

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Олена БРЕЖНЄВА

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року

**«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ  
ВМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Дошкільна освіта»

Тонкової Юлії Юріївни

Науковий керівник:

Демидова Ю.О., кандидат  
педагогічних наук, доцент

Рецензент:

Лопатіна Г.О., доцент кафедри  
прикладної психології та логопедії  
Бердянський державний  
педагогічний університет

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
1.1. Проблема формування комунікативних умінь у психолого-педагогічній літературі.....	9
1.2. Форми організації спільної діяльності в процесі формування комунікативних умінь у старших дошкільників.....	25
1.3. Структура, зміст та рівні сформованості комунікативних вмінь...	38
Висновки до I розділу .....	49
<b>РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
2.1. Стан сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку .....	50
2.2. Технологія поетапного формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....	72
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування у дошкільнят комунікативних умінь.....	105 109 112
Висновки до II розділу .....	115
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	126
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	
<b>ДОДАТКИ</b> .....	

## ***ВСТУП***

***Актуальність дослідження.*** Спілкування, будучи складною і багатогранною діяльністю, вимагає специфічних знань і умінь, якими людина опановує в процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Високий рівень комунікативності виступає запорукою успішної адаптації людини в будь-якому соціальному середовищі, що визначає практичну значимість формування комунікативних умінь з самого раннього дитинства.

Вибираючи спілкування об'єктом дослідження, вчені усвідомлюють, що в сучасних умовах воно набуває іншу якість. У суспільстві стрімко розвиваються нові інформаційні технології, що створюють специфічне комунікативне середовище (комп'ютерна мережа, телевізійні мости тощо), зростає роль діалогу при вирішенні завдань міжнародного значення і внутрішньополітичного характеру, інтенсифікуються міжнаціональні контакти. У цьому контексті спілкування і його значення для розвитку особистості - важлива проблема наукових досліджень.

Визнання самоцінності дошкільного віку і ставлення до нього як унікальному періоду розвитку особистості визначило завдання розширення можливостей кожної дитини для компетентного вибору свого життєвого шляху, який буде визначатися особистісною орієнтованістю на іншу людину, обізнаністю в правилах здійснення спілкування, активністю в різних видах діяльності.

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, теоретично обґрунтовують сутність і значення формування комунікативних умінь у розвитку дитини дошкільного віку. В основі численних публікацій лежить концепція діяльності, розроблена О.М.Леонтьєвим, В.В. Давидовим, Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожцем та ін. Ґрунтуючись на ній, М.І. Лісіна, А.Г. Рузьська, Т.О. Рєпіна розглядали спілкування як комунікативну діяльність.

У ряді досліджень відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дошкільника (О.В. Запорожець, М.І. Лісіна), впливають на загальний рівень його діяльності (З.М. Богуславська, Д.Б. Ельконін).

Значення сформованості комунікативних умінь стає більш очевидним на етапі переходу дитини до навчання в школі (В.О. Петровський, Г.Г. Кравцов, Є.Є. Шулешко), коли відсутність елементарних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими, призводить до зростання тривожності, порушує процес навчання в цілому. Саме розвиток комунікативності є пріоритетною підставою забезпечення наступності дошкільної та початкової загальної освіти, необхідною умовою успішності навчальної діяльності, найважливішим напрямком соціально-особистісного розвитку.

Зміна ставлення до дошкільного дитинства змусило перегляду змісту, форм і методів роботи, створення педагогічних технологій, що відповідають вимогам гуманізації освітнього про-процесу, особистісно-орієнтованої моделі взаємодії дорослого з дитиною. Сучасні педагогічні технології спрямовані на забезпечення такого рівня розвитку дитини, який допоміг би їй усвідомити себе суб'єктом діяльності, відчуття почуття психологічної захищеності.

У психолого-педагогічних дослідженнях доводиться, що це багато в чому визначається змістом і характером спілкування з вихователем (М.І. Лісіна, В.О. Петровський), з батьками (З.М. Богуславська, С.В. Корницька, О.Г. Рузьська і ін.), відносинами з однолітками (А.М. Башлакова, Т.І. Єрофеева, О.О. Рояк), діяльністю і досягненням успіху в ній (Р.С. Буре, Т.О. Репіна, Р.Б. Стьоркіна), культурою спілкування (Т. Антонова, М.В. Ілляшенко, Н.С. Малетін, С.В. Петеріна).

Характеризуючи стан вивченості проблеми стосовно дошкільного віку, доводиться констатувати, що в психолого-педагогічній літературі багато аспектів формування комунікативних умінь залишаються мало розробленими.

Недостатньо розкриті зміст комунікативних умінь, критерії та показники їх сформованості у дітей дошкільного віку, не визначена

послідовність включення дошкільнят в процес їх формування, форми організації діяльності дітей поза заняття. Наявні дослідження дозволяють виділити протиріччя між визнанням значущості комунікативних умінь у вихованні особистості дитини як суб'єкта комунікативної діяльності і не розробленістю педагогічної технології та методичного інструментарію формування даних умінь, відповідно до вимог державного стандарту дошкільньої освіти.

Це протиріччя дозволило наступним чином сформулювати проблему дослідження: як в сучасному закладі дошкільньої освіти у відповідності з позначеної в педагогіці і психології значимістю спілкування в розвитку особистості дошкільника зробити процес формування комунікативних умінь найбільш успішним, таким, що відповідає вимогам практики.

З урахуванням теоретичної і практичної значущості даної проблеми була визначена тема дослідження: **«Педагогічні умови формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку»**

В дослідженні нами розглядається проблема формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Це залежить від того, що в цей період діти проявляють більше високу потребу в спілкуванні, ніж молодші школярі (О.В. Мудрик). Умови шкільного навчання менш сприятливі, оскільки підвищена увага до навчальної діяльності, нова ситуація соціального розвитку призводить до зменшення особистісних контактів. Крім того, до цього віку діти набувають здатність довільно керувати своєю поведінкою (О.В. Запорожець, М.Г. Маркіна, Т.В. Пуртова), в стадії становлення знаходяться всі компоненти комунікативної діяльності (М.І. Лісіна).

Процес формування комунікативної діяльності організовувався формами спільної партнерської діяльності (в їх числі гурткові заняття та дидактичні ігри), оскільки конкретний зміст цих форм планується педагогом з урахуванням інтересів і потреб дітей, жорстко не регламентовано позицією дорослого (М.Я. Михайленко, Н.О. Короткова). Вибір цих форм обумовлений

так само становленням у дошкільника позаситуативно-ділової форми спілкування з однолітками і позаситуативно-особистісної з дорослими (М. І. Лісіна, А.Г. Рузська).

**Мета дослідження** - теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити засоби формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку у спільній партнерській діяльності.

**Об'єктом дослідження** є процес формування комунікативних умінь у дітей.

**Предмет дослідження** – засоби формування комунікативних умінь у старших дошкільників.

При проведенні дослідження ми виходили з гіпотези, згідно з якою формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку буде відбуватися найбільш успішно, якщо:

- зміст комунікативних умінь буде визначатися з урахуванням функцій і структури комунікативної діяльності, об'єднувати в собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні, афективно-комунікативні вміння й вміння орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування, планувати зміст акту спілкування, реалізовувати задумане, підбирати вербальні і невербальні засоби, оцінювати результативність спілкування і відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки;

- технологія формування комунікативних умінь буде реалізовуватися по етапах, що включає: створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь; ознайомлення із засобами і способами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивній діяльності; творче застосування комунікативних умінь;

- засобом формування комунікативних умінь будуть слугувати спеціальні гурткові заняття та дидактичні ігри комунікативного змісту, подібність яких дозволяє використовувати єдині прийоми керівництва, що акцентують увагу дитини на компонентах комунікативної діяльності;

- предметно-розвиваюче середовище буде забезпечувати єдність соціальних і предметних засобів і функціонально моделювати зміст формованих у дошкільнят комунікативних умінь.

Відповідно до мети і гіпотезою поставлено такі **завдання**:

1. Конкретизувати зміст комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку, критерії та показники їх сформованості.

2. Розробити і експериментально перевірити педагогічні умови поетапного формування комунікативних умінь у дітей у спільній партнерській діяльності.

3. Обґрунтувати засоби спеціально організованої доросло-дитячої (партнерської) діяльності поза занять і прийоми, що сприяють формуванню комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

4. Розробити методичні рекомендації для педагогів з формування комунікативних умінь у дітей.

У ході дослідження застосовувалися **методи**: теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, анкетування, бесіди, вивчення і аналіз педагогічної документації, оцінка експертів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), спостереження.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є положення філософії і соціології про людину як найвищу цінність суспільства і самоцілі суспільного розвитку, про провідну роль діяльності і спілкування у розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв, М.І. Лісіна, О.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн), загальнодидактичні положення про формування умінь і навичок (Л.С.Виготський, А.Е. Дмитрієв, В.О. Крутецький, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, В. А. Сластьонін), теоретичні розробки в галузі педагогічних технологій (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко та ін.).

**Основні етапи дослідження:**

*На першому етапі* (вересень 2020 р.) здійснювався теоретичний аналіз проблем формування комунікативних умінь у старших дошкільників,

формулювалися проблема, мета, гіпотеза, завдання дослідження, здійснювався констатувальний експеримент. На основі результатів констатувального експерименту і аналізу стану проблеми в теорії і практиці була розроблена методика дослідно-експериментальної роботи.

*На другому етапі* (жовтень – серпень 2021р.) проведено формувальний експеримент, в ході якого були визначені і апробовані зміст, засоби і прийоми формування комунікативних умінь.

*На третьому етапі* (вересень – листопад 2021р.) аналізувалися отримані в ході дослідно-експериментальної роботи результати, розроблялися методичні рекомендації для педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО), здійснювалося оформлення кваліфікаційної роботи

*Практична значущість* полягає в розробці педагогічних умов поетапного формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, рекомендацій для педагогів, які можуть бути використані для вдосконалення підготовки фахівців дошкільного профілю.

*Апробація і впровадження результатів роботи.* Впровадження результатів дослідження здійснювалося в процесі дослідно-експериментальної роботи, виконаної на базі ЗДО № 108 міста Маріуполь.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

## **РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **1.4. Проблема формування комунікативних умінь у психолого-педагогічній літературі**

Удосконалення дошкільної освіти в якості принципової складової передбачає гуманізацію всієї сукупності: дитина - дитина, дитина - вихователь, дитина - батьки тощо. Перехід до системи освіти центрованої на



дитину, робить проблеми культивування людської гідності, збереження здоров'я першочерговими. Вирішуються вони в процесі спілкування - це сьогодні можливість зберегти своє здоров'я, свою психічну повноцінність, забезпечити можливість розвитку.

Дослідники проблем спілкування відзначають, що воно служить встановленню спільності між людьми, регулює їх спільну діяльність, є інструментом пізнання і основою свідомості для окремої людини, служить самовизначенню особистості.

Положення про вирішальну роль спілкування в психічному розвитку дитини було висунуто і розроблялося Л.С. Виготським, який неодноразово підкреслював, що «психологічна природа людини являє сукупність людських відносин, перенесених всередину і є функціями особистості і формами її структури» [36]. У роботах Л.С. Виготського намічений взаємозв'язок і взаємозалежність відносин «дитина - дитина» і «дитина - дорослий» в психічному розвитку дітей.

Проблеми спілкування вивчалися представниками різних наук - істориками, філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. У дослідженнях філософів обґрунтовується теоретична і практична значущість спілкування. На органічний зв'язок навчання і виховання зі спілкуванням, як одним з видів людської діяльності і на творчу природу спілкування вказують роботи Л.П. Буїв [11], М.С. Кагана [35]; аналіз культури спілкування робиться І.А. Ільсовим [32]; моральні основи спілкування виділяються А.І. Титаренко [63].

Філософський аналіз походження проблем спілкування в історії суспільної свідомості, філософії робиться в книзі М.С. Кагана «Світ спілкування» [35]. У даній роботі спілкування розглядається в системі суб'єктно-об'єктних відносин, виділяються види і різновиди спілкування, структура спілкування, його зміст і форма.

Для філософії спілкування становить інтерес, оскільки в ньому концентруються форми мислення і діяльності, загальнозначущі категорії і суб'єктивні наміри індивідів.

В області загальної психології основними напрямками досліджень є проблеми сприйняття людиною об'єктів зовнішнього світу, психологія мови, формування розумових дій і розумових процесів в зв'язку з мовним спілкуванням (Л.С.Виготський, А.Р. Лурія). Проблема спілкування розглядається в педагогічній психології і педагогіці (В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломінський, М. І. Лісіна, АВ Мудрик, ВС Мухіна, Д. Б. Ельконін).

У дидактиці на особливу роль спілкування в навчанні вказують праці А.Е. Дмитрієва, Л.В. Занкова, І.Я. Лернера; на єдність пізнання та спілкування в навчанні - праці Ю.К. Бабанського, А.В. Мудрика, В.А. Сластєйоніна; на визначення навчання як організованого процесу спілкування - праці В.К. Дьяченко, Л. І. Карлінської.

Як наголошується в ряді досліджень, найбільш розробленим є підхід до спілкування як до процесу, системи взаємодії суб'єктів (К.А. Абульханова - Славська, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов).

Найбільш широке поширення набула в зв'язку з цим точка зору, в основі якої лежить розуміння спілкування як комунікативної діяльності. Така точка зору склалася не відразу і отримала широкий розвиток в працях Г.М. Андрєєва, А.А. Бодалева, О.В. Запорожця, О.М. Леонтьєва, М.І. Лісіна. Б.Ф. Ломова, О.В. Петровського, Д.Б. Ельконіна.

Б.Ф. Ломов стверджував, що «спілкування не можна визначити як вид людської діяльності, що воно є щось важливе, відмінне від діяльності, бо пов'язує суб'єкт не з об'єктом, а з іншим суб'єктом». Втім це не завадило автору визначати спілкування «як взаємодія суб'єктів».

Особливий інтерес для нас представляють роботи, присвячені виявленню особливостей спілкування дітей дошкільного віку (Т.А. Антонова, В.М. Давидович, Р.І. Дерев'янка, Є.Є. Кравцова, Л.В. Лідака. М. І. Лісіна, М.Г. Маркіна, Т.В. Пуртова, Т. А. Рєпіна, О.Г. Рузьська, Р.К. Терещук та ін.)

У дошкільній педагогіці переважає точка зору М.І. Лісіна, Т.А. Репиной, О.Г. Рузької, згідно з якою «спілкування» і «комунікативна діяльність» розглядаються як синоніми. Ними наголошується, що «розвиток спілкування дошкільнят з однолітком, як і з дорослим, постає як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності» [65].

М.І. Лісіна в структурі спілкування, як комунікативної діяльності виділено такі компоненти:

1. Предмет спілкування - інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт.

2. Потреба в спілкуванні полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою - до самопізнання і самооцінки.

3. Комунікативні мотиви - те, заради чого робиться спілкування. Мотиви спілкування повинні втілюватися в тих якостях самої людини і інших людей, заради пізнання і оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію з кимось із оточуючих.

4. Дії спілкування - одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт адресований іншій людині і спрямований на нього як на свій об'єкт. Дві основні категорії дій спілкування – ініціативні акти і дії у відповідь.

5. Завдання спілкування - мета, на досягнення якої в даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування. Мотиви і завдання спілкування можуть не збігатися між собою.

6. Засоби спілкування - це операції, за допомогою яких здійснюються і дії спілкування.

7. Продукти спілкування – утвори матеріального і духовного характеру, що створюються в результаті спілкування.

На думку М.І.Лісіної, підхід до спілкування як діяльності має ряд переваг в порівнянні з розглядом його як особливого роду поведінки, або взаємодії, або сукупності умовних реакцій людини на сигнали, що надходять від іншої особи.

М.І. Лісіна зазначає, що спілкування для дитини - це «активні дії», за допомогою яких дитина прагне передати іншим та отримати від них певну інформацію, встановити з оточуючими необхідні йому емоційно забарвлені відносини і погоджувати свої дії з оточуючими, задовольняти свої матеріальні і духовні потреби. Вона виділяє в сфері спілкування з дорослими експресивно мімічні, предметно-дієві і мовні засоби, що з'являються послідовно, зі значними інтервалами.

М.І. Лісіна, О.Г. Рузька виділяють послідовно замінюючи один одного форми спілкування дітей з однолітками - емоційно практична, ситуативно-ділова, позаситуативно - ділова, кожна з яких характеризується певними параметрами (змістом потреби в спілкуванні, провідним мотивом, основними засобами спілкування). Форма спілкування характеризує зміни змістовної сторони комунікативної діяльності дошкільників, обумовлені розвитком життєдіяльності дитини. Зростає відокремленість спілкування від інших типів взаємодії дошкільника з дітьми, спрямованість її активності тільки на однолітка як суб'єкта, позаситуативне спілкування, чуттєвість до впливів однолітка, гнучкість в контактах з ним і значимість спілкування з рівним партнером серед інших видів взаємодії з ним.

У дослідженні Р.К. Терещук [61] визначаються параметри комунікативної діяльності дошкільнят:

1. Соціальна чутливість - здатність дитини сприймати вплив партнерів по спілкуванню і реагувати на них.

2. Комунікативна ініціатива полягає в його здатності звертатися до партнера за своєю ініціативою, бажаючи схилити його до спілкування, перебудувати контакти або їх припинити.

3. Емоційне ставлення складається окремо до кожної дитині, в залежності від досвіду взаємодії з ним і характеризує ступінь розташування і відтінки змісту.

Спілкуючись з однолітками, на думку авторів, дитина опановує такими комунікативними вміннями як вміння прикидатися, висловлювати образу

(навмисне не помічати, не відповідати), фантазувати (придумувати щось незвичайне, нереальне).

Таким чином, в спілкуванні з дорослими дитина вчиться говорити і знати як треба слухати і розуміти іншого, засвоювати нові знання, а в спілкуванні з однолітками - самовираження, управляти іншим, вступати в різноманітні відносини.

Т.О. Рєпіна [45] вбачала роль спілкування дітей в обміні пізнавальної й експресивної інформацією, в плануванні і організації спільної діяльності, в сприйнятті і розумінні партнера, надавала величезного значення роботі, спрямованої на формування у дошкільників якостей і умінь, за допомогою яких вони можуть успішно будувати спільну діяльність. До таких умінь вона відносить і комунікативні (мовні, мімічні, пантомімічні) вміння.

Т.О. Рєпіна підкреслює, що завдання з формування комунікативних умінь набуває особливого значення на шостому році життя дитини, оскільки в цьому віці посилюється потреба в змістовному спілкуванні з однолітками, розширюється діапазон спільних дій, з'являється тенденція до збільшення складу вільних об'єднань.

У психолого-педагогічних дослідженнях (О.В. Мудрик) [65] показано, що умови шкільного навчання менш сприятливі для розвитку комунікативних умінь. Учні початкової школи мають більш низькі показники в сфері спілкування один з одним. Підвищена увага до навчальної діяльності, нова ситуація соціального розвитку призводять до зменшення особистісних контактів між дітьми.

У роботах О.М. Щасного виявлено, що діти ЗДО проявляють більш високу потребу в спілкуванні, тоді як в умовах початкових класів прояв даної потреби знижується і третя частина обстежених дітей не може у налагодженні контактів з однолітками.

В роботі О.О. Рояк [49] розкриваються глибинні причини статусних характеристик дітей, показується, що мотиваційні проблеми взаємовідносин дошкільнят, пов'язані з їх егоїстичною, авторитарною поведінкою, а також з

спотворенням потреби в спільній грі з однолітком призводять до низького соціального статусу дитини в групі, викликають небажані порушення в розвитку його міжособистісних відносин з оточуючими людьми. Істотною умовою прийняття дитини однолітками в гру, бажання з ним співпрацювати є рівень володіння дошкільниками певною стороною спільної ігрової діяльності, а також способами спілкування.

Роль спілкування зростає в зв'язку з переходом дітей до навчання в школі. На думку В.О. Петровського, саме сфера спілкування є «чи не головним джерелом емоційного неблагополуччя дітей» при переході дитини до школи. Це говорить про необхідність формування комунікативних умінь в сенситивний період, тобто в дошкільному віці.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми спілкування дає підстави при визначенні змісту, структури і технології роботи з формування комунікативних умінь виходити з наступних теоретичних положень:

1. Спілкування розглядається як комунікативна діяльність, як процес взаємодії двох або більше людей, спрямований на об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. В даному контексті комунікативні вміння розглядаються як операційна сторона цієї діяльності.

2. Дошкільний вік є сензитивним періодом розвитку спілкування, яке забезпечується за умови цілеспрямованого формування комунікативних умінь.

3. Діти старшого дошкільного віку є суб'єктами комунікативної діяльності, активними її носіями. Поява довільного управління власною поведінкою в спілкуванні забезпечує можливість формування у них комунікативних умінь.

У педагогіці і психології розвиток особистості розглядається як процес освоєння суспільно виробленого свідомості - соціального досвіду (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, С.Л.

Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.). Істотною частиною цього соціально-історичного досвіду, що підлягає засвоєнню є вміння, необхідні для здійснення історично сформованих видів діяльності: ігрові, інтелектуальні, трудові, комунікативні та ін.

Уміння є однією з найважливіших категорій педагогіки і психології. Вітчизняні психологи виходять з основних положень психологічної концепції діяльності, відповідно до якої уміння - це окремі акти, компоненти діяльності (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн).

У визначенні поняття «вміння» немає єдності думок дослідників. Умінням називають і самий елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини в даному виді діяльності. Одні вчені розглядають вміння як незавершений навик, а звичка як дію, що виконується на більш високому рівні (Е.Н. Кабанова - Меллер, К. М. Корнілов, А.М. Левітів і ін.).

У дослідженнях інших вчених вміння представляється як готовність виконувати дію (З.І. Ходжава, Є.І. Бойко, К.К. Платонов). Ф.Н. Гоноболин, О.М.Леонтьєв, трактують вміння як систему взаємопов'язаних дій, К.К.Платонов визначає вміння як вища людська властивість, формування якої є метою педагогічного процесу, його завершенням.

У психолого-педагогічних дослідженнях неоднозначно вирішується питання про співвідношення понять «уміння» і «навик». У педагогіці, методиках дискутується питання про первинність або вторинність формування вміння по відношенню до вироблення навички. Дослідниками виділяються початкові, первинні або елементарні вміння і вторинні, розвинені, вчинені або узагальнені вміння. Перші є вихідними для освіти навичок, другі - формуються на основі навичок і включають їх ознаки.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні визначення комунікативних умінь. О.В. Семенова [54] визначає комунікативні вміння як якості суб'єкта спілкування, що дозволяють йому здійснювати педагогічне спілкування на оптимально високому професійному рівні»; О.І. Кіліченко [68] називає комунікативні вміння «складовим структурним компонентом

особистості вчителя, який виражає здатність вчителя керувати спілкуванням дітей і своїми взаємовідносинами з ними»; Н.М. Косова [39] називає їх здатністю управляти своєю діяльністю в умовах вирішення комунікативних задач.

Спілкування дітей дошкільного віку трактується як комунікативна діяльність (М .І. Лісіна), природа якої аналогічна спілкуванню дорослих. Тому їх аналіз і зіставлення допоможе побачити види і специфіку комунікативних умінь, що підлягають формуванню у дітей старшого дошкільного віку. Звернемося до досліджень учених.

У трактуванні С.Л. Рубінштейна [51]. Б.Теплова комунікативні вміння і навички розуміються як відображення комунікативної здатності. Вони стверджують, що:

1. Комунікативна здатність має суспільно історичне походження.
2. Вона проявляється, формується і вдосконалюється в практичному спілкуванні.
3. Вона відбивається в комунікативних навичках і вміннях, а особливо яскраво в швидкості і успішності придбання відповідних знань, умінь, навичок.

А.А. Кидрон [67] виділяє комунікативні вміння як елемент структури комунікативної здатності, до складу якої входять:

1. Здатність оптимізувати міжособистісні відносини в мікроколективах
2. Сукупність навичок для сприйняття, розуміння і оцінювання інших - соціальна сензитивність.
3. Фактори впливовості, тактичні вміння спілкуватися, «техніка» спілкування.
4. Деякі особистісні передумови комунікативного потенціалу: стабільність «Я» - концепції, спонтанність.

Структура комунікативної здатності розглядається за трьома критеріями: особистісному, поведінковому, когнітивно - оціночним.



Комунікативні вміння і навички входять в особистісний аспект аналізу комунікативної здатності.

З психологічним змістом спілкування як діяльності пов'язують комунікативні вміння О.М. Леонтьєв [93; 94], співвідносячи їх з етапами будь-якої діяльності. О.М. Леонтьєв позначив комунікативні вміння вчителя з тим, щоб поставити питання про можливість цілеспрямованого навчання їм:

О.В. Мудрик в основу класифікації поклав вміння орієнтуватися в партнерах, ситуаціях, видах діяльності і виділяє в якості основних для оволодіння старшими школярами:

а) вміння орієнтуватися в партнерах - об'єктивно сприймати оточуючих людей - розуміти їхні настрої, характер, читати експресію їх поведінки, давати оточуючим правильну оцінку, знаходити правильний стиль і тон спілкування;

б) вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування - знати правила спілкування встановлювати контакти, входити у вже наявну ситуацію;

в) вміння співпрацювати в різних видах діяльності - колективно ставити цілі, планувати шляхи їх досягнення, спільно виконувати, аналізувати і оцінювати досягнуте.

Виходячи з вищевикладених теоретичних положень, Л.Р. Мунірова пропонує таку класифікацію комунікативних умінь:

Група інформаційно-комунікативних умінь складається з умінь вступати в процес спілкування (висловлювати прохання, вітання, поздоровлення, запрошення, ввічливого поведіння, дружньої розмови); умінь орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування (почати розмову зі знайомим і незнайомим людиною, дотримуватися правил культури спілкування у відносинах з товаришами, учителем, дорослими, зрозуміти ситуацію, в яку ставляться комуніканти, наміри, мотиви спілкування); умінь співвідносити кошти вербального і невербального спілкування (вживати слова і знаки ввічливості, емоційно і змістовно виражати думки, використовуючи жести, міміку, символи, отримувати і постачати інформацією

про себе та інших речах, користуватися малюнками, таблицями, схемами, групувати міститься в них матеріал) .

Група регуляційних-комунікативних умінь складається з умінь узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами своїх товаришів по спілкуванню (здійснення само- і взаємоконтролю навчальної та трудової діяльності, обґрунтування спільно виконуваних завдань і операцій в певній логічній послідовності, визначення порядку і раціональних способів виконання спільних навчальних завдань); умінь довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся (допомагати тим, хто потребує допомоги, поступатися, бути чесним, що не ухиляється від відповідей, говорити про свої наміри, давати поради самим і довіряти порадам інших, довіряти як одержуваної інформації, так і своєму товаришеві по спілкуванню, дорослим, вчителю); умінь застосовувати свої індивідуальні вміння при вирішенні спільних завдань (використовувати мова, математичні символи, музику, руху, графічну комунікацію для виконання завдань із загальною метою, фіксування і оформлення результатів своїх спостережень, цілеспрямованого користування художньою, науково-популярною, довідковою літературою, словником в підручнику); умінь оцінити результати спільного спілкування (оцінити себе та інших критично, враховувати особистий внесок кожного в спілкування, розуміти результати спілкування, приймати правильні рішення, висловити згоду (незгоду), схвалення (несхвалення), оцінити відповідність вербальної поведінки невербальному, чи сприяє це залучення інших партнерів по спілкуванню).

Група афективно-комунікативних умінь ґрунтується на вміннях ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм з партнером по спілкуванню; проявляти чуйність, чуйність, співпереживання, турботу до партнерів по спілкуванню; оцінювати емоційну поведінку один одного.

Проблема визначення змісту і структури комунікативних умінь в дошкільній педагогіці ще не є достатньо розробленою.

Значимість формування комунікативних умінь вивчалася (Т.А. Антонова, Я.Л. Коломінський, М. І. Лісіна, В.С. Мухіна, Т.А. Репіна, Р.К. Терешук) в контексті дослідження природи спілкування дошкільнят з однолітками, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності.

Т.А. Антонова [10] вивчала роль спілкування в регулюванні відносин дітей дошкільного віку в грі. Вона звертає увагу на важливість формування комунікативних умінь, що сприяють встановленню з партнером загальноприйнятих відносин і зазначає, що низька ефективність спілкування в грі у окремих дітей обумовлена двома обставинами:

- недостатнім розвитком соціальної орієнтованості на однолітка;
- відсутністю необхідних комунікативних умінь і навичок, досвіду їх застосування у спільній діяльності.

У зв'язку з цим Т.А. Антонова в якості основних характеристик комунікативних умінь виділила:

- ступінь адресності висловлювань партнера, вміння привернути його увагу до себе;
- ступінь доброзичливості;
- аргументованість висловлювань, яка характеризується наявністю або відсутністю значимих для однолітка обґрунтувань в них;
- співвідношення позитивних і негативних оцінок і інших експресивних актів, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності.

Істотний внесок в розробку теорії комунікативних умінь як фактора психологічної готовності до школи внесла М.Г. Маркіна. Вона розробила показники комунікативної готовності до шкільного навчання і ознаки їх прояву, в якості яких виділені комунікативні вміння:

1. Здатність до конструктивного ведення діалогу:
  - вміння слухати партнера і адекватно розуміти сенс його висловів;

- вміння знаходити протиріччя і слабкі місця в міркуваннях партнера і піддавати їх конструктивного обговорення;
- вміння втілювати власну думку в форму логічно стрункого узагальнюючого судження, доступного для сприйняття оточуючих

## 2. Адекватність орієнтування в комунікативному просторі:

- вміння конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе;
- вміння створювати «образ партнера» по комунікації;
- вміння адекватно сприймати сутність конкретної взаємодії.

## 3. Компетентність в моделюванні акту міжособистісної взаємодії:

- вміння знаходити тему і планувати хід майбутнього спілкування;
- вміння проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці;
- вміння уникати будь-яких конфліктів спілкуванні і пов'язані з ними емоційно-психологічні напруги.

Такі основні підходи вітчизняних педагогів і психологів. Як видно з їх характеристики, комунікативні вміння розуміються як індивідуальні якості або структурні компоненти особистості дитини, тісно пов'язані з мовною діяльністю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у вітчизняній та зарубіжній педагогіці існуючі погляди на визначення понять і класифікацію комунікативних умінь кілька розходяться.

У зарубіжних дослідженнях комунікативні вміння розглядаються як вміння соціальної поведінки або як соціальні вміння (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Д. Дін), необхідні для встановлення взаємодії між людьми, для вирішення поведінкових завдань. Д. Джонсон і Р. Джонсон вважають, що основним соціальним умінням школярів має стати вміння співпраці. Дане вміння, на думку авторів, необхідне для майбутньої кар'єри.

Комунікативні вміння в цих дослідженнях, як основні життєві вміння класифікуються з точки зору процесів передачі повідомлення і сприйняття між партнерами спілкування.

Д. Джонсон, Р. Джонсон виділяють:

1. Уміння повідомляти

а) повідомляти ідеї, почуття, вірування, реакції;

б) передавати значущі висловлювання за допомогою засобів і форм спілкування;

в ) шукати підтримки своїх поглядів вербальними і невербальними засобами.

2. Уміння сприйняти:

а) підтримувати співрозмовника, його повідомлення;

б) вміння відчувати ідеї, перефразувати їх;

в) вміння довіряти один одному.

Д. Дін в основу своєї класифікації комунікативних умінь покладає засоби спілкування, в зв'язку з чим комунікативні вміння поділяються на такі групи:

- мовні вміння;
- рух;
- графічна комунікація;
- мову математичних символів, знаків;
- мову музики.

Аналіз психолого-педагогічних умов формування комунікативної діяльності і окремих груп комунікативних умінь показав різноманітність поглядів на цю проблему, заснованих на теоретичному положенні про людину як вищої цінності суспільства, про провідну роль діяльності і спілкування в розвитку особистості.

Питання формування комунікативних умінь розглядалися деякими дослідниками і в зв'язку з вихованням моральних якостей особистості дошкільника, формуванням дружніх взаємин.

Т.О. Маркова вивчала питання про особливості цієї сторони дитячих взаємовідносин, які характеризуються як дружні, мають гуманний зміст, необхідні як при виборчому спілкуванні одної дитини з іншою, так і з усіма дітьми групи. Показником формованих гуманних, дружніх якостей є вираження їх дітьми з власної волі, незалежно від безпосереднього впливу вихователя і його присутності в групі.

У дослідженні Л.А. Пен'євської виявлено різноманіття форм дитячої взаємодопомоги і зроблена її класифікація. Ця діяльність виявляється в безпосередніх діях, в допомоги один одному, в умінні поділитися річчю, матеріалом, іграшками, в приєднанні своїх зусиль при виконанні загальної роботи, потрібної для всіх, в активній моральній підтримці, діяльності, спрямованої на передачу свого досвіду іншому.

Дослідження В.Г. Нечаєвої мали своїм завданням з'ясувати значення організованості поведінки в формуванні колективних взаємовідносин дітей. Між дітьми в іграх і трудових процесах встановлюються такі взаємини, при яких їм необхідно домовлятися в ході гри, узгоджувати дії в трудовому процесі. Це створює умови для формування основ організованості поведінки і виступає в дитячих взаєминах як важлива якість в колективних відносинах.

Т.В. Пуртова [40], вивчаючи педагогічні умови формування довільності в спілкуванні у дітей дошкільного віку виділила наступне:

- поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку;
- організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий продукт буде для дитини наочною оцінкою успішності його взаємодії з іншими людьми;
- використання адекватних віку ігрових форм активності дитини.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування комунікативних умінь пов'язана із завданнями розвитку мовлення. У зарубіжних методичних дослідженнях існує два основних підходи до навчання дошкільнят мови : «Концепція базових умінь» і

«Концепція базових видів діяльності». Перший підхід передбачає оволодіння мовними вміннями на спеціально організованих дорослими заняттях і поступовий перехід до використання їх в практиці мовного спілкування. Цей підхід є традиційним і в нашій педагогіці. Другий підхід передбачає створення ситуацій, що спонукають дітей до мовного спілкування в різноманітних видах діяльності: в іграх з символами, дискусіях, малюванні,

Проаналізувавши деякі підходи до проблеми формування комунікативних умінь, ми відзначаємо, що в педагогіці, в тому числі дошкільній, не розроблена єдина концепція, що характеризує дану групу умінь:

1. Недостатньо визначена їх структура, рівні розвитку, що не забезпечує цілісного підходу до їх формування і утрудняє вирішення завдань наступності між дитячим садком і школою.

2. Недостатньо розроблено зміст комунікативних умінь. Дана група умінь не відділена від мовних і поведінкових, розглядається у відриві від характеристики спілкування як комунікативної діяльності.

3. Не розроблено питання про рушійні сили і джерела формування даної групи умінь, що ставить нас перед необхідністю пошуку форм і технологій, що забезпечують оптимальний, відповідний дошкільного віку шлях їх формування.

В результаті екскурсу в проблему формулювання понять, класифікацій і умов формування комунікативних умінь ми визначили цю групу умінь у старших дошкільників наступним чином: комунікативні вміння - це складні і усвідомлені комунікативні дії, засновані на теоретичних знаннях і практичної підготовленості дитини до спілкування .

Характеризуючи дане визначення, ми хотіли б підкреслити:

- комунікативні вміння є складними, що включають в себе прості (елементарні) вміння;
- прості (елементарні) комунікативні вміння в ході постійних вправ автоматизуються і доводяться до досвіду;

- комунікативні навички входять до складу комунікативних умінь і конкретизують останні своїм змістом;
- комунікативні вміння є усвідомленими комунікативними діями дітей, що проявляється в здатності дошкільників будувати спілкування відповідно до завдань, адекватно комунікативній ситуації і партнерам, аналізувати і оцінювати комунікативні контакти з однолітками і дорослими;
- комунікативні вміння засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості, які включають в себе цілеспрямовану роботу зі створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь, ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування, практичне здійснення дій в умовах комунікативної діяльності.

Таким чином, комунікативні вміння включають в себе знання, елементарні вміння, навички, необхідні в процесі спілкування для вибору і здійснення адекватних комунікативної ситуації дій.

Специфіка дошкільного віку поставила нас перед необхідністю визначити основні комунікативні вміння, що підлягають формуванню у дітей старшого дошкільного віку. З цією метою ми виділили ряд теоретичних установок, покладених в основу розробки структури і змісту комунікативних умінь у дітей.



При визначенні даних груп умінь ми виходили із загальної теорії діяльності, розробленої О.М. Леонтьєвим і розвивається В.В. Давидовим, О.В. Запорожцем. Опора на дані дослідження дозволила нам застосувати схему і прийоми, розроблені при вивченні спілкування дорослих і зіставити виділені комунікативні вміння дорослих і старших дошкільників.

Таким чином, на основі вищевикладеного слід зазначити:

1. У педагогічній науці, в тому числі і в дошкільній педагогіці, проблема формування комунікативних умінь не є достатньо розробленою.

2. Спираючись на психолого-педагогічну концепцію діяльності, ми розглянули дані вміння як структурні елементи комунікативної діяльності, які є складними за своєю структурою, усвідомленими комунікативними діями.

3. Дитина старшого дошкільного віку здатна свідомо керувати своєю комунікативною поведінкою, і оволодіння даними вміннями буде характеризуватися:

- зацікавленим, позитивним ставленням до набуття умінь;
- знанням про поняття «спілкування» і способах здійснення комунікативних дій;
- практичним, творчим застосуванням комунікативних дій в спілкуванні.

## **1.2. Форми організації спільної діяльності в процесі формування комунікативних умінь у старших дошкільників**

Останнім часом в дошкільній освіті вирішується питання про організацію освітнього процесу в групах дітей старшого дошкільного віку. М.Я. Михайленко, Н.О. Короткова відмічають, що незважаючи на різноманітність реалізованих в ЗДО програм, можна виділити три моделі організації освітнього процесу - навчальну, предметно-середовищну і комплексно-тематичну.

Однак, сучасна ситуація така, що реалізація будь-якої однієї з цих моделей не дає потрібного ефекту, необхідно використання елементів всіх

типів моделей як взаємодоповнюючих через їх поєднання. М.Я. Михайленко, Н.О. Короткова виділяють три блоки в освітньому процесі:

- спеціально організоване навчання у формі занять;
- спільна доросло-дитяча (партнерська) діяльність;
- вільна самостійна діяльність самих дітей.

Заняття як спеціально організована форма вирішує такі завдання як розвиток довільності психічних процесів, освоєння елементарних форм знакового мислення, формування реалістичної оцінки самого себе і своїх дій. Регламентовані заняття розгортаються в формі навчальних предметів: заняття з грамоти, з навчання основам математики, фізкультурні, музичні заняття. Програми дошкільного освіти не передбачають спеціального навчання дітей комунікативних умінь, завдання подібного роду виступають в них в якості супутніх, допоміжних, другорядних у випадках організації різноманітних форм взаємодії, в конфліктах при вирішенні колективних питань, під час обговорення літературних і музичних творів етичного характеру. Дана форма організації навчання не є раціональною для формування комунікативних умінь, тому що позиції дорослого і дитини жорстко регламентовані і не дають можливості виходу за межі програмного змісту.

Найбільш сприятлива в цьому питанні спільна доросло-дитяча (партнерська) діяльність. Конкретна конфігурація форм партнерської доросло-дитячої діяльності проектується вихователем з урахуванням інтересів дітей, дитячої субкультури. Це можуть бути різні нерегламентовані форми організації: спільні ігри, продуктивна діяльність, заняття гуртків, пізнавально-дослідницька діяльність.

Саме ця діяльність наповнює своїм змістом (поряд зі створенням предметно-розвиваючого середовища) третю форму - самостійну діяльність у вільний час, забезпечуючи тим самим умови для розвитку здібностей до творчого самовираження для кооперації з рівними, для вільної вправи в способах дії і уміннях, задум і реалізації власних завдань.

Вибір форм організації спільної доросло-дитячої діяльності як засобу формування комунікативних умінь обумовлений становленням у дошкільника позаситуативно - ділової форми спілкування з однолітками і позаситуативно - особистісної з дорослими. Це дозволяє нам відволіктися від конкретної предметної діяльності і звернутися безпосередньо до партнера.

Однак, спільна доросло-дитяча діяльність досить складна за своєю структурою і також передбачає участь дорослого і дитини в різноманітних рольових позиціях.

В сучасному суспільстві, наголошується В. Кудрявцевим [86], існують способу засвоєння культури.

Перший тип побудований на інструктивно-виконавських засадах: Дорослий - носій соціально заданої суми ЗУНов, він знає всю програму діяльності дитини, прагне попередити можливі відхилення від неї. Дитина - виконавець зразків, даних дорослим шляхом контролю і наслідування. Характер взаємодії - дитина повинна дивитися на світ очима дорослого, «робити як він», засвоювати зміст, обмежене межами локального досвіду авторитарного дорослого. Між ними не встановлюються спільності, а скоріше відбувається «підрівнювання» дитини під дорослого.

Другий тип побудований на імітації пошуку і прийняття рішення:

Дорослий - носій ЗУНов, який отримує проблемний вигляд, виробляє у дитини здатність до оволодіння суто раціональним складом діяльності щодо вирішення завдань, наштовхуючи на ті способи вирішення, які сам знає. Дитина - вирішує різного роду проблемні завдання.

Характер взаємодії – між дитиною і дорослим хоча і не виникає постійного спілкування, проте можливе формування здібностей дитини, в тому числі і творчих.

Третій тип побудований на відкритій проблемі як для дитини, так і для дорослого: дорослий - здійснює пошук шляхів і відкритого принципу діяльності дітей. Дитина - здійснює пошук принципу вирішення завдання - нового загального способу дії. Характер взаємодії - здійснюється «обмін

можливостями», якими встановлена соціально-творча спільність. У контексті нашого дослідження проаналізуємо можливості деяких нерегламентованих форм організації спільної доросло-дитячої діяльності у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що форми спільної доросло-дитячої (партнерської) діяльності дошкільників слабо відпрацьовані в плані наповнення їх комунікативним змістом, в практиці роботи ЗДО використовуються як форми навчання і організуються аналогічно шкільним.

Як наголошується в психолого-педагогічній літературі, гуртки, студії, які отримали найбільш широке поширення і в ЗДО, є провідними формами спільної доросло-дитячої діяльності, які виконують основне функціональне навантаження. На етапі шкільного навчання організаційна структура гуртків, об'єднань за інтересами складається з ряду елементів. До них відносяться: теоретична діяльність, критично-аналітична діяльність, творчо-практична діяльність.

Характеризуючи кожен структурний елемент Б.Т. Лихачов, виділяє специфічно шкільні види діяльності дітей. Так, на теоретичних заняттях діти знайомляться з літературою, довідниками, фізичним матеріалом, отримують консультації в бібліотеках, у фахівців. При проведенні занять, відповідно другого структурного елементу - діти аналізують твори мистецтва, історичні документи, факти, дослідні роботи. На творчо-практичних заняттях діти займаються вирішенням завдань, обговореннями, практичними роботами, імпровізаціями. Однак в літературі не виключаються і ігрові форми, введення елементів романтики, розважальності (Ю.П. Азаров, Ш. Амонашвілі, О.С. Газман, С.О. Шмаков та інші).

Вивчення спеціальної літератури з проблем виховання молодших школярів показує, що шкільні гуртки в групах подовженого дня, у позакласній діяльності є найпоширенішою формою організації дозвілля дітей.

В. Н. Терський [62] зазначав, що характерними особливостями дитячих гуртків повинні бути самостійність, вільний вибір занять, винахідливість, допитливість учасників і передача досвіду старших молодшим.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури і практики показав, що незважаючи на досить широке поширення як спеціально зосереджених на питаннях спілкування, так і безпосередньо не пов'язаних з ними видів гурткових і факультативних об'єднань, досліджені нами проблеми в них вирішуються неповно, що ставить нас перед необхідністю їх комунікативного збагачення і використання в реалізації технології поетапного формування комунікативних умінь.

Іншою формою організації діяльності дошкільника, який володіє великими потенційними можливостями для формування комунікативних умінь є спільні ігри - творчі, рухливі, дидактичні, розвиваючі ігри з дорослими.

Як відзначають дослідники, діти в старшому дошкільному віці віддають перевагу іграм з правилами, до числа яких відносяться рухливі, дидактичні та розвиваючі ігри. Ігри з правилами (за дослідженнями Ж. Піаже, Д. Б. Ельконіна) служать для старших дошкільнят вправами у відносинах з іншими людьми: вони допомагають їм усвідомити свої обов'язки, виступаючи тут у вигляді загальних правил; підійти до розуміння норм моралі, всеосяжних вимог справедливості, зобов'язань, які кожна людина має перед собою [42].

Ігри з правилами ставлять дітей перед необхідністю домовитися, спланувати справи, виявляють здатність дитини до ділової співпраці в обставинах, що ускладнюються. Незважаючи на те, що співпраця дітей продовжує носити практичний характер і бути пов'язаним з реальними справами дітей, воно набуває позаситуативний характер. Ігри з правилами стають стимулом вдосконалення у дітей комунікативних умінь.

Однак, традиційно проблема спілкування розглядалася в контексті творчих, сюжетно-рольових ігор дітей (Т.В. Антонова, Р.Й. Жуковська, Д.В. Менджерницька, Р.І. Іванкова, Е.В. Зворигіна, С.Л. Новосолова та інші) [60].

Дослідники тісно пов'язували спілкування і взаємини дітей у грі, підкреслюючи, що спілкування є найважливішим засобом налагодження товариських взаємовідносин.

Як відзначають Т.В. Антонова, Р.А. Іванкова, у рольовій грі існує два види спілкування: власне ігрове і організаційне. Ігрове спілкування визначається сюжетом, змістом гри і здійснюється від імені взятих на себе ролей. Організаційне спілкування має місце при виборі теми гри, визначенні складу учасників, розподіл ролей, контроль за виконання правил поведінки в грі. Саме цей вид спілкування сприяє розвитку «громадськості» (А.П. Усова). Автори показують благотворний вплив на емоційний клімат в ігровому об'єднанні таких умінь, як:

- вміння прямо адресувати своє висловлювання однолітку, щоб привернути його увагу до гри, спільних дій, використовувати спілкування типу «Подивися сюди ... » тощо.;
- вміння звернутися до дитини за ім'ям або за назвою ролі;
- вміння висловити пропозицію у привітній формі, ввічливо відповісти на прохання товариша прийняти його в гру;
- здатність доброзичливо висловити згоду з ігровим задумом придуманим іншою дитиною або в разі незгоди, тактовно відхилити небажану пропозицію партнера, ввічливо прийняти відмову однолітка пограти разом, а також його заперечення щодо задуму гри;
- вміння з'ясувати чи задоволений партнер отриманої ролі, чи врахувані його інтереси при підборі ігрового матеріалу;
- вміння звернутися до партнера як рівного, не підкреслюючи своєї переваги;
- вміння переконливо для однолітка обґрунтувати свої пропозиції і доручення, пояснити доцільність їх прийняття, виконання.

Аналіз даного дослідження є надзвичайно важливим, оскільки між ролевими іграми та іграми з правилами існує багато спільного. Д.Б. Ельконін зазначав, що отримані нами дані дозволяють стверджувати про те, що незважаючи на зовнішню відмінність ігор з ролями та ігор з правилами в межах дошкільного віку, між ними існує настільки велика єдність, що можна говорити про єдину лінії розвитку гри, в під час якої лише до кінця дошкільного віку відбувається виділення умовних правил, ніяк не пов'язаних з сюжетом» [77].

Таким чином, ми можемо констатувати, що до моменту, коли ігри з правилами починають займати значне місце в житті дитини, він вже має деякий запас комунікативних умінь, що виникли з приводу організаційно-ділової сторони гри з ролями. І спілкування в них стане регулятором «ділового» співпраці дітей, а збагачення ігор з правилами комунікативним змістом сприятиме формуванню комунікативних умінь.

У педагогічному процесі, організованому для дітей старшого дошкільного віку основне місце дослідники відводять дидактичній грі. Вона виступає як метод навчання, як засіб закріплення і закріплення знань (Є.І. Тихеева, Ф.Н. Блехер, А.П. Усова, Є. І. Радіна, Б.І. Хачапурідзе, З.М. Богуславська, Є.І. Удальцова, В.Н. Аванесова, Є.І. Коваленко), як засіб виховання (Р.І. Жуковська, П.Г. Самору-кова, М.І. Богомолова та інші), як форма організації навчання і виховання (В. Беспалова, Л.І. Іняткіна, А.І. Сорокіна, Є.І. Удальцова), як засіб отримання нових знань (В.Р. Беспалова, З.М. Богуславська, А.К. Бондаренко, Е.Ф. Іваницька, Д. І. Ціцхвая).

О.В. Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри писав, що необхідно домагатися того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань і вмінь, а й сприяла б загальному розвитку дитини, служила формуванню його здібностей.

У загальній системі навчання дидактична гра набуває самостійності і співіснує з навчанням на заняттях. У цьому сенсі ми можемо назвати дидактичну гру засобом дозвілля дитини. Дидактична гра як форма

нерегламентованої діяльності дітей дуже схожа з діяльністю дітей в гуртках, в студіях. Перш ніж проводити порівняння, виділимо структурні елементи гри.

А.І. Сорокіна [57] виділяє в ній такі елементи:

1. Дидактична задача, яка визначається метою навчає і виховує впливу. Наявність дидактичної задачі підкреслює навчальний характер гри, спрямованість навчального змісту на процеси пізнавальної діяльності дітей.

2. Ігрове завдання, здійснювана дітьми в ігровій діяльності. Дидактична задача реалізується протягом всієї гри через здійснення ігрової задачі, ігрових дій.

3. Ігрові дії. Вони є малюнком сюжету гри. В ігрових діях проявляється мотив ігрової діяльності, активне бажання вирішити поставлену ігрову задачу. Ігрові дії - це не завжди практичні зовнішні дії, коли потрібно щось ретельно розглядати, порівняти, розібрати тощо. Це і складні розумові дії, виражені в процесах цілеспрямованого виховання, спостереження, порівняння, пригадування раніше засвоєного, розумові дії, виражені в процесах мислення.

4. Правила гри. Їх зміст і спрямованість обумовлені загальними завданнями формування особистості дитини і колективу дітей, пізнавальним змістом, ігровими завданнями і ігровими діями в їх розвитку та збагаченні. У дидактичній грі правила є заданими. Вони мають навчальний, організаційний, дисциплінуючий характер. Навчальні правила допомагають розкривати перед дітьми що і як потрібно робити, вони співвідносяться з ігровими діями, посилюють їх роль, розкривають спосіб дії. Правила організують пізнавальну діяльність дітей: щось розглянути, подумати, порівняти, знайти спосіб вирішення поставленого ігрового завдання. Організують правила визначають порядок, послідовність ігрових дій і взаємин. У грі формуються ігрові відносини і реальні відносини між дітьми.

Для нас важливим є той факт, що відносини в грі визначаються рольовими відносинами. Збагачення ролі певним комунікативним змістом



сприятиме оволодінню дітьми способами спілкування і подальшого перенесення цих способів в реальне життя.

Виділення істотної подібності між різними формами спільної доросло - дитячої діяльності дітей дозволяє успішно використовувати при проведенні гурткових занять і дидактичних ігор єдині прийоми керівництва і розглядати їх як засоби формування комунікативних умінь.

Визначивши форми діяльності, в рамках яких формування комунікативних умінь здійснюється найбільш успішно, обґрунтуємо технологію їх поетапного формування.

У педагогічній літературі в розумінні і вживанні поняття «педагогічна технологія» існує велика кількість різночитань [53].

Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в будь-якій справі, майстерності, мистецтві.

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П. Беспалько).

Технологія - це мистецтво, майстерність, вміння, сукупність методів обробки, зміна стану (В.М. Шепель).

На думку Т.К. Селевко [53] поняття «педагогічна технологія» має бути представлено змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів. Структура педагогічної технології повинна бути представлена наступними елементами:

1. Концептуальна основа.
2. Змістовна частина навчання.
3. Процесуальна частина - технологічний процес.

В якості основної концептуальної основи нами обраний діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.) і зокрема теорія поетапного формування розумових дій (Л.С.Виготський, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін).

О.В. Запорожець зазначає, що в процесі спілкування дитини з однолітками і дорослими відбувається перетворення засвоєних способів дій, етичних цінностей, моральних норм і ідеалів у внутрішні досягнення дитячої особистості. Як наголошується М.І. Лісіною [21], механізми дії у внутрішньому плані з'являються раніше в спілкуванні і лише згодом поширюються на взаємодію дитини з предметним світом. Формування в дошкільному віці поза ситуативних форм спілкування з дорослими сприяє становленню у дітей принципово нового рівня дій у внутрішньому плані - логічних операцій з поняттями і динамічних перетворень схематизованих образів - моделей.

П.Я. Гальперін [20] показав, що процес формування розумових дій здійснюється поетапно і передбачає: формування мотиваційної основи дій, складання схеми орієнтовної основи дії, формування дій в матеріалізованій формі, « формування дії у зовнішній промови про себе », « ведення мовного процесу зі свідомості - вихід на предметний зміст дії ».

Спираючись на психологічні механізми формування розумових дій, нами були розроблені етапи здійснення виховної роботи, спрямовані на становлення комунікативних умінь.

При визначенні етапів формування комунікативних умінь дошкільників ми спиралися на ряд педагогічних досліджень в цій області. Найбільш близькими нашому дослідженню виявилися класифікації етапів, розроблені для молодших школярів А.Є. Дмитрієвим, Л.Р. Мунірової, для старших школярів І.В. Забродін, для дошкільників М.Г. Єрмолаєва, збудовані у відповідність загальнодидактичним етапам формування складних умінь (від простого до складного). Л.Р. Мунірова [37] на основі класифікації А.Є. Дмитрієва обгрунтовує такі етапи, як:

- розкриття учнями значення комунікативних умінь в процесі організації навчальних груп в класі;
- ознайомлення учнів зі змістом і структурою умінь при розподілі ролей у групах;

- включення учнів у виконання спільних ігрових завдань з оволодіння комунікативними вміннями;
- вдосконалення в учнів засвоєних комунікативних умінь в їх творчій діяльності.

І.В. Забродіна, спираючись на класифікацію рівнів розвитку вмінь В.А. Сластьоніна, виділяє відповідно етапи:

- спочатку - ознайомлювальний етап;
- репродуктивно - інформаційний етап;
- репродуктивно - творчий етап;
- творчий етап.

Відповідно до цієї класифікації, на основі створення позитивної мотивації, формування когнітивно - комунікативних умінь здійснюється в репродуктивній діяльності на основі моделі - зразка, в репродуктивній діяльності - на основі завдань з елементами творчості, на основі творчих завдань і шляхом самостійного вирішення і аналізу запропонованих ситуацій.

За класифікацією М.Г. Єрмолаєва [18], розробленої для дітей дошкільного віку - на першому етапі дітям прищеплюються базові соціальні навички (вміння вислуховувати іншого, підтримувати загальну розмову, брати участь у колективному обговоренні теми, тактовно критикувати і хвалити іншого). На другому етапі - розвиток якостей особистості, що забезпечує успішність навичок спілкування (адекватність самооцінки та рівня домагань, співчуття, співпереживання, інтерес до товаришів, повагу до їхньої думки, отримання об'єктивної інформації про свій соціальний статус).

На третьому етапі – засвоєння моделей соціальної поведінки в конфліктних, стресових, складних ситуаціях на основі переходу від репродуктивних до творчих методів, від простіших, близьких дитині ситуацій до складних, які вимагають детального аналізу.

У нашому дослідженні при визначенні етапів формування комунікативних умінь нами враховувалися специфіка дошкільного віку особливості становлення у дітей компонентів комунікативної діяльності і

етапи формування у дошкільників умінь і навичок. У дослідженні М.І. Лісіної доведено, що «при становленні спілкування дитина спочатку засвоює комунікативні засоби і операції. Потім останні наповнюються внутрішнім змістом і на їх основі народжується дія - повноцінний комунікативний акт. І лише потім, поступово, функціонування дій призводить до побудови діяльності з її зовнішнім планом і внутрішньої мотиваційно - потребою стороною» [25]. При визначенні етапів освітньо-виховної роботи з формування комунікативних умінь, крім вище вказаного, нами враховувалося і те, що між окремими компонентами комунікативної діяльності існують досить складні взаємозв'язки. Тому спочатку нами звертається увага на розвиток засобів спілкування, потім на постановку цілей і задач спілкування, а потім на взаємозв'язок цілей, завдань і засобів.

При навчанні дітей вмінню планувати комунікативну діяльність ми виходили з етапів педагогічного впливу з формування навичок планування (Д.В. Сергєєва):

- дію за зразком вихователя;
- застосування отриманих навичок і умінь;
- творче використання накопиченого досвіду в різних умовах.

Ми порахували, що для формування комунікативних умінь дошкільників, які забезпечують зворотний зв'язок нам необхідно також врахувати і етапність навичок самоконтролю. Як наголошується в дослідженнях А.П. Усової, В.Г. Нечаєвої, З.І. Радіної, Л.А. Пенсьєвської, Р.Й. Жуковської поява самоконтролю - один із значних факторів, який показує зміни, що відбуваються в свідомості дитини. Сутність самоконтролю полягає в зіставленні дій зі зразком, із заданою метою, до ставляться. Виділені Т.Н.Дороновою [12] види самоконтролю - контроль за результатом, контроль за способом дії, що перевершує контроль - відповідають виділеним нами способам спілкування, таким як контроль і оцінка результатів спілкування, здійснення спілкування, прогнозування можливих ефектів спілкування.

Педагоги при навчанні навичкам самоконтролю дотримуються наступної послідовності:

- переконання дошкільнят в необхідності дій самоконтролю (мотиваційний етап);
- навчання діям самоконтролю на основі наочного зразка і пояснення;
- здійснення самоконтролю безпосередньо в діяльності, поділеної на частини (О. Аніщенко) на основі використання предметної моделі;
- установка на самоконтроль у самостійній діяльності дошкільника.

Таким чином, на основі аналізу вище викладених підходів нами виділені наступні етапи формування комунікативних умінь дітей:

- ✓ етап створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь;
- ✓ етап ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивній діяльності;
- ✓ етап творчого застосування комунікативних умінь.

На кожному етапі передбачається вирішення відповідних цілей і завдань, на основі використання системи прийомів, форм і засобів здійснення освітньої-виховної роботи.

Таким чином, розглянувши форми діяльності з точки зору проблеми формування комунікативних умінь у старших дошкільників ми приходимо до наступного висновку:

1. З позицій теорії гри в психології та педагогіці ми обґрунтували і визнаємо її роль у розвитку особистості дитини, яку вона набуває при оволодінні старшими дошкільнятами комунікативними вміннями. Визначивши значну схожість дидактичної гри та гурткової роботи як змістовну основу спілкування старших дошкільників, ми використовуємо їх якості засобів формування комунікативних умінь.
2. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури і досвіду, в результаті експериментів нами було встановлено, що форми організації спільної доросло - дитячої діяльності можуть бути:

- збагачені комунікативним змістом;
- можуть виступати як самостійні форми поетапного формування комунікативних умінь.

3. Етапи формування комунікативних умінь повинні охоплювати всі компоненти комунікативної діяльності, тим самим сприяючи інтеріоризації засвоєваних умінь і усвідомленого їх застосування дитиною старшого дошкільного віку.

### **1.3. Структура, зміст та рівні сформованості комунікативних умінь**

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, програм дошкільної освіти та експериментальних даних були розроблені критерії, зміст, показники і рівні сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

При визначенні змісту комунікативних умінь нами враховувались функції спілкування як діяльності. У психолого-педагогічній літературі визначено функції спілкування, для реалізації яких вимагаються певні комунікативні вміння. Стосовно дітей старшого дошкільного віку ми взяли за основу функції, виділені Б.Ф. Ломовим: передачі і прийому інформації; регуляції і корекції поведінки; зміни емоційно - афективного стану комунікаторів. Виділення даних функцій сприяло встановленню наступності в роботі дошкільного закладу і школи (Л.Р. Мунірова). Крім того, при розробці змісту нами враховувалися структура комунікативної діяльності і ланки акту спілкування (КМ Левітан, М. І. Лісіна).

Для визначення змісту комунікативних умінь нами також використовувалися спостереження за дітьми, бесіди з ними, бесіди з батьками, інтерв'ю з вихователями (додаток 1).

На основі вище викладеного, нами було визначено перелік комунікативних умінь. Для виявлення значущості кожного комунікативного вміння для дітей і дорослих проведено ранжування. З цією метою опитано

200 педагогів за спеціально розробленою анкетною і 50 дітей в ході бесіди. Комунікативні вміння пропонувалися оцінити як обов'язкові (5 балів), необхідні (4 бали), потрібні (3 бали), неважливі (2 бали), не є необхідною умовою (1 бал).

Ранжування, здійснене за отриманим середньоарифметичним результатом, дало можливість розмістити всі вміння в наступній ранговій послідовності (таблиця 1).

Таблиця 1

### Результати ранжирування комунікативних умінь

№	Комунікативні вміння	Отриманий середній бал	Абсолютне рангове місце
1	Вміння оцінювати чи сприйнята інформація партнером та наскільки правильно.	3	10
2	Вміння подати інформацію доступно, логічно струнко висловити свої думки.	3,91	2
3	Вміння знаходити необхідну інформацію, партнера, що зацікавила	3,71	7
4	Вміння підбирати засоби передачі інформації та співвідносити їх.	4	22
5	Вміння говорити про свої наміри	4,01	1
6	Вміння орієнтуватися у комунікативній ситуації	3,17	8
7	Вміння припустити ефект впливу інформації на слухача.	1,28	26
8	Вміння орієнтуватися у своїх якостях як комуніканта	0,98	30
9	Вміння користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити, поставити питання, повторити), обґрунтувати доцільність своїх	3,17	9

	пропозицій.		
10	Уміння вступати у процес спілкування, повернути і увагу співрозмовника до себе	3,78	5
11	Вміння розкривати основну думку, підкоряти їй свій вислів	2,80	17
12	Вміння оцінити як вплинув поведінка партнера той чи інший вплив.	1,20	29
13	Вміння уникати можливих конфліктів у спілкуванні	2,84	15
14	Вміння довіряти, допомагати та підтримувати тих, з ким спілкуєшся.	1,96	24
15	Вміння вживати слова та знаки ввічливості, і використовувати символи, схеми, малюнки.	2,98	11
16	Уміння узгоджувати свої дії, думки з і  потребами партнерів та коригувати їх.	2,86	14
17	Вміння планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій	3,80	4
18	Вміння емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміміку	3,72	6
19	Вміння оцінити відповідність вербальної поведінки невербальному	2,16	23
20	Вміння визначати порядок та раціональні: способи виконання комунікативних дій.	2,54	19
21	Вміння припустити результат впливу певних засобів спілкування на характер діяльності та взаємини	2,18	21
22	Вміння слухати партнера, адекватно розуміти зміст його висловлювань та діяти відповідно до них.	2,93	12
23	Вміння виявити ініціативу у спілкуванні.	3,84	3



24	Вміння виявляти почуття стосовно іншого.	1,94	25
25	Вміння ділитися своїми почуттями та настроями з товаришами	2,87	13
26	Вміння оцінювати емоційну поведінку партнера, помітити зміни стану та настрої партнера.	2,83	16
27	Вміння спокійно реагувати на критичні зауваження партнерів	1,73	27
28	Вміння використати свій комунікативний досвід.	2,38	20
29	Вміння створювати «образ партнера», розуміти специфіку спілкування зі знайомою та незнайомою людиною	2,64	18
30	Вміння під час спілкування посилити емоційний вплив, звернутися до емоційного досвіду партнера	1,72	28

Як видно з таблиці 1, найвищий бал (4.01) отримало вміння говорити про свої наміри. Для педагогів і дітей це вміння дуже важливе, оскільки воно характеризує відкритість відносин, надає ясність здійснюваній взаємодії і характеризує один з основних компонентів комунікативної діяльності.

Близько пов'язано з попереднім вміння подати інформацію доступно, логічно струнко висловити свої думки (3.91). Уміння піднести інформацію - значить чітко уявляти собі за мету спілкування, розуміти ступінь її важливості. Дане вміння високо оцінюється педагогами, оскільки дає їм можливість визначити труднощі дитини, а значить своєчасно надати йому відповідну допомогу.

Досить високий бал (3.78) отримало вміння вступати в процес спілкування, привернути увагу співрозмовника до себе. Педагоги правильно розуміють значення цього вміння, яке допомагає дитині звернути увагу

дорослого до себе. Низький соціальний статус дітей в групі визначається асом тим, що діти не знають достоїнств своїх однолітків, внаслідок їх «тихої», непомітної поведінки. Ось чому так близько по оцінці (3.72) з названим, вміння емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміму. Дошкільнят привертає все яскраве, незвичайне, тому використання невербальних засобів у спілкуванні робить його найбільш доступним дитячому розумінню.

Висока оцінка (3.17 і 3.71) вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації і вміння знаходити інформацію, що зацікавила партнера, свідчить про розуміння педагогами того, що ефективність спілкування багато в чому залежить від того, як враховується зовнішня ситуація, особистісні особливості партнера, місце, час, характер взаємодії. Дані вміння сприятимуть попередженню конфліктів і забезпечувати успіх діяльності.

Уміння користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнювати, ставити запитання), обґрунтувати доцільність своїх пропозицій (3.17) особливо важливо в старшому дошкільному віці, в процесі підготовки дітей до школи. Правильна позиція педагогів в цьому питанні допоможе забезпечити успіх навчання, оскільки компенсувати власну невміння і незнання дитина може тільки в тому випадку, якщо опанує даним умінням.

Середні бали (2.98, 2.87, 2.17) отримали вміння вживати слова і знаки ввічливості, ділитися своїми почуттями і настроями з однолітками, підбирати засоби передачі інформації та співвідносити їх. Вони характеризують зовнішню сторону комунікативної діяльності. Це свідчить про те, що педагоги правильно трактують поняття «спілкування» і не пов'язують комунікативні вміння тільки з поведінковими.

Порівняно невисокі бали (1.20, 0.98) отримали аналітичні вміння - вміння оцінити, як вплинуло на поведінку партнера той або інший вплив, орієнтуватися в своїх якостях як комуніканта. Мабуть, дані вміння вважаються недоступними дітям дошкільного віку, невизначених хід спілкування.

Невисоко оцінені вміння припустити ефект впливу інформації на слухача (1.78), вміння реагувати на критичні зауваження партнерів (1.73), вміння по ходу спілкування посилити емоційну взаємодію, звернутися до емоційного досвіду партнера (1.72).

Насторожує той факт, що низькі бали отримали вміння довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся (1.96) і вміння проявляти почуття по відношенню до іншого (1.94). Відсутність даних умінь перетворює спілкування в комунікацію, збіднює його функції. Причинами цього виступає те, що дані вміння співвідносяться педагогами з завданнями морального виховання і формуються в інших видах діяльності. Крім того, це пояснюється тим, що довіра, допомога, позитивні почуття часом заважають дітям оцінити комунікативну ситуацію об'єктивно, розібратися відповідно вербальної поведінки невербальному.

Незважаючи на це, ці вміння були включені в перелік формованих, оскільки процес спілкування є свого роду взаємодією, яке неможливо без взаємної довіри. Над розумінням цього необхідно буде працювати на етапі формувального експерименту.

В той же час необхідно відзначити, що в категорію значущих увійшли вміння, відповідні інформаційно-змістовним, діяльнісно-поведінковим і емоційним аспектами спілкування. Від загального числа необхідних старшому дошкільнику комунікативних умінь інформаційно-комунікативні складають 53,4%, регуляційно-комунікативні – 33,3%, афективно-комунікативні – 13,3%.

Високий середній бал інформаційно-комунікативних умінь пояснюється ступенем їх важливості і потреби для дітей в спілкуванні з однолітками і дорослими. Мабуть, з усіх умінь даної групи ці є в якості визначальних, оскільки їх зміст спрямований на вирішення завдань ефективності піднесення інформації, адекватно особливостям комунікаторів, на отримання зворотного зв'язку і на задоволення пізнавальних інтересів дошкільників.

Регуляційно-комунікативні вміння мають більш високі бали серед всіх груп, соскільки функція регулювання взаємовідносин вважається найважливішою. Виділення саме цих умінь пояснюється респондентами тісним зв'язком з моральними якостями особистості, необхідністю освоєння культурних способів взаємодії і орієнтації на іншу людину, прагненням зробити процес спілкування свідомо керованим.

У групі афективно - комунікативних умінь високі бали отримали вміння ділитися своїми почуттями і настроями з товаришами, оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану і настрою партнера. Правомірно припустити, що саме ці вміння найбільш відповідають психологічним особливостям дошкільника - емоційного сприйняття ними навколишніх, великою сприйнятливостю до впливу, емоційного відгуку на події.

Проведене ранжування і аналіз отриманих результатів дають нам право припустити, що досить високий бал, отриманий кожним умінням свідчить про правильність відбору в номенклатурну структуру.

Таким чином, найбільш значущі для старшого дошкільника комунікативні вміння можна об'єднати в групи по функціям комунікативної діяльності (Б.Ф. Ломов):

**1. Інформаційно-комунікативні**, спрямовані на рішення інформаційно-змістовних аспектів спілкування - вміння говорити про свої наміри; створювати «образ партнера» по комунікації; розуміти специфіку спілкування зі знайомим і незнайомим людиною; орієнтуватися в комунікативній ситуації; знаходити інформацію, цікаву партнеру; планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій; визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій; вживати слова і знаки ввічливості, використовувати символи, схеми, малюнки; розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання.

**2. Регуляційно-комунікативні** спрямовані на вирішення діяльнісно-поведінкових аспектів спілкування – вміння вступати у процес спілкування, привернути увагу співрозмовника до себе; користуватися прийомами

досягнення розуміння (уточнювати, ставити питання); обґрунтувати доцільність своїх пропозицій; узгоджувати дії, думки з потребами партнерів та коригувати їх; слухати партнера, адекватно розуміти зміст його висловлювань та діяти відповідно до них; оцінити (за поведінкою, настроєм, висловлюванням) чи сприйнято повідомлення партнером і наскільки правильно.

**3. Афективно-комунікативні**, спрямовані на рішення емоційних аспектів спілкування - вміння висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміму; вміння оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану і настрою партнера.

Крім того, підставою для об'єднання в групи може служити структура комунікативної діяльності і ланки акту спілкування (М. І. Лісіна, К.М. Левітан):

1. Уміння орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування - вміння говорити про свої наміри; створювати «образ партнера» по комунікації, розуміти специфіку спілкування зі знайомою і незнайомою людиною; орієнтуватися в комунікативній ситуації (невимушена розмова, ділова бесіда, час і місце спілкування).
2. Уміння планувати зміст акту спілкування - вміння знаходити інформацію, яка цікавить партнера; планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій; визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій.
3. Уміння підбирати вербальні та невербальні засоби - вміння вступати в процес спілкування, привернути увагу співрозмовника до себе; використовувати слова і знаки ввічливості, використовувати символи, схеми, малюнки; емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміма.
4. Уміння реалізовувати задумане в процесі спілкування – процесі спілкування - вміння розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання; користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити,

задати питання); обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій, узгоджувати дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх.

5. Уміння оцінювати результати спілкування і відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки – вміння слухати партнера, адекватно розуміти сенс його висловлювань і діяти відповідно до них; оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану і настрою партнера; оцінити (з поведінки, настрою, висловлювання) чи сприйнято повідомлення партнером і наскільки правильно.

Рівень сформованості комунікативних умінь дошкільників може бути проаналізований як сукупність якісних і кількісних показників. При цьому враховується, що однією тільки якісною характеристикою буде недостатньо. Кількісні оцінки забезпечують вибір об'єктивних, однозначних вимірників, дозволяють визначити залежності компонентів системи навчання між собою у властивостях, зв'язках, відносинах.

Виходячи з вищесказаного, до рівня сформованості умінь були віднесені наступні критерії та показники: орієнтування в умовах комунікативного завдання (цілеспрямованість, співвідношення з комунікативної ситуацією і партнерами), планування акту спілкування (обґрунтованість відбору змісту, послідовність), вибір засобів (обсяг, варіативність), здійснення акту спілкування (самостійність, відповідність плану, якість виконання), забезпечення зворотного зв'язку (своєчасність реакції, результативність).

На основі вираженості показників нами були виділили 3 рівня сформованості комунікативних умінь старших дошкільників: високий, середній, низький. Якісні характеристики співвідносилися з умовними кількісними заходами: висока (5 балів), достатня (4 бали), середня (3 бали), слабка (2 бали), відсутній (1 бал).

*Високий рівень (середній бал від 5 до 4). Комунікативні дії дітей спрямовані на досягнення мети, про яку відкрито повідомляється партнеру. Діти враховують особистісні особливості партнерів і характер*

комунікативної ситуації, спеціально відбирають інформацію, що цікавить партнера, планують зміст акту спілкування. Вибрані засоби різноманітні, відповідають змісту спілкування, проявляється творчість в їх відборі. Діти вільно і самостійно входять в процес спілкування, вміють підпорядковувати висловлювання основної думки, дії завершені, узгоджені з діями і думками партнера, в випадках ннедосягнення розуміння використовують додаткові питання, уточнення. Реакція на поведінку і настрій партнера адекватна і своєчасна. Результативність спілкування висока.

**Середній рівень** (від 4 до 3). Окремі комунікативні дії дітей спрямовані на досягнення мети, враховуються основні особистісні особливості партнерів і нюанси комунікативної ситуації. При відборі змісту спілкування дітьми враховуються деякі інтереси партнера, планування комунікативних дій здійснюється на основі минулого досвіду. Діти користуються стереотипним набором вербальних і невербальних засобів, обсяг яких обмежений. Здійснення акту спілкування не завжди самостійне, потрібна допомога педагога в розумінні поведінки і настрою партнерів, дії не закінчені, спостерігається відступ від задуманого плану. Спрямованість на досягнення результату проявляється в особливо значущих для дитини ситуаціях.

**Низький рівень** (від 3 до 1). Спрямованість комунікативних дій на досягнення мети вкрай обмежена або відсутня. Дітьми практично не враховуються особливості партнерів і характер комунікативної ситуації. Відбір інформації здійснюється випадково, інтереси партнерів не враховуються, процес планування ускладнений. Обрані засоби не відповідають змісту спілкування, одноманітні. Діти не можуть включитися в процес спілкування, не виявляють ініціативи в досягненні розуміння партнера, дії безладні, неповні. Реакція на поведінку і настрій партнера несвоєчасна, випадкова або відсутня. Результативність спілкування низька.

Таким чином, виявлені в ході аналізу психолого-педагогічної літератури і експериментальних даних комунікативні вміння змодельовані у вигляді

*номенклатурної структури умінь відповідно до функцій і ланок акту спілкування, яка може бути використана в якості моделі формування у старших дошкільників комунікативних умінь у формах організації спільної доросло-дитячої (партнерської) діяльності.*



## Висновки до першому розділу

Резюмуючи теоретичний матеріал, викладений в першому розділі, можна зробити висновки, зміст яких зводиться до наступного:

1. Вивчення психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам спілкування дітей дошкільного віку в різних видах діяльності дозволяє зробити висновок про необхідність розробки технології поетапного формування комунікативних умінь в формах організації спільної доросло-дитячої діяльності, серед яких основними виступають гурткові заняття та дидактичні ігри комунікативного змісту .

2. Формування комунікативних умінь має здійснюватися в старшому дошкільному віці, оскільки в цьому віці посилюється потреба в змістовному спілкуванні з однолітками, розширюються можливості для спільної діяльності, забезпечується саме загальний розвиток, що служить фундаментом для придбання надалі будь-яких спеціальних знань і навичок і готовності до навчання в школі.

3. Зміст комунікативних умінь, під якими ми розуміємо складні і усвідомлені комунікативні дії, засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості дитини до спілкування, включає в себе групи умінь, виділених відповідно структурою і функціями комунікативної діяльності.

4. Формування комунікативних умінь здійснюється поетапно і включає: етап створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь; етап ознайомлення із засобами і способами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивної діяльності; етап творчого застосування комунікативних умінь.

5. Рівень сформованості комунікативних умінь у старших дошкільників визначається за критеріями, серед яких орієнтування в умовах комунікативного завдання, планування акту спілкування, коштів, здійснення акту спілкування, забезпечення зворотного зв'язку.

## **РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **2.1. Стан сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку**

Констатувальний експеримент проводився в закладі дошкільної освіти № 108 м. Маріуполь охоплював 48 дітей старшого дошкільного віку, 20 вихователів, 40 батьків.

Мета констатувального експерименту полягала в дослідженні рівнів сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Відповідно до мети були виділені наступні завдання:

1. Виявити рівень сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.
2. Вивчити соціальний статус дітей в групі дитячого садка, аргументувати вибір партнера по спілкуванню.
3. Проаналізувати особливості освітньо-виховної роботи з формування комунікативних умінь в ЗДО та в родині.

Для визначення рівня сформованості комунікативних умінь використовувалася експертна оцінка. Експертами в оцінці умінь виступали педагоги, музичні керівники, інструктори з фізичного виховання тощо попередньо ознайомлені зі змістом, критеріями і показниками сформованості комунікативних умінь. Для більш об'єктивної оцінки умінь експертам пропонувалося використовувати комплекс діагностичних методик, розроблений для вивчення різних груп умінь, описаний нижче.

Оцінки експертів зіставлялися з оцінками експериментатора. Ступінь вираженості умінь переводилася в бальну систему (5, 4, 3, 2, 1). Середній бал обчислювався за формулою середньої арифметичної. Зіставлення оцінок може виступати як окрема методика, яка дає різноманітну інформацію.

З'ясування причин розбіжності оцінок дає можливість більш точно виявити недоліки в освітньо-виховній роботі.

З метою вивчення умінь орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування використовувалися такі методи, як бесіда з дітьми та дидактична гра «Подзвони мені» (додаток 2). Метою її використання було вивчення умінь говорити про свої наміри; створювати «образ партнера» за спілкуванням, орієнтуватися в комунікативній ситуації. В грі вводилися знайомі і незнайомі однолітки, що дозволяло вивчити розуміння дітьми специфіки спілкування зі знайомим і незнайомими людьми.

У зміст бесіди з дітьми входили три питання на уточнення знань про способи і засоби орієнтування в умовах зовнішньої ситуації спілкування і обґрунтованості власних комунікативних дій. У бесіду входили наступні питання:

1. Чи існує якась різниця в спілкуванні (розмові) з різними людьми (молодими і старими, знайомими і незнайомими)? У чому вона? З ким тобі спілкуватися (розмовляти) легше? Чому?

2. Чим відрізняються спілкування на відпочинку, на заняттях в дитячому саду? Чи існує різниця в спілкуванні вдома, в гостях, в якихось установах? У чому вона?

3. Навіщо люди спілкуються? Чи завжди вони говорять те, що думають? Чому?

Для вивчення умінь планувати зміст акту спілкування було запропоновано експериментальне завдання «Чим ти можеш здивувати?». Старшим дошкільникам давалася інструкція: «Тобі потрібно здивувати (маму, друга, вихователя). Подумай, що ти їм скажеш, як і чому?».

Результати виконання експериментального завдання фіксувалися за формою.

Взявши за основу методику вивчення умінь застосовувати етично цінні способи спілкування ми розробили питальний лист, в зміст якого увійшло 12 питань. Питання складені таким чином, щоб ставити дитину перед

необхідністю використання особистого досвіду, що стосується різних ситуацій спілкування (способів встановлення контактів, вирішення проблем і конфліктів тощо.).

Опитувальний лист про способи спілкування дітей старшого дошкільного віку в гуртковій діяльності.

1. Тобі захотілося на гурток ... виконати якусь роботу (наприклад, зробити певну річ зі ЛЕГО, зробити композицію з квітів, вишивку) кого з хлопців групи ти запросиш? Як краще їх запросити, щоб вони не відмовилися?

2. Якщо з тобою захочуть позайматися діти, яких ти не любиш, що ти їм скажеш? Чому?

3. Якщо з тобою захочуть позайматися діти, які не вміють також як ти виконувати якусь роботу (наприклад, не вміють складати букети, вишивати, працювати зі столярним інструментом, малювати), що ти їм скажеш? Чому?

4. Ти запізнився на заняття гуртка і хлопці без тебе почали роботу. До кого ти звернешся з проханням прийняти тебе? Якими словами ти попросиш дітей?

5. Чи впевнений ти, що тебе візьмуть в роботу? Чому? Якщо хлопці тебе не приймуть, що ти їм скажеш? Покажеш ти своє засмучення? Як хлопцям потрібно відповісти тобі, щоб ти не засмутився?

6. Чому не всі діти ходять в гурток? Чи обов'язково, щоб діти, які займаються в одному гуртку були друзями?

7. Про що ви розмовляєте, коли виконуєте якусь роботу в гуртку? Чи буває так, що ви нічого не зробили в гуртку, а тільки розмовляли? Про що ви говорили?

8. Кому з дітей ти розповіси про свої заняття в гуртку? Про що ти розкажеш?

9. Чи всі діти в гуртку виконують роботу однаково? Чи є однолітки які гірше тебе займаються? Як ти їм допомагаєш? Які слова говориш, щоб

підбадьорити їх? Якщо хтось засмутився, що у нього не вдалася робота, як ти йому допомагаєш?

10. Чи є діти, які краще за тебе займаються? Як вони тобі допомагають? Якими словами підтримують тебе?

11. Як часто Ви радитесь з дітьми про те, який виконати виріб? Хто дає кращі поради (діти, вихователь)?

12. Ви хотіли виконати колективну роботу, а Сергійко зробив не все як треба і вийшло погано. Що ви будете робити? Чи візьмете Сергійка в наступний раз для спільної роботи?

Вміння реалізовувати задумане в спілкуванні (розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання; користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити, задати питання), обґрунтувати доцільність своїх пропозицій; узгодити дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх) вивчалися в процесі спостереження за дітьми в ситуаціях вільного спілкування. Спостереження велося за кожною дитиною протягом 15-20 хвилин, не менше 8-10 разів. Результати фіксувалися в протоколі.

В основу виділення даних параметрів були покладені рекомендації Т.О. Репіної, згідно з якими при вивченні спілкування необхідно враховувати п'ять його характеристик: змістовну, мотиваційно-потребову, емоційно-вольову, операційну, динамічну.

В ході спостереження уточнювалися дані про сформованість всіх груп комунікативних умінь, тому що вище перераховані методи дозволяли вивчити знання дітей про способи і засоби впровадження комунікативної діяльності, особистий досвід і вміння в спеціально створених умовах.

Уміння забезпечити зворотний зв'язок вивчалася за допомогою методу наочно-словесного моделювання. Для проведення експерименту використовувалися ілюстрації 2-х видів. На одних зображувалися діти з виразом на обличчі різних емоційних станів (інтерес, гнів, страх, сором, радість, образа). На інших - ситуації, здатні викликати подібний вираз обличчя (хлопчик дарує дівчинці квіти, хлопчик отримав двійку, дівчинка

злякалася миші, дівчинка розбила вазу). У першій серії завдань необхідно було підібрати ілюстрації, відповідні один одному і обґрунтувати свій вибір. У другій серії необхідно було розповісти про події, слова, поведінку людей, що передують тій чи іншій реакції (слова, емоції, поведінка) дитини на ту чи іншу ситуацію.

Вивчення соціального статусу дітей та аргументів вибору партнерів по спілкуванню проводилося за допомогою соціометричної методики під умовною назвою «Острів». (Дана методика є модифікованою методикою Т.О. Репіної «Секрет»). У нашому варіанті діти ставилися в ситуацію вербального вибору. Кожній дитині пропонувалось назвати дітей своєї групи, з ким би він (вона) хотів (а) залишитися на безлюдному острові, при відсутності дорослих, іграшок та інших предметів: «Уяви собі, що ти раптом залишився на безлюдному острові . Біля немає нікого з дорослих, немає іграшок, книг. Ти йшов-йшов і раптом зустрів ... Кого з дітей вашої групи ти б хотів зустріти? Чому?».

У даній ситуації при відсутності предметного підкріплення діти замикалися на спілкуванні і, за нашим припущенням, повинні були зробити вибір партнера на основі аналізу його комунікативних умінь.

Для виявлення ступеня усвідомлення дітьми вибору партнера в залежності від інструкції експериментатора було проведено зіставлення результатів методики «Острів» з результатами соціометричного обстеження за методикою «Секрет» (Т.О. Репіна), проведеного в досліджуваних групах попередньо (різниця в часі 2 тижні) . Однаковий вибір партнерів і аргументів на користь цього вибору свідчив би, що діти не диференційовано підходять до вибору, чи не розрізняють нюансів ситуації і орієнтуються на інші показники, а не на комунікативні вміння.

Достовірність результатів розподілу дітей по аргументам вибору і значимість аргументу «комунікативні вміння» визначалася за допомогою квадрата Пірсона.

Вивчення особливостей освітньо-виховної роботи з формування комунікативних вмінь в ЗДО і в родині проводилося за допомогою анкетування педагогів та батьків, аналізу педагогічної документації.

Спираючись на дослідження вчених про роль і значення сім'ї в формуванні контактності дітей (М. І. Лісіна), залежності особистісних якостей від доброзичливості відносин між членами сім'ї, любові між батьками (В.К. Котирло, С.О. Ладивір, В.В. Кондратова), наявності або відсутності одностайного підходу до виховання дитини, наявності емоційного контакту дитини з дорослим (Т.О. Репіна, Л.О. Арутюнова, М.Є. Веракса), ми розробили анкету для батьків і показники аналізу результатів анкетування. Батькам було запропоновано такі питання:

1. Яким би Ви хотіли виховати Вашу дитини?
2. Які риси Вас радують у Вашій дитині?
3. Які риси Вас засмучують у Вашій дитині?
4. Як би Ви охарактеризували свої відносини з дитиною?
5. Що Ви вважаєте за краще робити спільно зі своєю дитиною?
6. Чи є Ваша дитина товариським? Чому Ви так думаєте?
7. Якими вміннями повинен володіти Ваша дитина, щоб його назвали товариським?
8. Як Ви виховуєте у дитини вміння спілкуватися?
9. З яких джерел Ви отримуєте знання про виховання своєї дитини?
10. Хто головним чином займається в сім'ї вихованням Вашої дитини?

Результати анкетування аналізувалися нами за наступними показниками:

- ✓ розуміння батьками ролі комунікативних умінь в розвитку особистості дитини;
- ✓ наявність і характер уявлень про зміст і структуру комунікативних умінь дітей;

✓ вміння адекватно оцінити рівень сформованості комунікативних умінь свою дитину і обґрунтувати використувані методи виховання.

Анкетування вихователів та керівників гуртків використовувалось для вивчення ставлення педагогів до роботи з формування комунікативних умінь. Анкетуванням були охоплені вихователі та керівники гуртків, які беруть участь в експериментальній роботі. Відповіді на запитання анкети аналізувалися за такими показниками:

✓ які групи навичок і умінь є пріоритетними у вихованні дітей, яке місце в цій ієрархії належить комунікативним вмінням;

✓ в яких видах діяльності вихователі найбільше звертають увагу на формування комунікативних умінь, які групи комунікативних умінь формуються в різних видах діяльності;

✓ характер і різноманітність форм і методів формування комунікативних умінь;

✓ вміння вихователя дати якісний аналіз рівню сформованості комунікативних умінь;

✓ основні джерела поповнення знань вихователів з питання формування комунікативних умінь, доступність матеріалу, якість його змісту;

✓ загальний висновок про ступінь володіння вихователями методикою формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку.

У зміст анкети входили питання:

1. Формуванню яких умінь Ви присвячуєте більшу частину виховних впливів?

2. На формування яких умінь Ви робите акценти в ігровій діяльності, у навчальній діяльності (на заняттях), у трудовій діяльності, на заняттях гуртка?

3. Які види діяльності Ви найчастіше використовуєте для формування комунікативних умінь?

4. Які комунікативні вміння Ви формуєте у дітей в навчальній діяльності (на заняттях), в ігровій діяльності, у праці, на заняттях гуртка?



5. Які форми і методи Ви застосовуєте в цілях формування комунікативних умінь у дітей?

6. Який рівень сформованості комунікативних умінь у дітей Вашої групи?

7. Які джерела (література, консультації, засоби масової інформації) є для Вас найбільш інформативними в питаннях формування комунікативних умінь?

Аналіз документації проводився з метою вивчення стану планування освітньо-виховної роботи з дітьми. Всього було проаналізовано 40 планів роботи вихователів і 20 планів гуртків. Основними показниками виступили:

- характер планованих завдань;
- зміст роботи;
- місце в освітньому процесі;
- частота планування завдань з формування комунікативних умінь;
- форми роботи;
- методи роботи.

Таким чином, комплекс взаємодоповнюючих методик був спрямований на вирішення завдань констатувального експерименту і отримання об'єктивних даних про вихідний стан сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку і освітньо-виховної роботи в умовах сім'ї та ЗДО.

Рівень сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку було проаналізовано як сукупність якісних і кількісних показників, отриманих в результаті використання комплексу методів педагогічного дослідження. Експертна оцінка, дана фахівцями різних категорій і оцінка експериментатора практично повністю співпали, що говорить про єдність підходів до інтерпретації результатів.

Для більш повного уявлення про рівень сформованості вмінь був проведений аналіз кожної групи вмінь окремо, а також виявлені рівні

сформованості умінь у кожного випробуваного. Узагальнені дані були отримані на основі використання середньої арифметичної, що обчислюється.

За «одиницю виміру» брався якісно описаний бал, який характеризував міру сформованості вміння: висока (5 балів), достатня (4 бали), середня (3 бали), слабка (2 бали), відсутній (1 бал).

Все вміння, що входять в групу умінь орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування сформовані задовільно. Середній бал оцінки склав 3,4, що відповідає середньому рівню. Однак всередині групи спостерігається істотна різниця між оцінками (таблиця 2).

Таблиця 2

**Оцінка умінь орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування, в балах**

Вміння	Оцінка
вміння говорити про свої наміри;	4.1
вміння створювати «образ партнера» за комунікацією, розуміти специфіку спілкування зі знайомою та незнайомою людиною	3
вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації (невимушена розмова, ділова бесіда, час та місце бесіди)	3
Середній бал	3,4

У цій групі найбільший бал, який відповідає високому рівню отримало вміння говорити про свої наміри (4.1). Це пояснюється тим, що педагоги найчастіше для розуміння поведінки дитини використовують словесні прийоми, просять її розповісти про свої наміри і пояснити причини своїх вчинків. На однаковому рівні сформованості знаходяться вміння орієнтуватися в своїх партнерах і в комунікативній ситуації. Ці вміння можна віднести до середнього рівня. Однаковий бал, отриманий ними пояснюється тим, що вони близькі між собою та відносяться до умінь орієнтування,

вимагають такої якості, як спостережливість. У спілкуванні важливо помічати особливості комунікативної ситуації і поведінки партнера по ознаками, що для дошкільника не є характерним.

Недостатньо сформованими є вміння планувати зміст акту спілкування (середній бал 2.6) (таблиця 3) .

Таблиця 3

**Оцінка умінь планувати зміст акту спілкування, у балах**

Вміння	Оцінка
Вміння знаходити інформацію, що цікавить партнера	2.7
Вміння планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій	2,6
вміння визначати порядок та раціональні способи виконання комунікативних дій	2.5
Середній бал	2,6

У цій групі вміння сформовані на низькому рівні, різниця в оцінці не велика. Дані таблиці показують, що діти відчують ускладнення в уявному моделюванні процесу спілкування, в обґрунтуванні вибору інформації. Уміння планувати будь-який вид діяльності вимагають високого розвитку всіх розумових операцій, наочного уявлення проміжних результатів. Спілкування не відноситься до продуктивної діяльності, матеріальний результат якої можна було б уявити і це пояснює труднощі, відчують діти.

Недостатній рівень сформованості цієї групи умінь визначає низьку оцінку умінь підібрати вербальні та невербальні засоби (таблиця 4).

Таблиця 4

**Оцінка умінь планувати зміст акту спілкування, у балах**

Вміння	Оцінка
вміння вступати у процес спілкування, привернути увагу співрозмовника до себе;	2,1
вміння вживати слова та знаки ввічливості, використовувати символи, схеми, малюнки;	2,3
вміння емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміміку.	2,4
Середній бал	2,3

Як показали результати співбесіди з педагогами, дані групи умінь не спричинили труднощів при оцінці. Педагоги відзначають, що ці вміння характеризують культуру спілкування, завдання виховання якої в дошкільній педагогіці поставлена давно, тому можливо припустити, що вони оцінюються педагогами більш критично. Показниками оцінки цієї групи з'явилися обсяг і варіативність підбору засобів, що поставило експертів перед необхідністю оцінки творчого походу дитини до спілкування. Найбільш стереотипними є засоби залучення уваги співрозмовника до себе, знаки ввічливості і вміння використовувати пантоміму в спілкуванні.

Для дошкільників також характерне використання в мові слів, сенс яких їм незрозумілий. Мова дітей завантажена виразами з рекламних роликів, гостросюжетних фільмів, мультфільмів. Однак дітьми усвідомлюється безглуздість і некоректність цих виразів, і вони супроводжують їх сміхом, усмішками або повторюють неодноразово, щоб зафіксувати на них увагу і дочекатися позитивної або негативної оцінки.

У групі умінь реалізовувати задумане в процесі спілкування спостерігається нерівномірність в оцінці умінь (таблиця 5).

Таблиця 5

**Оцінка умінь планувати зміст акту спілкування, у балах**

Вміння	Оцінка
вміння розкривати основну думку, підкоряти їй своє висловлювання;	2,6
вміння користуватись прийомами досягнення розуміння (уточнити, поставити питання), обґрунтувати доцільність своїх пропозицій;	2,2
вміння узгоджувати дії, думки з потребами партнерів та коригувати їх.	2,4
Середній бал	

Більш високу оцінку отримало вміння розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання (2.6 бала). Низький бал (2.2 бала) отримало вміння користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити, задати питання). Відмінності в оцінці викликані тим, що дані вміння характеризують різні функції спілкування. Уміння розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання відноситься до категорії інформаційно - комунікативних умінь. Уміння користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити, задати питання), обґрунтувати доцільність своїх пропозицій відноситься до регуляційно-комунікативних, що вимагає більш складних дій. Такий стан можна пояснити тим, що в освітньо-виховній роботі з дітьми педагог не вчить дітей цього виду дій. Група умінь, що аналізується безпосередньо залежить від вище названих умінь, оскільки повноцінне спілкування можливе за умови його грамотного планування, адекватного підбору засобів з урахуванням комунікативного завдання.

На середньому рівні сформованості знаходяться вміння оцінювати результативність спілкування і відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки (таблиця 6).

Таблиця 6

**Оцінка умінь оцінювати результативність спілкування та  
відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки, у балах**

Вміння	Оцінка
вміння слухати партнера, адекватно розуміти зміст його висловлювання та діяти відповідно до них;	3,6
вміння оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану та настрої партнера;	2,4
вміння оцінити (з поведінки, настрою, висловлювань) чи сприйнято повідомлення партнером і наскільки правильно.	3,7
Середній бал	3,2

Дана група умінь сформована на середньому рівні (3.2).

Високі оцінки отримали вміння слухати партнера, адекватно розуміти сенс його висловлювань і діяти відповідно до них (3.6), вміння оцінити (з поведінки, настрою, висловлювань) сприйнято чи повідомлення партнером і наскільки правильно (3.7).

Такі оцінки пояснюються високою чутливістю дошкільників до проявів оточуючих, придбанням в ході проживання в громадському закладі умінь підпорядковувати свою думку більшості, педагогу. Однак в цій групі, низьку оцінку (2.4) отримало вміння оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану і настрою партнера. Незважаючи на близькість цих умінь між собою, така велика різниця пояснюється тим, що для правильної оцінки ходу спілкування дитині необхідно словесне висловлювання партнера або бурхлива емоційна реакція (плач, сміх і т.д.). Спостереження за дітьми показали, що незначні емоційні реакції не фіксуються дітьми, і вони практично не змінюють своєї поведінки у відповідь на м'які форми емоціональних проявів партнерів.

Як зазначалося в попередньому розділі, деякі вміння відносяться одночасно до групи умінь, що класифікуються за функціями і за структурою комунікативної діяльності. Оцінка умінь за функціями комунікативної діяльності показала, що зміст спілкування, в основному, спрямовано на передачу інформації (53,4%) і регулювання взаємовідносин (33,3%), не реалізується його афективно-комунікативна функція (13,3%) (таблиця 7).

Таблиця 7

#### Оцінка групи умінь за функціями комунікативної діяльності, у балах

Вміння	Оцінка
Інформаційно – комунікативні вміння	3,4
Регуляційно – комунікативні вміння	2,8
Афективно-комунікативні вміння	2,4

Дані таблиці показують, що на середньому рівні сформованості умінь знаходяться інформаційно-комунікативні вміння, на низькому регуляційно-комунікативні і афективно-комунікативні вміння.

У ході експерименту було відзначено, що спрямованість на досягнення результату в регулюванні відносин низька, потрібна допомога з боку педагога у вирішенні конфліктних ситуацій. Емоційна реакція партнера не сприяє зміні комунікативної поведінки дитини, засоби емоційного впливу бідні. Найбільш розповсюдженими є емоції подиву, захоплення і негативні емоції. У ситуаціях ігрового спілкування емоційна реакція виражена яскравіше, ніж в ситуаціях ділового співробітництва.

Спостерігається розрив між проявом комунікативних умінь в ході спілкування та уявленнями дітей про етично цінних способах його здійснення. У бесідах з експериментатором діти відзначають, що терпимо ставляться до однолітків, які не володіють будь-яким умінням, намагаються йому допомогти ( «Я буду їй показувати, вона швидко навчиться», «Буду вчити його»), використовують ввічливі слова («Давай грати, будь ласка», «Наташа, дякую, що дала згоду»), кажуть, що переживають емоційний стан партнера.

У конкретних ситуаціях спілкування виявлено, що вибір партнера за діяльністю і спілкуванню визначено зовнішніми обставинами («Він завжди б'ється», «Бігати не може, через нього ми програємо», «У неї посмішка така безглузда»). Діти не володіють уявленнями про свої комунікативні якості, не можуть у відповіді на питання про те, які необхідні способи звернення до них в конфліктних ситуаціях. Метод наочно-словесного моделювання виявив, що діти не мають уявлень про використання вербальних і невербальних засобів для посилення впливу на партнера, хоча в житті користуються цим (плачуть, вмовляють дорослого, щоб отримати необхідну).

Таким чином, результати обстеження показали, що рівень сформованості комунікативних умінь у старших дошкільників недостатній. Дані про сформованість різних груп комунікативних умінь у дітей, отримані в ході індивідуального обстеження, узагальнені в таблиці 8.

Таблиця 8

**Рівень сформованості різних груп комунікативних умінь у старших дошкільнят**

Комунікативні вміння	Рівні	Розподіл дітей	
		ЕГ	КГ
		%	%
Вміння орієнтуватися за умов зовнішньої ситуації спілкування	Високий	14,9	21,6
	Середній	44,6	63,5
	Низький	40,5	14,9
Вміння планувати зміст акту спілкування	Високий	12,2	10,8
	Середній	52,7	60,8
	Низький	35,1	28,4
Вміння підібрати вербальні та невербальні засоби	Високий	14,9	12,2
	Середній	39,2	50
	Низький	45,9	37,8
Вміння реалізовувати заплановане в	Високий	14,9	13,5



процесі спілкування	Середній	35,1	41,9
	Низький	50	44,6
Вміння оцінювати результативність спілкування та відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки	Високий	18,9	18,9
	Середній	50	47,3
	Низький	31,1	33,8

Як видно з таблиці, дані розподілу дітей за рівнями в різних групах істотно не розходяться. Разом з тим можна відзначити, що вміння планувати зміст акту спілкування сформовані гірше інших умінь. Великий відсоток дітей з низьким рівнем відзначається в групі умінь реалізовувати задумане в процесі спілкування, умінь підбирати вербальні та невербальні засоби.

Констатувальний рівень сформованості комунікативних умінь за результатами експертної оцінки і застосування комплексу діагностичних методик, ми звернули увагу на деякий зв'язок між ним і соціальним статусом дитини в групі.

Дані соціометрії виявили, що діти старшого дошкільного вік здатні виділити серед якостей особистості однолітка його комунікативні вміння, про це свідчить різниця в розподілі дітей за статусними категоріями (таблиця 9).

Таблиця 9

### Розподіл дітей за статусними категоріями

Статусні категорії	Методика «Острів»		Методика «Секрет»	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
«Переважні»	2	5	4	6
«Приняті»	10	9	12	11
«Неприняті»	8	9	6	5
«Ізольовані»	5	2	3	3
<b>Всього</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Аналіз аргументів дітей при виборі партнерів по спілкуванню дозволили класифікувати їх в наступні групи:

- невизначені аргументи вибору ( «не знаю», «виберу і все», «він мій друг», мовчання , знизування плечима);
- визначені зовнішньою стороною, зовнішніми показниками («вона красива», «ввічлива», «весела, ми разом веселимося»);
- визначені наявністю у дітей умінь виконання будь - якої діяльності (операційна сторона) («з нею цікаво грати», «ми разом ходимо в дзюдо», «ми можемо грати і без іграшок»);
- визначені наявністю у дітей комунікативних умінь («з нею цікаво розмовляти »,«він багато різних історій знає», «він один, ми завжди разом», ми будемо базікати і купатися в морі»,«ми будемо показувати пики», «він що-небудь придумає»);
- визначені наявністю моральних якостей особистості («він добрий», «вона гарна, всіх жаліє», «він всім допомагає»).

У своєму дослідженні ми звертаємо увагу на те, що дітьми дошкільного віку комунікативні вміння однолітка виділяються і вони здатні їх оцінити.

Зіставляючи соціальний статус дітей і рівень сформованості у них комунікативних умінь нами виявлено, що діти з низьким рівнем практично повністю потрапили в категорію «пропущених» і «ізольованих» по аргументу «комунікативні вміння», а діти з високим і середнім рівнем в категорії «прийнятих» і «улюблених». Це дозволило зробити висновок про існуючу залежності соціального статусу від сформованості комунікативних умінь у дітей. Виявлення цієї залежності дуже важливо в нашому дослідженні, оскільки дозволяє обґрунтувати необхідність освітньо-виховної роботи з формування комунікативних умінь з точки зору забезпечення психологічного благополуччя і індивідуальної комфортності кожної дитини в групі.

Аналіз анкетування педагогів і батьків дозволив зробити висновок про причини, що визначають низький рівень сформованості комунікативних умінь. Ними, в першу чергу, є недостатнє розуміння дорослими необхідності і значущості даних умінь у вихованні дітей і відсутність методичного інструментарію, який сприяє їх формуванню.

Анкетування вихователів та керівників гуртків показало, що вони пріоритетними у вихованні дітей старшого дошкільного віку вважають навички навчальної діяльності (вміння слухати і чути дорослого, виконувати його вказівки в роботі, вміння виділяти компоненти власної діяльності - мета, мотив, спосіб, результат, вміння діяти самостійно, контролювати і оцінювати себе).

46% вихователів найбільш важливими визначили для себе завдання з виховання моральних якостей дітей - формування умінь проявляти доброту, співчуття, турботу, встановлювати дружні відносини. 16% опитаних виділили в якості основних практичні вміння та навички в певних видах діяльності - вміння читати, малювати, ліпити, виконувати трудові дії. 38% вихователів в своїх анкетах виділили вміння спілкуватися, не конкретизуючи зміст і структуру даної групи умінь.

Диференціюючи вміння за видами діяльності, вихователями та керівниками гуртків відзначається, що:

- в ігровій діяльності акценти робляться на формування ігрових умінь - уміння діяти з предметами і іграшками, вміння брати на себе роль і здійснювати рольової діалог, уміння комбінувати сюжети, більшість відзначили вміння встановлювати доброзичливі відносини, культуру спілкування;

- на заняттях акценти робляться на формування загальнонавчальних умінь (слухати і чути педагога, виконувати завдання без нагадування, запам'ятовувати послідовність дій, виконувати роботу в певному темпі, планувати роботу, здійснювати контроль), на формування вольових процесів (вміння змушувати себе виконувати непривабливу роботу, не відволікатися, доводити почату справу до кінця);

- у праці головними називаються трудові вміння, але респондентами не робиться різниці між загальнотрудовими і спеціальними вміннями в трудовій діяльності, 21% опитаних виділяють вміння співпрацювати, домовлятися з приводу розподілу роботи;

- на заняттях гуртка акценти робляться на практичні вміння і навички (керівники ізостудій відзначають навички образотворчої діяльності, керівники гуртків ЛЕГО -конструювання вміння і навички, керівники музичних студій -виконавчі вміння), вихователі і керівники не відзначають в цих формах організації необхідності формування комунікативних умінь.

76% опитаних в якості найчастіше використовується для формування комунікативних умінь назвали ігрову діяльність , 24% педагогів назвали спілкування в повсякденному житті і в побутових процесах .

Основними методами при формуванні комунікативних умінь педагоги називають, нагадування про правила культури спілкування (22%), приклад іншої дитини (15%), художню літературу (38%), розповідь вихователя (18%), дидактичні ігри ( 9%).

Вихователі критично оцінюють рівень сформованості комунікативних умінь у дітей своєї групи. Однак в якості аргументів оцінки рівня комунікативних умінь, ними наводяться тільки вміння дітей в області культури спілкування або мовної поведінки ( «вміють підтримувати розмову», «користуються ввічливими словами без нагадування», «не відчують сорому в спілкуванні з незнайомою людиною тощо).

Основними джерелами отримання знань з цікавої для нас проблеми називають літературу популярного характеру, консультації методиста. Вихователі називають книги, що носять характер практичних рекомендацій (таблиця 10).

Таблиця 10

## Дані аналізу планів освітньої-виховної роботи

Показники аналізу	Характерні риси планування
Характер запланованих завдань	У планах освітньої-виховної роботи в основному ставляться завдання з виховання культури поведінки, словесної ввічливості, формування навичок співробітництва та встановлення доброзичливих відносин (привчати дітей вітатися, прощатися, дякувати за послугу, прислухатися до думки товариша, не створювати конфліктних ситуацій, допомагати товаришам у ситуаціях скрути тощо).
Зміст роботи	Не плануються завдання, пов'язані зі змістом поняття «уміння спілкуватися», «засоби спілкування» (слово, жести, пози, міміка), зі структурними компонентами комунікативної діяльності.
Місце в педагогічному процесі	Завдання щодо формування комунікативних умінь плануються у блоках організованого навчання на заняттях, у блоках спільної доросло-дитячої діяльності (в іграх, екскурсіях, експериментах).
Частота планування завдань з формування комунікативних вмінь	У ранкові години – 2-3 рази на тиждень, спеціальні заняття – 3-4 рази на рік, у дидактичних іграх – 1 раз на два тижні. Робота має епізодичний характер, відсутня системність у плануванні.
Форми роботи	Дидактичні ігри з культури поведінки,

	бесіди, екскурсії, заняття.
Методи роботи.	Нагадування про правила поведінки, спілкування, приклад іншої дитини, бесіда з художньої літератури, оповідання вихователя. Методи роботи мають, переважно, вербальний характер. Найбільш відданим вважається метод етичної розмови з художньої літератури. Питання мають репродуктивний характер і не стосуються компонентів комунікативної діяльності. Вихователі практично не використовують проблемні етичні ситуації.

Результати анкетування батьків показали, що їх ціннісні установки спрямовані на моральні якості. Основними якостями особистості дитини, які вони хотіли б виховати, на перше місце ставлять позитивні, гуманні, такі як чуйність - 42%, доброта, турботливість, чесність. Істотне місце в анкетах відводиться ставленню до справи («працьовитим») - 21% і розумовою якістю («розумним», «розумово розвиненим») - 17%. Деякі батьки дають невизначені характеристики бажаним якостям своєї дитини («хорошим», «вихованим», «хорошою людиною») -12%.

Товариськість як бажану якість виділяють в 8% анкет. Риси, які радують в дитині на сьогоднішній день розподілилися дещо інакше. Характерний той факт, що у дитини дошкільного віку батьки відзначають товариськість в 32%, відвертість в 24%, доброту в 20%, бажання допомогти, вміння співчувати, любов до близьких і друзям (всі риси виділили батьки) в 14% випадків. З анкет батьків видно, що товариськість властива дошкільному віку, вона помічається батьками та заохочується як життєво необхідну якість.

Однак, співвідношення відповідей на 1 і 2 питання анкети дозволяє припустити, що батьки серед якостей, які вони хотіли б виховати називають тільки ті, які на сьогоднішній день у дитини не виявляються або виявляються

неясково, і в число цих характеристик комунікативні вміння не потрапляють. Отже, виховні впливи батьків на комунікативні вміння дітей будуть недостатніми для їх подальшого формування.

Серед рис дитини, які засмучують батьків, відзначається відсутність довірливості (нестриманість, незібраність, непосидючість), деякі відхилення в поведінці впертість, капризи, плаксивість, «ставить багато питань, на які іноді не приходиться відразу відповідь», «балується» і т.д.), нетовариськість (8%). Відсутність комунікативних умінь не засмучує батьків, що говорить про недостатнє розуміння їх значимості.

Практично всі батьки відзначають, що відносини з дітьми у них довірливі і дружні («взаємні», «дружні», «поки довірливі»). На питання «Що Ви вважаєте за краще робити разом з дітьми?», отримані дані, що батьки спільно зі своїми дітьми займаються певними видами діяльності, в основному, це читання, гра, трудова діяльність («прибирання в будинку», «все, що потрібно для життя», «ходити за покупками», «грати», «ходити в гурток», «прогулюватися»).

Характерний той факт, що батьки концентрують увагу на діяльності, а не на спілкуванні з приводу діяльності. Тільки в 17% анкет на це питання зустрілися відповіді типу «спілкуватися якомога більше», «просто поговорити», «посидіти разом, обнявшись».

Традиційно і уявлення батьків про комунікативних вміння дітей. Вони характеризують свою дитину «товариським», якщо він вміє «знайти спільну мову», «з будь-яким може поговорити», «запитує», «розповідає», «любить виступати перед аудиторією». Батьки фіксують увагу на зовнішній стороні дій дитини, вони вважають, що дитину можна назвати товариським, якщо він говорить «здрасуйте», «до побачення», «добре розмовляє», «з розвинутою мовою», «проявляє сміливість, розкутість», «може бути заводієм».

Таким чином, можна констатувати, що батьки, в основному, орієнтуються на ініціативу дитини в спілкуванні і володіння вербальними засобами.

Таке уявлення батьків про зміст і структуру комунікативних умінь дітей викликано тим, що основними джерелами, що поповнюють їх досвід є епізодичні випадкові факти з власного досвіду - 40%, із засобів масової інформації (телебачення, радіо) - 10%), з літератури - 22 %. Заклад дошкільної освіти, як джерело інформації з даної проблеми назвали тільки 28% батьків. Виходячи з цього, можна сказати, що цінність тих засобів, які батьки використовують в формуванні комунікативних умінь у дітей («власний приклад», «розмова», «читання», «навіювання» і т.д.) знижується, оскільки у них відсутнє цілісне уявлення про комунікативно орієнтовану особистість і необхідному змісті і рівні комунікативних умінь.

Таким чином, у процесі теоретичних пошуків з залученням емпіричних даних встановлено, що сформованість комунікативних умінь – це складне утворення, що включає в себе певну сукупність умінь. Результати експериментального дослідження показали необхідність подальшого вдосконалення освітньо-виховної роботи та напрямки її на пошук ефективних умов формування комунікативних умінь.

## **2.2 Технологія поетапного формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку**

Дослідно-експериментальна робота з формування комунікативних умінь будувалася на основі теоретичних положень і результатів констатувального етапу дослідження і була спрямована на вирішення наступних завдань:

1. Розробити і експериментально перевірити педагогічну технологію формування комунікативних умінь у дітей у спільній партнерській діяльності.
2. Обґрунтувати засоби організації спільної діяльності поза занять, спрямовані на поетапне формування комунікативних умінь.
3. Визначити прийоми адекватні завданням кожного етапу і змісту комунікативних умінь дітей.



Вище перераховані завдання конкретизувалися в ході формувального експерименту на різних етапах реалізації технології формування комунікативних умінь.

У своєму дослідженні під педагогічною технологією ми розуміємо систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого освітньо-виховного процесу (В. П. Беспалько), елементами якого є педагог, дитина, їх цілі та мотиви, зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання і виховання.

Реалізація технології вимагає єдності з боку всіх дорослих, які виховують дітей, тому початок формувального експерименту з формування комунікативних умінь у старшого дошкільника передбачало відповідну теоретичну підготовку вихователів і батьків ( таблиця 11).

Таблиця 11

### Перспективний план роботи з педагогами та батьками

Завдання роботи	Зміст і форми роботи
<b>Робота з педагогами</b>	
Вивчення готовності педагогів до роботи з дітьми щодо формування комунікативних умінь (включаючи мотиваційну готовність, володіння теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо застосування методів та прийомів)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Спостереження за роботою педагогів.</li> <li>2. Анкетування педагогів.</li> <li>3. Бесіди.</li> <li>4. Аналіз педагогічної документації.</li> <li>5. Аналіз предметно-розвивального середовища.</li> </ol>
Ознайомлення фахівців із теоретичними основами проблеми формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку та створення позитивної мотивації на здійснення цієї роботи.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Семінари «Особливості комунікативних умінь дошкільнят», «Структура та рівні комунікативних умінь дошкільнят».</li> <li>2. Добірка методичної літератури з питання.</li> <li>3. Спільний аналіз програм</li> </ol>

	дошкільної освіти. 4. Діагностика комунікативних умінь в дітей віком.
Формування практичних вмінь та навичок використання методів і прийомів розвитку комунікативної діяльності	1. Семінар-практикум «Методи формування комунікативних вмінь у дітей» 2. Створення банку методів та прийомів формування комунікативних умінь. 3. Тренінг «Засоби невербального спілкування». 4. Індивідуальні консультації. 5. Письмові консультації «Культура спілкування», «Етикет».
Включення педагогів в експериментальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку з формування комунікативних вмінь	1. Вторинна оцінка рівня готовності до роботи з дітьми з формування комунікативних вмінь. 2. Складання перспективного роботи з дітьми. 3. 3. Проведення та аналіз заходів. 4. 4. Педагогічні консилиуми. 5. 5. Діагностика комунікативних умінь дітей. 6. Підсумкова педрада.
<b>Робота з батьками</b>	
Забезпечити розуміння актуальності зазначеної теми та необхідності здійснення взаємозв'язку із ЗДО	1. Анкетування батьків. 2. Круглий стіл 3. Ознайомлення дітей з результати діагностики комунікативних вмінь дітей.

Ознайомлення батьків з роботою ЗДО в даному напрямку	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Запрошення батьків на засідання дитячого гуртка</li> <li>2. Організація екскурсій по ЗДО з метою ознайомлення з предметно-розвивальним середовищем.</li> <li>3. Організація тематичної виставки.</li> <li>4.</li> </ol>
Надання допомоги батькам у формуванні комунікативних вмінь у дітей	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Консультації для батьків.</li> <li>2. Письмові консультації.</li> <li>3. Індивідуальні консультації.</li> <li>4. Складання сімейного альбому.</li> </ol>

Як видно з представленого плану роботи з педагогами та батьками в структуру підготовки дорослих до взаємодії з дітьми входило кілька компонентів: мотиваційний, змістовний, організаційно-процесуальний.

Для експерименту необхідно, щоб батьки та вихователі однаково розуміли проблему, правильно інтерпретували комунікативну поведінку дитини, виступали в єдності. Тому спочатку теоретичну підготовку проходили педагоги, а потім вони здійснювали роботу з батьками.

В даному випадку педагоги виступали в двох позиціях: спочатку в якості учнів, а потім - навчальних. Це допомагало їм більш усвідомлено ставитися до проблеми, не зупинятися на тій інформації, яка отримана на семінарах, стимулювало педагогів до самоосвіти.

З огляду на необхідний рівень розвитку мотивації для експерименту, принциповою основою є проведення диференцьованого підходу до формування мотивації у різних груп педагогів і батьків і врахування їх інтересів. В якості основних шляхів і засобів формування мотивації були визначені:

- виділення і посилення в змісті і способах оволодіння знаннями і вміннями в роботі з дітьми з формування комунікативних вмінь, тих які виховують і розвивають можливостей, які сприяють розвитку внутрішньої

мотивації до цього виду діяльності: для педагогів - аналіз власної роботи, роботи колег, діагностика комунікативних умінь дітей, бесіди і т.д.; для батьків - круглий стіл «Як зробити дитину генієм спілкування», ознайомлення їх з результатами діагностики;

- різноманітність видів і форм включення педагогів і батьків в безпосереднє спілкування з дітьми (запрошення батьків на засідання гуртка «Світ спілкування», чаювання разом з дітьми, складання сімейних альбомів, участь в різноманітних іграх з правилами).

На базі розуміння необхідності і важливості формування комунікативних умінь у дітей будувалася робота щодо забезпечення педагогів і батьків усвідомленими і глибокими знаннями;

- наукових основ теорії комунікативної діяльності (семінари для педагогів «Особливості комунікативних умінь дошкільнят», «Структура і рівні комунікативних умінь дошкільнят»);

- завдань дошкільного закладу і можливостей з родини з формування комунікативних умінь у дошкільників (спільний аналіз програм дошкільної освіти, підбір методичної літератури з питання, екскурсії для батьків по дитячому саду);

- теоретичних основ технології роботи з дітьми з формування комунікативних умінь (консультації для батьків «Що таке культура спілкування», «Це доросле слово етикет», письмові та індивідуальні усні консультації).

Важливу роль в реалізації змістовного компонента гри спільні форми роботи педагогів з батьками. Форма спільної співпраці зближувала дорослих на основі їх цікавить проблеми, робила їх суб'єктами роботи, дозволяла обговорити нагальні питання.

Реалізація організаційно-процесуального компонента передбачала формування у дорослих педагогічних умінь, що дозволяють їм вирішувати поставлені цілі в активній практичній діяльності. Для педагогів проводився семінар-практикум «Методи формування комунікативних умінь у дітей»,

вони брали участь в розробці і створенні банку методів і прийомів формування комунікативних умінь, включалися в активну роботу з надання допомоги батькам, брали участь в тренінгу «Засоби невербального спілкування».

Головною особливістю перерахованих форм роботи з'явилася їх наближеність до реальних умов життя дошкільного закладу та родини. Необхідність спеціальної підготовки педагогів і батьків очевидна, оскільки вона забезпечує комплексний вплив на дитину зі сторони всіх оточуючих його людей, в дитячому садку і вдома.

Таким чином, на момент організації формувального експерименту з дітьми, ми мали в якості співучасників батьків і педагогів, компетенція яких дозволяла здійснювати експериментальну роботу.

Комплексна освітньо-виховна робота з дітьми будувалася поетапно. Кожен етап передбачав вирішення певних задач на основі використання відповідних методів, засобів і форм (таблиця 12).

Таблиця 12

**Етапи формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку**

<b>Етапи</b>	<b>Завдання з формування комунікативних вмінь</b>	<b>Прийоми освітньо-виховної роботи</b>
Створення мотивації на спілкування й набуття комунікативних вмінь	Створення позитивної мотивації на спілкування. Створення позитивної мотивації на набуття комунікативних вмінь: ✓ Орієнтувати в умовах зовнішньої ситуації спілкування.	1. Аналіз художньої літератури. 2. Ідентифікація дитини з персонажем. 3. Визначення складу та особливостей кола спілкування. 4. Складання «книги жалоби» спілкування.

	<p>✓ Планувати зміст акту спілкування.</p> <p>✓ Підбирати вербальні на невербальні засоби.</p> <p>✓ Реалізовувати задумане у спілкуванні.</p> <p>✓ Оцінювати результативність спілкування та відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки.</p>	<p>5. Складання умов для спільної діяльності.</p>
<p>Ознайомлення дітей із засобами та способами спілкування й формування комунікативних вмій в репродуктивній діяльності</p>	<p>Ознайомлення дітей зі способами спілкування в залежності від партнера та комунікативної ситуації.</p> <p>Ознайомлення дітей зі структурою комунікативної діяльності і способами:</p> <p>✓ Орієнтування в умов зовнішньої ситуації спілкування.</p> <p>✓ Планувати зміст акту спілкування.</p> <p>✓ Підбирати вербальні на невербальні засоби.</p> <p>✓ Реалізовувати задумане у спілкуванні.</p> <p>✓ Оцінювати</p>	<p>1. Спілкування з однолітками на задану тему.</p> <p>2. Засвоєння рольової позиції.</p> <p>3. Спільна розробка з дітьми комунікативних правил.</p> <p>4. Використання прийомів, що сприяють переводу знань в діяльність і поведінку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- моделювання комунікативної діяльності;</li> <li>- моделювання комунікативних ситуацій;</li> <li>- проблемні ситуації.</li> </ul> <p>5. Спільне створення з дітьми необхідної</p>

	<p>результативність спілкування та відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки.</p> <p>Створення умов для вправління дітей в репродуктивній діяльності.</p>	<p>предметно-розвивального середовища.</p>
<p>Творче застосування комунікативних вмінь</p>	<p>Створення умов для вільного оперування комунікативними вміннями в різноманітній творчій діяльності дітей.</p> <p>Створити умови для творчого оперування комунікативними вміннями у самотійному, вільному спілкуванні.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Твір оповідань із особистого досвіду спілкування та тематичних книжок.</li> <li>2. Створення умов для творчих ігор (сюжетно-рольових, режисерських, театралізованих) та колективних продуктивних видів діяльності.</li> <li>3. Організація презентацій виставок дитячих робіт (діти у ролі героїв персональних виставок, екскурсоводів).</li> <li>4. Спільні з дорослими заходи (чаювання, бесіди, спортивні свята).</li> <li>5. Самостійна робота з навчальними посібниками «Абетка ввічливості», «Абетка настроїв» та ін.</li> </ol>

Наведемо зміст роботи на кожному етапі освітньо-виховної роботи.

## **Етап створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних вмінь**

Створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь є найважливішою передумовою успішності всієї подальшої роботи з дітьми. Мотивація передбачає формування у дітей ціннісних основ ставлення до дійсності, до людей, в поєднанні з активною поведінкою, взаємозв'язок усвідомлюваних і реально діючих мотивів, єдність слова і справи.

У зв'язку з цим ми вважали за необхідне виділити дві групи завдань з формування мотивації:

- створення позитивної мотивації на спілкування;
- створення позитивної мотивації на придбання комунікативних умінь орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування, планувати зміст акту спілкування, реалізовувати задумане, добирати вербальні та невербальні засоби, оцінювати результативність спілкування і відповідати адаптацією свого комунікативного поведінки.

Роботи вітчизняних психологів (О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв, Л.П. Стрелкова) показали, що діти дошкільного віку можуть розуміти моральні мотиви вчинків і співчувати героям літературних творів. У дітей пробуджуються почуття переживання за героя, співчуття йому і бажання наслідувати приклад позитивних героїв, ідентифікуючи себе з його образами. Тому, з метою створення позитивної мотивації використовувався аналіз художніх творів з точки зору визначення комунікативних умінь, перспектив існування та розвитку літературних героїв.

Дітям пропонувалося по-іншому поглянути на деяких літературних героїв. Всім відомі улюбленці - Буратіно, Незнайко, Пеппі Довга Панчоха, Вінні Пух - бешкетники, але, в загальному, хороші і забавні в деяких ситуаціях спілкування не знають і не вміють правильно себе вести, підбирають неадекватні засоби спілкування, не в змозі запропонувати його хід, не прогнозують ефектів спілкування. Читаючи ці художні твори, діти вибирали літературного героя, щоб побути їм деякий час і навчити його



правильному спілкуванню. Діти намалювали собі маленькі медальки із зображенням героя і в них відвідували гурток «Світ спілкування».

Вибір літературного героя пояснювався дітьми: «Я вибрав Карабаса - Барабаса тому, що хочу його навчити як спілкуватися з іншими людьми, щоб його іграшок жилося добре», «Я вибрала Мальвіну, тому що вона красива і їй теж хочеться вчитися», «Дюймовочка вона вже вихована, вона інших може вчити».

Ідентифікація з літературними героями необхідна для того, щоб дитина не відчувала незручності через відсутність у себе будь-яких умінь. Він діє від імені літературного героя, а значить саме він (Буратіно, Вінні - Пух, Мауглі) не знає секрети спілкування і не вміє поводитися в театрі, транспорті, в гостях.

Для забезпечення єдності впливів попросили батьків перечитати вдома улюблені казки, розповіді, загострити увагу на комунікативній поведінці героїв і обговорити з дітьми, чому вони повинні їх навчити. Бесіди з дітьми з використанням різних ілюстративних матеріалів, що зображують взаємодія людей в різних ситуаціях, допомогли згадати з ким із дорослих і дітей їм доводиться взаємодіяти, вступати в розмову за власною ініціативою і за ініціативою партнера. Назви категорії людей розташували по колу, отримавши тим самим модель кола спілкування, в центрі якого розташовується сама дитина.

Незважаючи на те, що виділені категорії були названі самими дітьми, для них було відкриттям, що вони взаємодіють з такою великою кількістю людей: «Я навіть не знала, що знаю стільки людей» (вислів Марини Л.).

Переведення стрілки на ту чи іншу групу людей, визначав тематику занять гуртка «Світ спілкування» («Я і моя сім'я», «Мама різні потрібні. Мама всякі важливі», «Багато у бабусі з нами клопоту», «Я і мої друзі», «В нашому дитячому садку»). Кола Ейлера, моделі класифікаційного дерева, допомогли класифікувати коло спілкування через основу.

Так, наприклад, по ступеню споріднення коло спілкування розділилися на близьких родичів, далеких і чужих (знайомих і випадкових); за віковим складом - на однолітків, старших і молодших; за статевою ознакою - на чоловіків (хлопчиків) і жінок (дівчаток); за ступенем близькості інтересів - на об'єднаних одними інтересами (які відвідують один гурток, секцію, люблячі однакові страви, книги, фільми, музику), на частково близьких за інтересами, на незбіжних за інтересами; за ступенем залежності дитини від дорослих - на тих, від кого дитина безпосередньо залежить (батьки, бабусі, дідусі); на тих, від кого залежить за обставинами (лікар - під час хвороби, продавець); на тих, від кого не залежить (випадкові перехожі).

Дана робота допомогла дітям зрозуміти, що їм доводиться вступати в спілкування з широким колом осіб, кожне з яких вимагає вміння орієнтуватися на їх особливості.

Бесіди з дітьми показали, що ними в більшості своїй запам'ятовуються конфліктні ситуації спілкування (47%), моменти, коли вони стали незрозумілими з боку дорослих і однолітків. («Я хотіла тільки подивитися як вони грають, а вони стали мене штовхати», «Я хотіла подивитися розмальовку, а вона порвалася», «Я ж не знала, що дідусь спить, а вони мене заматюкався»). Це послужило підставою для складання «книги скарг спілкування». Діти розповідали про випадки невдалого спілкування, а педагог коротко записував дані в цю книгу. Коли таких фактів накопичилось достатню кількість, дітей поставили перед проблемою, що пора «щось робити», шукати можливості, щоб таких сварок і ситуацій було менше. Ми поступово підводили до висновку, що дітям невідомі якісь «секрети» спілкування і, що їх необхідно дізнатися. У розмовах з дітьми ми намагалися підкреслити, що спілкування потрібно вчитися так само, як потрібно вчитися писати, читати, малювати, співати.

У повсякденному спілкуванні дітям пропонувалися проблемні ситуації типу «Чого не знав(а) хлопчик (дівчинка)?». Кожна проблемна ситуація була спрямована на ту чи іншу групу комунікативних умінь. Тим самим у дітей

склалося уявлення, що вміння спілкуватися передбачає не тільки вживання важливих слів, але і більш складних дій, які виконуються в розумовому плані. Так, Наташа І. каже: «Щоб з людьми жити дружно, не сваритися, треба спочатку головою подумати, що ти говориш», або Марина Н.: «Хочеться - раз - швидко сказати, але Олена Іванівна каже, що потрібно замовкнути на хвилиночку, а потім інші слова в голову придуть».

Уявімо для прикладу деякі проблемні ситуації даного типу:

1. На вулиці було дуже тепло і сонячно, тому у Сергія був хороший настрій. Він підійшов до лавочки, на якій сиділи незнайомі бабусі і сказав: «Привіт, бабусі!». Старенькі подивилися на нього і нічого не відповіли, тільки подумали: «Який нечемний хлопчик». Чому так подумали бабусі, адже Сергій привітав їх? Чого не знав Сергію?

2. Мама вклала спати маленького братика Колі. Малюк довго не міг заснути. Коля вирішив розповісти йому казку про бабу Ягу. Несподівано брат заплакав ще голосніше, він злякався. Чого не врахував Коля?

3. Наташа почула здалеку як вихователька сказала: «А хто хоче розповісти мені про це?». Наташа підбігла і крикнула: «Я». «Ну розкажи», - відповіла вихователька. Наташа мовчала, а діти засміялися. Чому мовчала Наташа?

Такі ситуації вводяться педагогом не спеціально, не в повчання дітям, а як би «до слова», «до розмови». Це спонукає дітей до спогадів аналогічних чинників зі свого особистого досвіду і до їх аналізу. У цих ситуаціях вихователь не дає готових відповідей, «рецептів» як треба було б вести бесіду, він тільки акцентує увагу дітей, що вони виникають через відсутність необхідних умінь і знань.

Від штучно створених проблемних ситуацій вихователь поступово переходить до аналізу ситуацій повсякденного спілкування.

Нами розроблений алгоритм аналізу і оцінки спільної діяльності дітей і дорослих, який би допоміг дітям виділити проблеми спілкування, відсутність або недостатню сформованість у них або їх однолітків певних

комунікативних умінь. Постійний акцент на цьому починає згодом стимулювати дітей вже на попередньому етапі діяльності або в ході неї до пошуку шляхів безконфліктного спілкування, варіантів творчого застосування їх комунікативних умінь.

Таким чином, під час першого етапу формування комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку використовуються прийоми роботи з «відкритим кінцем», орієнтовані подальшу перспективу, зацікавлюють дітей у майбутньої діяльності. Це дозволяє нам підвести дітей до ознайомлення із засобами спілкування та до формування комунікативних умінь у репродуктивній діяльності на наступному етапі.

Зміст роботи на цьому етапі направлено на ознайомлення із засобами (вербальними і невербальними) спілкування; ознайомлення дітей із способами спілкування в залежності від партнера і комунікативної ситуації; ознайомлення дітей зі структурою комунікативної діяльності і способами орієнтування в умовах зовнішньої ситуації спілкування, планування змісту акту спілкування, реалізації задуманого, підбору вербальних і невербальних засобів, оцінки результативності спілкування та адаптації своєї комунікативної поведінки; створення умов для вправи дітей в репродуктивної діяльності.

У старшому дошкільному віці (5 - 6 років) виникають мовні контакти дітей, які не включені в спільну ігрову діяльність. Зростає чисельність поза ситуативних висловлювань. У цьому віці можливо «чисте спілкування» незалежно від предметів и предметних дій. Це дозволяє проводити з дітьми «спеціальні заняття», включають їх в різноманітні комунікативні ситуації, навчаючи їх конкретним вмінням незалежно від будь-якої діяльності на заняттях гуртка «Світ спілкування, або В країні чарівних слів та цікавих співрозмовників».

Освітній зміст розрахований для дітей старшого дошкільного віку на 36 занять в рік (по 1 - 2 заняття в на тиждень).

Заняття гуртка проводилися відповідно до етапів формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку і реалізованими на кожному з них завданнями. Логіка проведення занять така, що кожна група комунікативних умінь відпрацьовувалася на всіх трьох етапах:

- ✓ на першому - задавалася позитивна мотивація,
- ✓ на другому - здійснювалося знайомство з комунікативним дією і вправа в ньому в репродуктивної діяльності,
- ✓ на третьому - створювалися умови для його творчого застосування.

Разом з тим, необхідно підкреслити, що комунікативні вміння тісно пов'язані між собою і на окремих заняттях відпрацьовуються комплексно, а не кожне окремо. Встановивши значну схожість між дидактичними іграми і заняттями гуртків, ми використовували єдині прийоми керівництва діяльністю дітей в них.

Як вже зазначалося, на етапі створення мотивації на спілкування та набуття комунікативних умінь дітьми був обраний літературний герой, якого вони б хотіли ввести в «світ спілкування». Тому кожне заняття носило ігровий характер, діти спілкувалися і діяли від імені героїв, а в якості проблемних комунікативних ситуацій вибиралися фрагменти з літературних творів «де живе герой». Один раз в місяць проводилося заняття, на якому дитина була присутня в своїй соціальній ролі - дитини і одного (або вчителя) літературного героя. На таких заняттях обговорювалися питання, пов'язані з життям дітей в дитячому садку і вдома («Майбутнє Сергія і Мауглі», «Біг по колу, або кого я знаю», «Я», «Я і моя сім'я», «Я і мої товариші», «в нашому дитячому садку», «Ми письменники » тощо).

Участь дитини в двох рольових позиціях сприяло розумінню значущості спілкування в житті і переносу знань в реальну дійсність, в ситуації побутового, ситуативного і позаситуативного спілкування.

Основними умовами діяльності гуртка «Світ спілкування» були:

1. Спільна участь дітей і дорослих, де дорослий послідовно виступає в трьох позиціях, що відповідають типам спільної діяльності. На етапі створення мотивації - як «самокритичного дорослого» або рівного партнера, включеного в проблемну ситуацію, але ще не знає виходу з неї, замислюємося над її вирішенням разом з дітьми. На етапі ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивної діяльності - в якості вчителя, який добре знає норми комунікативної поведінки, правила культурного спілкування. На етапі творчого застосування комунікативних умінь - як «свідкривач» способів комунікативної діяльності в умовах різноманітного предметно-розвиваючого середовища і змістовного спілкування дітей і дорослих.

2. Наявність певних традицій, що дозволяє розглядати гурток як клубу за інтересами (Наприклад, вхід на заняття гуртка тільки після привітання в нетрадиційній формі, вихід після нетрадиційного прощання, вітання записується і «кидається» в «скарбничку чарівних слів»; проведення чаювання спільно з батьками, присвячене святу або незалежне, тільки заради спілкування).

3. Добровільна участь дітей на заняттях гуртка.

4. Відсутність жорсткої регламентації поведінки дітей, форм дисциплінарного впливу.

5. Комплексний вплив на почуття, свідомість, поведінку, що забезпечується єдністю інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних і афективно-комунікативних умінь.

6. Широке перенесення прийомів виховної роботи у повсякденне життя, позагурткову діяльність.

7. Облік рівня комунікативних умінь дітей.

8. Використання різноманітних способів організації дітей на заняттях в гуртку (в парах - з дітьми, з педагогом; в четвірках; підгрупах; індивідуально).

9. Комфортність і комунікативна орієнтація навколишнього середовища.

Ідентифікація дитини з літературним героєм вимагає вміння брати на себе роль, міняти свою рольову позицію. В ході експерименту ми намагалися забезпечити розуміння, що подібних соціальних ролей (реальних, образ «Я», уявних) у дитини безліч і кожна з них вимагає певних комунікативних умінь, в першу чергу умінь орієнтуватися в комунікативній ситуації, в своїх якостях як комуніканта і в якостях партнера.

Використовуючи модель кола спілкування, дітям запропонували подумати ким вони є по відношенню до оточуючих і ким є люди по відношенню до дитини. В ігровій формі діти склали пари, називаючи ту чи іншу рольову позицію: мама, тато - син, дочка; бабуся, дідусь - онук, онука; тітка, дядько - племінник (ца); однолітки - друг, подруга; лікар - хворий; Продавець Покупець.

Переходячи на виробничу сферу діяльності дорослих людей і на їх побутові ролі, дітьми склалися тріади: продавець - мама - дочка; учень - дитина - черговий; капітан - тато - син. На основі схематичних моделей, дітьми засвоювалися родинні стосунки (бабуся - мама мами, тітка - сестра мами чи тата, дитина - племінник по відношенню до тітки), система підпорядкування у виробничій діяльності (головний лікар - лікар - медсестра - хворий). Моделювання допомагало дітям засвоїти і відносність понять і підпорядкуванні (мама на роботі начальник, вдома - дочка бабусі, хвора в лікарні тощо).

Належність до тієї чи іншої ролі змушує людину виконувати певні функції і, отже, освоювати відповідну комунікативну поведінку, набір специфічних слів і виразів, обов'язків і прав. Призначаючи дитини на виконання відповідної ролі, ми визначали не тільки коло його обов'язків, а й специфіку спілкування з оточуючими.

Так, в ролі старшого брата для малюка, дитина не тільки допомагає йому одягнутися, заправити ліжко, але і може втішити його, розповісти казку, порадувати, навчити чомусь; в ролі чергового - не тільки полоти квіти, а й розповісти хлопцям про особливості росту рослин, запитати попередніх

чергових як вони доглядали за рослинами і передавати чергування наступному; в ролі помічника вихователя - як виконувати будь-які дії, але і вести з ним діалог (запитати в чому допомогти, розповісти що зробив, що не вийшло, звернутися за допомогою).

У дидактичній грі «Зрозумій мене» ми вчили дітей розуміти, що згідно виконаної ролі, в мові людей використовуються відповідні слова і вирази, завдяки яким ми можемо визначити про кого йде мова. Аналогічного розбору піддавалися казкові та ігрові ролі (в сюжетно-рольових, рухливих, дидактичних, театралізованих, режисерських іграх). Освоєння рольової позиції відбувалося і на заняттях інших гуртків. Виступ дитини в ролі «хранителя часу» оформлювача виставок, екскурсовода, «охоронця порядку» сприяло розуміння значущості соціальних ролей і освоєння відповідної комунікативної поведінки.

В ході освітньо-виховної роботи особливу увагу приділялось розвитку у дітей здатності до соціальної регуляції, що формується у суб'єкта діяльності, яка передбачає наявність узагальнених знань про цілі, завдання, умови, засоби і способи її здійснення.

Знайомство дітей зі складною структурою комунікативної діяльності здійснювалося шляхом подання її у вигляді предметно схематичною моделі. З цією метою використовувалася модель - драбинка. Модель - драбинка була обрана тому, що в практиці повсякденного життя часто вживається вираз «сходишки спілкування», що підкреслює його поступальний характер і взаємозв'язок компонентів діяльності.

У драбинці 8 сходинок, кожна з яких позначає відповідний компонент комунікативної діяльності. На кожному сходинку поміщена відповідна картинка, що позначає наочно певну комунікативну дію. Комунікативні дії, в основному, здійснюються в розумовому плані, тому картинка позначає їх умовно. Перша щабель драбинки - мета спілкування - може бути представлена картинками, які зображують дитину, яка мріє щось повідомити, привітати, дізнатися, подружитися з товаришем. Відповідно, на них можуть



бути зображені діти, які розмовляють по телефону, підносять квіти, читають лист або книгу, спільно діючі.

Друга сходинка засереджує увагу дітей на необхідність орієнтуватися на партнера. На неї можна поставити картинку із зображенням малюка, людини старшого покоління, однолітка, лікаря, бібліотекаря, учителя. Третій ступінь передбачає орієнтацію в перед комунікативну ситуацію, тобто облік місця, часу, ситуації. Даний компонент зображується на ілюстраціях, де діти і дорослі їдуть в транспорті, сидять на лавочці, за партами в школі, лежать в ліжку, роблять ранкову гімнастику.

Четверта сходинка орієнтує дитину на підбір відповідних вербальних і невербальних засобів. На ній зображені «скарбнички чарівних слів, настроїв, рухів, жестів» або дітей, що мають в руках піктограму настрою і записи важливих слів. Процес прогнозування, розташований на п'ятій сходинці зображує дитина в задумливій позі і знак питання, що символізує проблематичність ситуації.

Шоста сходинка, яка визначає послідовність використання комунікативних засобів, представлена числовим рядом, що є зразком чіткої послідовності і строгого порядку розташування. На сьомій сходинці розташовуються картинки із зображенням дітей під час процесу спілкування.

На восьмій - картинка дитини з щоденником для оцінок або дві цифри 2 і 5 зі знаком питання, як компонент аналізу і оцінки результатів спілкування.

Ознайомлення дітей з драбинкою здійснювалося послідовно. Спочатку дітей знайомили з самою моделлю, пояснювали її значення. На цьому етапі вирішуються важливі пізнавальні завдання – розподіл цілісного процесу на компоненти, визначення їх кількісного складу, зв'язків функціонування, розуміння того, що результат досягається при наявності умінь здійснювати кожен щабель спілкування.

На цьому етапі спільно з дітьми підбиралися відповідні картинки, наділялися значенням, вибудовувалася цілісна драбинка в залежності від конкретної комунікативної ситуації.

У побутових ситуаціях, при організації доручень фіксувалася увага дітей на необхідність звернутися до моделі, подумки вибудувати для себе майбутній хід спілкування. Практика показала доступність моделі дітям старшого дошкільного віку. Діти знаходили все нові картинки і наділяли драбинку різними характеристиками. Так, Даша Н .: «Я на неї як в дзеркало дивлюся», Вова І .: «Вона як знак дорожній у нас, що можна робити, що не можна».

На другому етапі модель використовувалася для аналізу комунікативних умінь літературних героїв і для самоаналізу діяльності дітей. Характеризуючи спілкування літературного персонажа, задавали питання «Яку сходинку перестрибнув герой?». Так, наприклад, при розборі казки «Колобок», діти правильно відповіли, що Колобок перестрибнув через другу сходинку. Змінюючи картинку на сходинках, можна перетворити казку, змінити її хід. Вихователь: «Відповідь Колобка: Не їж мене, я тобі пісеньку заспіваю», - здався непереколивим лисиці. Давайте придумаємо, що потрібно було сказати і зробити Колобку, щоб вона його відпустила? ».

Діти пропонують слова і дії, які змогли б налякати лисицю, розжалобити, розвеселити (« Потрібно було розповісти їй анекдот, вона б розсміялася » , «Йому потрібно було зробити страшну мордочку і заволати»). Аналізуючи конфліктні ситуації спілкування дітей один з одним, ми зверталися до драбинки аналогічним чином.

Поєднання алгоритму аналізу і предметно - схематичною моделі дозволяло дітям швидше зорієнтуватися через що вийшла сварка («Він через другу сходинку перестрибнув, ось і впав зі сходів, зараз плаче»).

Моделювання як прийом навчання використовувався з метою формування вміння прогнозувати наслідки передбачуваних вчинків, оцінювати результативність спілкування. Велике значення має аналіз

конкретних ситуацій з використанням моделей, графічно зображуючих розумові акти дійової особи. Ми запропонували кілька варіантів моделей, що зображують реакцію комунікантів на ті чи інші слова і дії партнерів.

Спочатку дітей знайомили з моделлю, яка зображує варіативність реакцій на комунікативну ситуацію. Порожня картка означала відсутність реакції, картка із зображенням піктограм - емоційну, картка із зображенням губ - словесну, із зображенням рук - дієву реакції.

Після освоєння варіантів реакції, здійснювали знайомство з модальністю реакції на комунікативну ситуацію (термін для дітей не вживався). Картка із зображенням плюса відповідала позитивній реакції, мінуса - негативній.

На завершальному етапі використовували з'єднання варіантів реакції на комунікативну ситуацію і модальність їх прояви. На кожній картці, яка зображує варіант реакції додатково стояв відповідний знак (+ або -).

Серед форм, що сприяють переведенню знань у діяльність і поведінку істотну роль займали дидактичні ігри. В ході експерименту нами були спеціально розроблені ігри, спрямовані на формування у дітей комунікативних умінь.

Поєднання дорослим двох різних ролей - учасника і організатора - важлива відмінна риса дидактичних ігор. На етапі знайомства з новою грою, вихователь своїми діями, емоційним спілкуванням залучає дітей до спільної діяльності, стає центром тяжіння в грі. Він перший виконує ігрову дію, показує зразок спілкування і поведінки. Поступово роль дорослого змінюється, він переходить на партнерську позицію, стає рівноправним учасником, а ще пізніше - створює умови для самостійних ігор дітей.

Розроблені нами дидактичні ігри не потребують спеціальної методики керівництва ними, однак, мають ряд специфічних особливостей, які необхідно враховувати:

1. Відсутність або незначна кількість дидактичного матеріала. Пропоновані ігри, в основному, словесні («Зрозумій мене», «Подзвони мені,

подзвони», «Управляємо роботом», «Зашифрований лист», «Оживи маску»). Як допоміжний дидактичний матеріал використовуються піктограми, ілюстрації, дитячі фотографії.

2. Кількість учасників ігор не обмежується. При проведенні дидактичних ігор враховуються індивідуальні особливості дітей.

3. Брати участь в дидактичних іграх діти можуть від власного обличчя або від імені літературного героя. У другому випадку ігри набувають сюжетного характеру.

4. Дидактичні ігри орієнтують дітей на процесуальну сторону, оскільки в них не визначено критерій виграшу. У них заохочується виконання інструкцій.

5. Ігрові правила носять організаційний характер (дотримання черги, дія за інструкцією і ін.) і не обмежують комунікативної поведінки і творчості учасників, надаючи можливість самостійно визначити недоліки та переваги використовуваних вербальних і невербальних засобів спілкування.

Дидактичні ігри послужили додатковою мотивацією для створення в групі так званих «скриньок» (слів, виразів, жестів, рухів, міміки). Саша М.: «Нам можна буде зі скарбнички слова брати і в гру їх», Наташа Т.: «Маску можна зі скарбнички висунути і грати в гру «Оживи маску». Кожен раз, приходячи на заняття гуртка «Світ спілкування», діти придумували незвичайні привітання, кращі з яких записувалися і опускалися в «скарбничку».

Спільно з дітьми були обладнані куточки усамітнення, «тет - а - тет», створюючи які діти прийшли до несподіваного для себе висновку, що головне в них, щоб людині ніхто не заважав. Марина Т.: «В них можна нічого не ставити, тільки стільці, потрібно посидіти, помовчати», Діма К.: «Двоє друзів поговорили по секрету і відправилися грати», Лариса Т.: «Людам і ніхто більше не потрібен, їм і так добре».

На цьому етапі дітям підкреслювалося, що комунікативні ситуації бувають різного виду - це і ситуації публічного виступу (на сцені, зборах),

ділового спілкування (в школі, в дитячому саду, на роботі), задушевної розмови, нейтральні бесіди. Кожна подібна ситуація вимагає свого предмета розмови, відповідних манер і висловів, обмежених певними вимогами. Регулюють спілкування в них правила і пам'ятки, придумані дітьми спільно з педагогом. Наприклад, до драбинки спілкування використовувалася наступна пам'ятка:

Замислись!

1. На першій сходинці: Навіщо ти збираєшся звернутися до людей?
2. На другій сходинці: З ким відбудеться твоя розмова? Пам'ятай! З різними людьми потрібно по-різному спілкуватися.
3. На третій сходинці: Де ти розмовляєш? Коли воно відбувається?
4. На четвертій сходинці: За допомогою чого відбуватиметься ваше спілкування? Вибери найкращі слова, вияви до друга найкращі почуття (посміхнися, простягни руку та ін.)
5. На п'ятій сходинці: Уяви, що буде, якщо твої слова, рухи, вираз обличчя будуть неприємні другу?
6. На шостій сходинці: Подумай, що зручно сказати спочатку, що потім. Потрібно говорити так, щоб було зрозуміло всім.
7. На сьомій сходинці: Розмовляй з другом так, як задумав, не змінюй свого повідомлення (особливо якщо воно не зовсім приємно товаришу).
8. На восьму сходинку: Перевір, чи все ти зробив і сказав правильно? Чи зрозуміли тебе співрозмовники? Чи принесла вам розмова приємні почуття?

Правила та пам'ятки використовувалися при організації різних видів репродуктивної діяльності і сприяли осмисленого здійснення спілкування дітей між собою і дорослими.

### **Етап творчого застосування комунікативних умінь**

Перехід до третього етапу здійснювався поступово, у міру вдосконалення комунікативних умінь в репродуктивній діяльності у більшості дітей.

Репродуктивна діяльність на попередньому етапі зіграла велику роль у формуванні комунікативних умінь дошкільнят, вона сприяла відпрацювання знань і умінь в певних, типових ситуаціях спілкування і придбання особистого досвіду дітей, який вони змогли б перенести в більш складні творчі види діяльності і в ситуації вільного спілкування. Тому робота на даному етапі була спрямована на вирішення наступних завдань:

- створити умови для вільного оперування комунікативними вміннями в різноманітній творчій діяльності;
- створити умови для творчого оперування комунікативними вміннями в самостійному, вільному спілкуванні. .

Різнманітна творча діяльність допомогла «розкріпачити» дітей, вийти за межі «рецептурної» поведінки, повправлятися в застосуванні власних умінь в конкретних ситуаціях ігрового і творчого характеру, показала варіанти творчого застосування відомих способів, які будуть використовуватися дітьми в самостійному, вільному спілкуванні.

Підготовча робота починалася з використання педагогом творчих вправ. Творчі вправи як ініціативні являють собою новий якісний рівень. Діти роблять складну творчу діяльність, в процесі якої вдосконалюються засвоєні комунікативні вміння і в той же час виявляється наскільки вони стійкі, міцні, дієві. Типовими прикладами творчих вправ служили найпростіші епізоди: «Змалюй, що ти засмучений», «Відмов Мальвіни», «Придумай лист другу». В даних епізодах заохочувалось не тільки відповідність використовуваних засобів заданій темі, а й творче рішення проблеми.

Спочатку кожним учасником виконувалася власне вправа, потім кілька дітей виконували одну вправу, а все інші обирали найкращого, потім кілька дітей замикалися в смисловій зв'язці (один починає, інший продовжує).

Дані варіанти використовувалися при організації репетицій театралізованих постановок. 1-ий варіант - при відпрацюванні учасниками своєї ролі (одна дитина Колобок, інший - вовк). 2-ий варіант - в ситуаціях вибору на головну роль. У цій ситуації проводився своєрідний конкурс, в

кінці якого глядачі віддавали свої квитки в формі сердець кращому акторові. 3-ий варіант - при відпрацюванні діалогів між героями, при необхідності врахування послідовності їх участі в сюжеті ( «Я - мишка-норушка; я - жаба-жаба, я - зайка-побігайка тощо).

У всіх цих ситуаціях зверталася увага на вміння контактувати з глядачами, використовувати різноманітні вербальні та невербальні засоби, орієнтуватися в комунікативних ситуаціях. Діти знаходили здатність до децентрації, переймалися почуттями і думками іншої людини. Драматизації піддавалися літературні твори, де діти могли б познайомитися з еволюцією етикетних формул, манер і правил - казки Г.Х. Андерсена, Ш. Перро, братів Грім, народні казки, потішки, вірші. Узагальнюючий характер носило заняття гуртка «Палацовий і тимчасовий етикет».

При виконанні творчих вправ інші учасники, виступають в ролі глядачів, включалися в процес аналізу та оцінки комунікативних умінь товариша. В ході аналізу дітям пропонувалося оцінити комунікативну поведінку дітей з різних точок зору. Наприклад: «Дай оцінку вчинку героя (дитини), як ніби ти його мама, товариш, няня, бабуся, міліціонер, його собака ...». Це дозволяло включити глядачів в активну діяльність і не ображало героя.

Вмінню встати на точку зору іншої людини сприяли вправи типу «припусти». Наприклад: «Раптом лунає сильний шум. Припусти, що це могло бути? Що подумали при цьому мама, тато, ти, бабуся? ».

Вмінню зрозуміти емоційний стан героя сприяв посібник «Азбука настрою». В даному посібнику використані завдання на:

- визначення настрою людей, іграшок, тварин;
- визначення ступеня насиченості будь-якого настрою (Визнач, хто веселіше всіх? Хто тут зайвий?);
- ідентифікацію поведінки героїв (Кого передражнює Баба-Яга? Знайди гномика, який втратив свою фотографію. Допоможи тваринам знайти своїх господарів.);

- символізації;
- прогнозування емоційного стану людини в залежності від конкретної ситуації (хлопчик підносить дівчинці квіти, хлопчик зустрів в лісі ведмедя, хлопчик пропалив одяг праскою).

У всіх цих ситуаціях діти підбивалися до розуміння, що для людей значущими можуть виступати різні обставини і події, і це визначає особливості спілкування дітей і дорослих. Так, при проведенні бесіди по віршу С.В. Михалкова «А що у вас?» вихователь питала:

- Чому діти стали розповідати про себе і навколишні їх речі? («Справа була ввечері - робити було нічого»).

- Як допомогла бесіда скрасити дітям вечір? Про що вони розмовляли?

- Давайте доповнимо бесіду дітей. Уявіть, що ви поруч з ними. А що у вас?

- Як ви проводите час, коли вам «робити нічого»? Про що ви розмовляєте?

Дана бесіда допомогла дітям більш усвідомлено підійти до сприйняття оповідань вихователя і дітей з особистого досвіду. Спочатку вихователь розповідала про себе, про що любила поговорити, помріяти в дитинстві, потім до цієї розмови підключалися діти. Свої спогади діти замальовували, підписували малюнки і оформили «Книгу спогадів». На занятті гуртка «Три дівчиці під вікном пряли пізно ввечері» для спілкування дітям була запропонована тема «Мрії про майбутнє». Діти вчилися словесно оформляти свої думки, підбирати відповідні засоби виразності, аналізувати твори один одного. Тематами-мріями виступили: «Про що я розповім в перший день вчительці», «Як я привітаю маму (тата, бабусю, дідуся) з днем народження», «Як Карабас - Барабас став ввічливим», «Як змітиться мій літературний герой після відвідування гуртка «Світ спілкування».

Твір творчих оповідань і тематичних книжок формувало вміння планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій, підпорядковувати своє висловлювання основної думки. Традиційні виставки



дитячих робіт стали в експериментальних групах «озвученими». Діти виконували ролі екскурсоводів, виступали в якості героїв персональних виставок. Це поставило їх перед необхідністю складання зв'язкової розповіді про себе, свої захоплення, інтереси, мрії і, аналогічним чином, за своїми товаришами. Даний вид роботи викликав у дітей певні труднощі, що призвело до колективного обговорення цього питання. У бесіді з дітьми ми спробували визначити найголовніше, без чого неможливо спілкування екскурсовода з гостями виставки. Дітьми пропонувалися різні варіанти: «Щоб не мовчав», «Щоб говорив голосно», «Щоб його не перебивати», але всі одногласно погодилися з думкою Антона Д.: «... щоб усім було цікаво».

Пошуки «цікавих» форм організації презентації виставки привели дітей до «драбинці спілкування». На цьому більш високому, якісно новому етапі, діти стали звертатися до драбинки самостійно, обходитися без вихователя. Вихід на рівень спілкування, регульований самими дітьми сприяв усвідомленню дитиною власної, суб'єктної позиції. Для вдосконалення виховної взаємодії, як одна з умов формування комунікативних умінь ми запропонували педагогам збагатити різні види діяльності завданнями комунікативного характеру.

До моменту практичного завершення експерименту діти володіли достатнім арсеналом комунікативних умінь, що дозволило творчо застосовувати їх в заходах з яскраво вираженою комунікативною метою. Ними стали - спільні вечори при свічках, присвячені Різдву, спільні з батьками чаювання, «солодкі вечора». Діти активно включалися в підготовку сценаріїв, усвідомлено вибирали провідних вічерів, брали участь в імпровізованих діалогах.

У спортивні змагання включалися завдання, що вимагають від дітей прояву комунікативних умінь і уявлень про способи спілкування в різних комунікативних ситуаціях, наприклад:

1. Підібрати кожному з членів команди відповідні його характеру, поведінки, інтересам емблему і ім'я.

2. Використовуючи п'ять «чарівних слів» - «будь ласка», «будьте добрий», «дуже вдячний», «вибачте», «щасливої дороги», запитати як пройти до цирку.

3. Знайти серед дорослих членів команди найсильнішого (вміє кататися на ковзанах, який відвідує туристичні походи), не ставлячи питань, використовуючи тільки жести і міміку.

4. Як змінити гру, щоб вона здружила дітей, які не сварила і не ображала.

8. Проведення конкурсів «хвальків», «базік», «Несміян».

На третьому етапі особливого значення набуває предметно розвиваюче середовище.

У ході експериментальної роботи ми розглянули реалізацію принципів побудови розвиваючого середовища (В.О. Петровський) з точки зору забезпечення їх комунікативної орієнтації і запропонували вихователям відповідні рекомендації з її предметного оснащення (таблиця 13).

Таблиця 13

**Рекомендації щодо забезпечення комунікативної орієнтації  
предметно-розвивального середовища**

<b>Принципи побудови розвивального середовища</b>	<b>Змістова характеристика і виховна спрямованість принципу</b>	<b>Предметне оснащення</b>
1. Принцип дистанції, позиції при взаємодії	Реалізація принципу передбачає можливість контакту, теплого спілкування, зміни позиції та дистанції спілкування.	1. Меблі різної висоти 2. Створення екранів настрою для становлення дистанції спілкування.

<p>2. Принцип активності</p>	<p>Дитина та дорослий повинні стати творцями свого предметного оточення, свого тіла, особистості.</p>	<p>1. Розміщення світлин друзів, автопортретів, картинок, що відображають внутрішній світ дитини.</p> <p>2. «Стіна творчості» для колективної образотворчої діяльності.</p> <p>3. Зміна світлового дизайну в залежності від ситуації спілкування.</p> <p>4. Наявність аудіозаписів, що супроводжуватимуть діяльність дітей.</p>
<p>3. Принцип стабільності, динамічності</p>	<p>Середовище повинне забезпечити дитині можливість змінювати її відповідно своїм смакам, в свою чергу, забезпечувати надійність, захищеність .</p>	<p>1. Наявність правил – моделей спілкування (з природою, з однолітками тощо).</p>
<p>4. Принцип гнучкого зонування</p>	<p>Життєвий простір повинен давати можливість для непересічних сфер активності, можливість одночасно займатися</p>	<p>1. Наявність різних функціональних приміщень фізкультурних, музичних, лабораторій, творчих майстерень), де можливе спілкування на різні побутові теми.</p>

	<p>різними видами діяльності.</p>	<p>2. Наявність зон наочної інформації (куточків, дисплеїв для батьків), що дозволяють встановлювати взаємодію різних соціальних інститутів (сім'ї та дитячого садка).</p> <p>3. Багатофункціональне використання приміщень (куточок «російської хати» - для посиденьок, ігор, і фольклорних свят; лабораторія - для зустрічі з вчителями, вченими; у роздягальній кімнаті на стінах лабіринти-парадокси (коли на різних кінцях лабіринту неадекватні картинки) , розбита ваза, дівчинка, що плаче, - цукерки, лялька, діти ставляться перед проблемою «Чому так сталося?»).</p>
<p>5. Принцип емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя кожної дитини та</p>	<p>Середовище має бути насичене оптимальною кількістю стимулів, які забезпечують дитині комфортне перебування, облік її інтересів,</p>	<p>1.Стимули для оволодіння різними «мовами»: мовою музики (панно з нотами, музичні інструменти та записи), мовою рухів (фото та ілюстрації різних поз, рухів, спортивне обладнання); мовою фарб (фарби, палітри,</p>

дорослої	<p>пробуджувати активність, знайомство із засобами та способами пізнання, створювати умови для формування та розвитку образу «Я».</p>	<p>ілюстрації, що передають у кольорі настрої, символи); мовою пантоміми (зображення людей у різних позах, що зображають різні жести, маски-особи у різних емоційних станах); мовою комп'ютера (символи та знаки комп'ютера).</p> <p>2. Наявність різновеликих дзеркал, рухливих, різної кривизни.</p> <p>3. Наявність куточків усамітнення, куточків спілкування «тет-а-тет».</p> <p>4. Ігрове обладнання, що активізує спілкування дітей, спрямоване на використання різноманітних засобів передачі інформації: ляльки хлопчики та дівчатка, телефони для гри в «Пошту» - листи, телеграми, телеграф, друкарська машинка для гри в «Моряків» - азбука Морзе, азбука прапорців.</p> <p>5. Обладнання для режисерських ігор (режисерська гра, побудована на діалозі героїв, ставить дитину перед</p>
----------	---	--

		необхідністю продумувати хід спілкування). правильного вирішення комунікативних завдань, правил культури спілкування.
6. Принцип поєднання звичних та неординарних елементів	Середовище має забезпечувати можливість досягнення різноманітних мов мистецтва, різних культур, специфіку різних жанрів.	Ілюстрації із зображенням епізодів з життя дітей та дорослих виконані у різному стилі комікси. 2. У передпокоях, на стінах ілюстрації та записи звичних форм вітання та прощання (добре, до побачення) та властивих інший; епосі, незвичних (раді вітати, дозвольте відкланятися).
7. Принцип закритості та відкритості	Середовище має забезпечувати відкритість Природі, культурі, суспільству, самому собі.	1. Організація «зелених кімнат», приміщень для тварин що дозволяють зрозуміти «мову природи». 2. Твори живопису, літератури, музики, що своїм змістом підкреслюють цінності дружби, спілкування людей один з одним, матері з дитиною, закоханих (популярні посібники Л.В. Васильєвої-Гангус «Абетка ввічливості», С.А. Насонкіної

		<p>Абетка спілкування", "Абетка настрою", книги В. Осєвої; "Чарівне слово", "Синє листя", Н. Калініної "Перший день в дитячому садочку»</p> <p>3. Наявність сімейних кімнат; гостьових для прийому та спілкування з гостями (зустрічі до свят, клу; б бабусь, молодих батьків і матерів).</p> <p>4. Фотопортрети дітей та дорослих з вираженням різних емоцій на обличчі, сімейні альбоми, що зображують сім'ю у різних комунікативних ситуаціях.</p>
<p>8. Принц ип врахування статевих і вікових відмінностей</p>	<p>1. Дитині має бути надано можливість виявляти свої схильності відповідно прийнятими еталонами мужності і жіночності, і в той же час</p> <p>2. включати ся у загальні ситуації емоційного, вольового та</p>	<p>1. Ігрове обладнання для ігор різноманітної тематики, що дозволяє розгорнути спілкування в різних варіантах (тато-мама, батьки-діти, лікар - медсестра-хворий, капітан - моряк, вчитель-учень та ін.).</p> <p>2. Тематичні набори («Столярний інструмент», «Маленька господиня» тощо), що дозволяють розгорнути спілкування у властивій</p>

	когнітивного розвитку хлопчиків та дівчаток.	статеворольовій діяльності. 3. На скриньках у роздягальні кімнаті написані зменшувально-пестливі імена.
--	--	--

Побудова розвиваючого середовища визначається специфікою освітньо-виховної роботи на кожному етапі реалізованої технології формування комунікативних умінь. Але, якщо на першому і другому етапі вона може розглядатися як фактор, який збагачує розвиток, спрямовуючий і інтегруючий дитячі види діяльності, то на третьому етапі серед функціональних моделює зміст формованих у дошкільника комунікативних умінь, є стимулом до активного спілкування.

Важливою умовою успішності процесу формування комунікативних умінь є єдність соціальних і предметних засобів. Предметне середовище (моделі комунікативної діяльності, піктограми, куточки тет-а-тет і т.д.) дає можливості для дитини «вичерпати» з неї інформацію, необхідну для вирішення завдань комунікативної діяльності, а партнерська взаємодія з дорослим і однолітком сприяє застосуванню цієї інформації безпосередньо в спілкуванні. Однак важливо підкреслити, що предметно - розвиваюче середовище тим і «моделює функціональне розвиток діяльності», що в ній «закладена інформація», яка спонукає дитину до пошуку, а не відразу виявляє себе. Наприклад, екран настрою тільки фіксує факт емоційного стану партнера, але способи і засоби спілкування з ним дитина повинна вибрати сама.

Наповнення предметного середовища здійснюється поступово, у міру розширення можливостей дитини, переходу її на більш високу ступінь розвитку, але в навколишньому дитини середовищі повинні і зберігатися вже відомі дитині предмети, що буде відповідати структурі когнітивної сфери дитини.



Таким чином, вище описані умови сприяли поступовому переходу від вільного оперування комунікативними вміннями до творчого у всіх видах спільної і самостійної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

### **2.3 Результати дослідно - експериментальної роботи з формування у дошкільнят комунікативних умінь**

Основними науковими результатами проведеного дослідження є розроблена технологія формування комунікативних умінь старших дошкільників та визначення засобів і прийомів її реалізації в освітньому процесі ЗДО. Характеристика цих результатів можлива тільки на основі об'єктивної оцінки тих змін, які відбулися під впливом проведеної роботи.

Проаналізувавши результати, отримані в ході контрольного експерименту, за даними педагогічного спостереження, бесід, виконання дітьми завдань і застосовуючи ті ж критерії, що й на етапі констатації нам вдалося встановити ступінь просування дітей експериментальної групи в оволодінні всіма групами комунікативних умінь (таблиця 14).

Таблиця 14

**Динаміка сформованості комунікативних умінь у старших дошкільнят, %**

Комунікативні вміння	Рівні	Розподіл дітей			
		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Вміння орієнтуватися за умов зовнішньої ситуації спілкування	Високий	14.9	21.6	27.0	24.3
	Середній	44.6	63.5	70.3	67.6
	Низький	40.5	14.9	2.7	8.1
Вміння планувати зміст акту спілкування	Високий	12.2	10.8	24.3	13.5
	Середній	52.7	60.8	59.5	66.2
	Низький	35.1	28.4	116.2	20,3
Вміння підібрати вербальні та невербальні засоби	Високий	14.9	12.2	27.0	14.9
	Середній	39.2	50.0	60.8	52.7
	Низький	45.9	37.8	12.2	32.4
Вміння реалізовувати заплановане в процесі спілкування	Високий	14.9	13.5	24.3	18.9
	Середній	35.1	41.9	68.9	43.3
	Низький	50.0	44.6	6.8	37.8.
Вміння оцінювати результативність спілкування та відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки	Високий	18.9	18.9	25.7	23.0
	Середній	50.0	47.3	64.9	27.0
	Низький	31.1	33.8	9.4	50.0

Аналіз даних таблиці свідчить про те, що в результаті проведеної дослідної роботи були отримані якісні зміни в рівнях сформованості

комунікативних умінь. Взаємопов'язані методи контрольного експерименту дозволили нам простежити оволодіння всіма висунутими групами комунікативних умінь.

Підтвердженням даного факту є зміна соціального статусу дітей в групі. Встановлено, що в експериментальних групах число дітей низьких статусних категорій зменшилася. Змінилися також критерії вибору партнерів по спілкуванню. Так, критерій «зовнішні ознаки» став визначальним у 5 дітей, тоді як в констатувальному експерименті його використовували 13 дітей, а критерій «операційна сторона» діяльності використовувався 4 дітьми (для порівняння - за результатами констатувального експерименту - 11 дітьми). Відповідно, збільшилась кількість дітей, які висунули в якості критерію для вибору партнера по спілкуванню його комунікативні вміння.

В якості визначального результату реалізації технології поетапного формування комунікативних умінь можна назвати здатність перенесення і творчого застосування умінь в умовах реальної взаємодії дітей в групі, здійснення спільної діяльності без контролю з боку дорослого. Спілкування дітей характеризується не тільки доброзичливістю і культурою спілкування, а й умінням, відповідно цілям підбирати вербальні та невербальні засоби, словесно передавати свій емоційний стан і розуміти почуття партнера. В експериментальних групах діти придбали вміння прогнозувати результати спілкування, адекватно оцінювати себе, встановлювати взаємозв'язок між результатом і засобами його досягнення. Розширився діапазон невербальних засобів спілкування. Використання у спілкуванні жестів, міміки, пантоміми зробило цю діяльність емоційно насиченою, живою, виразною. Діти придбали вміння орієнтуватися в складних суперечливих ситуаціях, коли задуми та їх словесне формулювання не відповідають один одному, вирішувати конфліктні ситуації самостійно, не вдаючись до допомоги дорослого. Діти експериментальних груп здатні спланувати хід майбутнього спілкування, пояснити власне комунікативну поведінку. Вміння дітей з низького рівня (від

1 до 3 баллів) перейшли на середній (від 3 до 4 балів) і високий (від 4 до 5 балів).

Уявлення про формування у дошкільників контрольних груп комунікативних умінь ми змогли отримати в результаті застосування тих же методів, що і з дошкільнятами експериментальних груп. Співставлення результатів свідчить про те, що для дітей експериментальних груп характерний більш високий рівень сформованості комунікативних умінь. Підтвердимо це положення порівняльними цифровими даними.

Таблиця 15

**Динаміка сформованості комунікативних умінь, %**

Групи	Рівні сформованості умінь	Розподіл дітей за рівнями сформованості комунікативних умінь	
		Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
ЕГ	Високий	15.2	25.7
	Середній	44.3	64.8
	Низький	40.5	9.5
КГ	Високий	15.4	18.9
	Середній	52.7	51.4
	Низький	31.9	29.7

Дані, представлені в таблиці підтверджують, що існує зв'язок між впливом технології поетапного формування комунікативних умінь і зміною рівня їх сформованості.

Таким чином, зіставлення початкових і кінцевих результатів в контрольних і експериментальних групах свідчить про те, що діти, які виховуються за експериментальною технологією просунулися на вищі рівні сформованості комунікативних умінь.

Такі результати підтверджують правильність нашої гіпотези про успішність формування у старших дошкільників комунікативних умінь за

умови їх поетапного формування в нерегламентованих формах спільної партнерської діяльності.

### **Висновки до другого розділу**

Результати констатувального експерименту, дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Соціальний статус дітей старшого дошкільного віку в групі залежить від рівня сформованості комунікативних умінь:

- діти, які мають високий і середній рівень сформованості комунікативних умінь відносяться до категорії «улюблених» і «прийнятих»;
- діти виділяють в якості значущого аргумент «комунікативні вміння» в ситуаціях вибору партнера по спілкуванню.

2. Уявлення дітей про способи спілкування поза занять носять недиференційований характер, обмежені за обсягом та змістом:

- діти мають нечіткі уявлення про значущість спілкування в житті і діяльності людей, не володіють вміннями аргументувати власні висловлювання;

- маючи уявлення про необхідність орієнтуватися на партнера по спілкуванню, діти володіють недостатнім обсягом характеристик про особливості партнера (в основному називаючи вікові);

- діти можуть у підборі адекватних комунікативної ситуацій і партнерам засобів спілкування, недостатньо володіють уявленнями про засоби вирішення конфліктних ситуацій, при їхній характеристиці уникають відповіді або звертаються за допомогою до педагога;

- найбільш сформованими є уявлення про використання вербальних засобів спілкування, проте вербальні засоби однотипні й не характеризують внутрішнього стану дитини; діти не можуть в поясненні підбору невербальних засобів в ситуаціях необхідності посилення емоційного впливу на партнера;

- здатність до аналізу і самоаналізу, оцінки та самооцінки комунікативних проявів не є сформованою.

3. Рівень сформованості комунікативних умінь у вільному спілкуванні є недостатнім і характеризується наступними особливостями:

- комунікативні ситуації його прояви є досить різноманітними і охоплюють всі сфери життєдіяльності дітей;
- зміст спілкування, в основному, направлено на передачу інформації і регулювання взаємовідносин, що не реалізується його афективно-комунікативна функція;
- ініціативність у спілкуванні в більшості випадків належить дітям з високим соціальним статусом;
- емоційна забарвленість спілкування в вільних умовах яскравіше, ніж наявні у дітей уявлення про неї, діти не усвідомлюють ступінь впливу емоційних проявів і не можуть їх словесно визначити;
- спостерігається розрив між проявом комунікативних умінь в ході вільного спілкування та уявленнями дітей про етичні і цінних способах спілкування (уявлення дітей багатшими, ніж реально використовувані в ході спілкування засоби і способи).

4. Формування комунікативних умінь у дітей відбувається в процесі спілкування в формах організації (дидактичні ігри, гурткові заняття) спільної партнерської діяльності.

5. Основною проблемою освітньо-виховної роботи зі старшими дошкільниками є те, що завдання з формування комунікативних умінь не виділяється як самостійна. Результати контрольного експерименту показали залежність між реалізацією технології формування комунікативних умінь в формах організації спільної партнерської діяльності і рівнем їх сформованості, що робить необхідним постановку спеціальних завдань в освітньому процесі.

6. Технологія формування комунікативних умінь забезпечила необхідний результат завдяки:

- опорі на теорію діяльності і теорію поетапного формування розумових дій;

- її відповідності змісту комунікативних умінь старших дошкільників;
- використання під час її реалізації прийомів (моделювання, метод проблемних ситуацій, ігрові тощо), які акцентують увагу на компонентах комунікативної діяльності;
- реалізації її в формах організації спільної партнерської діяльності (гуртках, дидактичних іграх).

7. Предметно - розвиваюче середовище сприяло успішності формування комунікативних умінь, оскільки функціонально моделювала зміст умінь і забезпечувала єдність соціальних і предметних засобів.

## ВИСНОВКИ

Проведена робота підтверджує висунуту гіпотезу і дозволяє зробити наступні висновки:

1. Формування комунікативних умінь - одна з актуальних проблем теорії і практики розвитку умінь і навичок в системі дошкільної освіти, що вимагає серйозного теоретичного переосмислення

2. Аналіз психолого-педагогічної теорії і практики роботи закладів дошкільної освіти дозволив визначити сутність досліджуваних умінь як складних, усвідомлених комунікативних дій дітей, що здійснюються на основі отриманих знань та практичної підготовленості.

3. Зміст комунікативних умінь конкретизовано у відповідності зі структурою і функціями спілкування як комунікативної діяльності (М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов). За своїм змістом дані вміння об'єднують в собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні, афективно - комунікативні вміння, спрямовані на реалізацію функцій спілкування, і відповідні структурі комунікативної діяльності вміння орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування, планувати зміст акту спілкування, вибирати вербальні та невербальні засоби, реалізовувати задумане в процесі спілкування, оцінювати результативність спілкування і відповідати адаптацією своєї комунікативної поведінки.

4. На основі теоретичного аналізу, дослідно-експериментальної роботи визначені критерії та показники сформованості комунікативних умінь (орієнтування в умовах комунікативного завдання, планування акту спілкування, вибір засобів, здійснення акту спілкування, забезпечення зворотного зв'язку). Виділені критерії та показники дозволили оцінити рівень і простежити динаміку сформованості комунікативних умінь.

5. Формування комунікативних умінь доцільно у спільній доросло-дитячій діяльності як найбільш доступною моделі позаситуативного спілкування. В якості основних форм організації цієї діяльності



використовуються гурткові заняття та дидактичні ігри комунікативного змісту, що розглядаються нами як засіб формування умінь. На основі аналізу даних форм встановлено істотне схожість між ними, що дозволяє застосувати до них єдині прийоми керівництва, що акцентують увагу дитини на компонентах комунікативної діяльності.

6. Необхідний рівень сформованості комунікативних вмінь забезпечується шляхом поетапного їх формування.

На етапі створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь вихователь виявляє у дітей наявний досвід, доводить до їх розуміння роль спілкування в житті і розвитку людини і створює інтерес до процесу оволодіння комунікативними вміннями. На цьому етапі використовуються модель кола спілкування дітей, спеціально підібрані комунікативні ситуації, аналіз художніх творів з точки зору визначення комунікативних умінь, ідентифікація дитини з будь-яким літературним героєм, якого він хотів би навчити правильного спілкування, алгоритм аналізу спільної діяльності дітей .

На етапі ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивної діяльності основна увага приділяється знайомству дітей із засобами і способами спілкування, зі структурою комунікативної діяльності і вправі комунікативних умінь в репродуктивної діяльності. Широко використовуються форми спільної доросло-дитячої діяльності - заняття гуртка «Світ спілкування, або В країні чарівних слів і цікавих співрозмовників» і спеціально спрямовані на формування комунікативних умінь дидактичні ігри. Основне місце серед прийомів виховної взаємодії з дітьми відводиться моделюванню. Модель «Сходінки спілкування» дозволяє дітям наочно уявити складну структуру комунікативної діяльності в цілому, а моделі реакції на комунікативні ситуації допомагають дітям прогнозувати можливі ефекти спілкування і розуміти емоційний стан партнерів.

На етапі творчого застосування комунікативних умінь створювалися умови для вільного оперування комунікативними вміннями в різноманітній творчій діяльності та для творчого їх виконання в самостійному, вільному спілкуванні. Дітей широко залучають до творчих завдань - твір розповідей з особистого комунікативного досвіду, створюються умови для творчих ігор і для прийняття дітьми різних рольових позицій, які потребують творчого викладу своїх замислів (дитина в ролі героя персональної виставки, екскурсовода). Основними формами творчого оперування комунікативними вміннями в самостійному, вільному спілкуванні виступають спільні з дорослими традиційні заходи, що мають неформальний особистісний характер (чаювання, бесіди при свічках, спортивні свята), самостійні дидактичні ігри.

7. Особливу значущість у формуванні названих умінь у старших дошкільників набуває предметно - розвиваюче середовище, що забезпечує єдність соціальних і предметних засобів і функціонально моделюючий зміст формованих комунікативних умінь дітей в різних видах дитячої діяльності.

8. Результати дослідження знайшли відображення в рекомендаціях для вихователів, спрямованих на формування комунікативних умінь у старших дошкільників, в розробці спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Рекомендації, що використовувалися в дослідній роботі, дали позитивні результати і можуть бути застосовані в процесі роботи над удосконаленням процесу спілкування старших дошкільників.

Проведене нами дослідження має перспективи подальшого розвитку, що передбачає більш широке вивчення проблеми формування комунікативних умінь у навчальній діяльності дошкільнят, вирішення питань розвитку умінь на різних вікових етапах, включення теорії та технології формування комунікативних умінь у дітей в процес професійної підготовки фахівців дошкільного профілю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашина Н.Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурноигровом пространстве дошкольного учреждения дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Абашина, Наталья Николаевна.- Ростов-на-Дону. - 2009.- 168с.
2. Актуальные проблемы педагогики: материалы IV международной научной конференции (октябрь, 2013 г.). – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2013. – 142 с
3. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Наукові записки. Серія: Культура і соціальні комунікації. — 2012. — №3. — С. 23 — 31.
4. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с. Арушанова А. Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника / А. Г. Арушанова // Наука о детстве и современное образование : материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. – М. : Центр "Школьная книга", 2005. – С. 51.
5. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова – Дошк. виховання – 2002 – №2 – 7-9с.
6. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника / А.Г. Арушанова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с. – (Методическое пособие).
7. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 199 с.
8. Бабич Н. М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х томах. Том 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори–2006,2015. – С.16–26.

9. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція / Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. - К.: Видавництво, 2012. - 26с.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. –К. : Академія, 2004. – 342 с.
11. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан; за заг. ред. О.В.Низковської, Тернопіль «Мандрівець», 2017.– 256 с.
12. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
13. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богуш. – К. : Рад. шк., 1986. – 342 с.
14. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А. М. Богуш. – М. : Вища школа, 1993. – 231 с.
15. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. праць. – Київ ; Запоріжжя, 1998. – Вип. 11. – С. 5– 16. Богуш А. М. Розвиток українського мовлення у дошкільників / А. М. Богуш. – К. : Освіта, 1991. – 178 с.
16. Богуш А.М. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Маліновська. – 2-ге вид. – К. : Слово, 2017. – 392 с.
17. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – 4-те вид. доопр. і доп. – Х. : Ранок, 2013. – 192 с.
18. Бондаренко Т.М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття): автореф. дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 "Корекційна педагогіка" / Бондаренко Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2008. – 20 с.
19. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька, О. Янчук // УМЛШ. – 2007. – № 2. – С. 13–19.

20. Васьківська Г. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. РОЗДІЛ II. Теорія навчання. Є Галина Васьківська/ Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 2016.- С.33-38.
21. Вашуленко М. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука їхньої наступної успішності / М. Вашуленко // Дитячий садок. – 2004. – № 20. – С. 10–13
22. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. Хрестоматия : учебное пособие для студентов вузов / сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. –М. : Академия, 2003. – 375 с.
23. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 453 с.
24. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка / Лев Семёнович Выготский. – М.: Изд-во АН УРСР, 1956. – 350 с.
25. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Лев Семёнович Выготский. – М.: Просвещение, 1983. – Т.5. – 180 с.
26. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш // Дитячий садок. – 2005. – № 2. – С. 4–6. Голдован И. Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогики / И. Б. Голдован // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 43–51.
27. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення//«Психология и социология»/ Психология труда: [Електронний ресурс]
28. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 7. – С. 18–19.
29. Городиська, Віолета Василівна. Історія дошкільної педагогіки : тексти лекцій [для підгот. фах. ОС "Бакалавр" гал. знань 0101 "Педагогічні науки" напр. підгот. 6.010101 "Дошкільна освіта"]. Ч. 1. Від найдавніших часів до

початку ХХ ст. / В. В. Городиська. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. – 144 с.

30. Гулько Н.І. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників / Гулько Н.І. / Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012.

31. Дегтяренко Т.М. Корекційно- реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами / Т.М Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми : Університетська книга, 2008. –(Навчальний посібник).

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

33. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. /Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, І.М. Біла та ін.; за ред. Т.О. Піроженко; Нац. акад. пед. Наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

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

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

36. Єгорова Є.В. Комунікативна компетентність як складова психологічної готовності майбутніх педагогів до професійного навчання / Є.В. Єгорова // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методолог. семінару (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.) : [у 2 ч.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Ч. 2. – С. 199 – 202.

37. Єгорова Є.В. Комунікативна компетентність як складова психологічної готовності майбутніх педагогів до професійного навчання / Є.В. Єгорова // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації :

- матеріали методолог. семінару (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.) : [у 2 ч.]. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Ч. 2. – С. 199 – 202.
38. Жук О.Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета // Высшая школа. – 2004. – № 6. – С. 45-51.
39. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. д-ра психол. наук. – М., 2003. – 356 с.
40. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М., 2001. – 267 с.
41. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
42. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. – № 5. – С. 34-42.
43. Иванова А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М., 1989. – С. 127 – 131.
44. Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська. – Київ: «Ніка-центр», 2003.
45. Інноваційні форми дошкільної освіти. Інноваційні форми дошкільної освіти - Дошкільна педагогіка - Підручники для студентів онлайн
46. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Калмикова Л.О. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
47. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 540 с.
48. Кожевникова Т. Школа педагогічної майстерності: Мовленнєвий розвиток дошкільнят / Т. Кожевникова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 6–9.

49. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О. Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 17–20
50. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: К 63: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
51. Кононко О. Л. Про базову програму розвитку дошкільника «Я у світі» / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 8. – С. 29
52. Кравченко-Дзондза О. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки / О. Кравченко-Дзондза // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 31 : Педагогіка. – С. 177 – 186.
53. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение // Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.
54. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.
55. Лазарев М. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти / М. Лазарев (відпов. ред.) та ін. – Суми, 1996. – 285 с.
56. Лейко С. В. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз / С. В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2013. - Вип. 4. - С. 128-135.
57. Листопад М.В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації /Листопад М.В. /Педагогічні гнауки, збірник наукових праць, ВипускLXXVII.Том 1,2017.С.98-102.
58. Лохвицька Л. В. Інтеграція української дошкільної освіти із зарубіжним педагогічним досвідом / Л. В. Лохвицька – Гуманітарний вісник Преяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди :



- наук.-теорет. зб. / редкол. В. П. Коцур – ПереяславХмельницький, 2008 – Вип. 13 : Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – 292-296с.
59. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1979. – 498 с.
60. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування: зміст і методи роботи: розвиток мовлення / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 5. – С. 10-12.
61. Луценко І.О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / І.О. Луценко. – К., 2013. – 40 с.
62. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития: пособие для учителей / Михаил Ростиславович Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
63. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : навчальнометодичний посібник / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2017. – 129
64. Мартиненко І.В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. Логопедія. №2. 2012. С. 44-48.
65. Марченко І. С. Діагностика комунікативних здібностей дітей із ТПМ. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.Серія 19. Випуск 21. 2012.С. 172-176.
66. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т І. Щербак. – Суми: Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.
67. Минюрова С. А. Психологические особенности наглядной формы самосознания в детском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Минюрова. – Москва, 1995. – 22 с.

68. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно– мовленнєвого розвитку дошкільника / С.А.Михальська/ Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 9 С.107-118.
69. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – [6-е изд., стереотип.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 456 с.
70. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності : навчально-методичний посібник / О. І. Нещерет. – Ніжин, 2004. – 86 с.
71. Нікітіна А.В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навч.-метод. посіб. / А.В. Нікітіна. – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – 375 с.
72. Омельченко І.М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник / І.М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ „Фірма „Техсервіс“, 2015. – 185 с.
73. Омельченко І.М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб’єктний підхід / І.М. Омельченко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 28. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 375–384.
74. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна. – К., 2006. – 259 с
75. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюна. – 2-ге вид., допов. переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
76. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.

77. Пенькова О. Розвиток мовлення у дітей / О. Пенькова // Психолог. – 2005. – № 42. – С. 13–19.
78. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
79. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – С. 205–257.
80. Пироженко Т. Комуникативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 311с.
81. Пироженко Т. Мовленнєва генеза в особистісному вимірі. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2002. Т. IV. Ч. 7. С. 192–199.
82. Пироженко Т.О. Комуникативно-мовленнєвий розвиток дитини: співвідношення базових якостей. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. /за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2004. Т. VI. В. 4. С. 239–247.
83. Пироженко Т.О. Комуникативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Пироженко Т.О. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.
84. Пироженко Т.О., Ладивір С.О., Карасьова К.В., Соловйова Л.І. Методологічні основи вивчення ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗІС.
85. Пироженко Т.О.Г. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу.-2-е вид.,стереот.-Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД,2003.-168 с.
86. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. –С. 18–22.
87. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. [Текст] / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. С. 65-6

88. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів.- К.:Видавничий центр «Академія», 2015.–448 с.
89. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – С. 39–71.
90. Равен Дж. Компетентність в суспільстві. Виявлення, розвиток виробництва і реалізація. М., Когито-центр, 2002.
91. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
92. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси : Брама, 2006. – 330 с.
93. Смирнова Е.О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е.О. Смирнова, Е.В. Калягина // Вопросы психологии. – 1998. –№ 3. – С. 50 – 60.
94. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят // Дитячий садок. – 2004. – № 47. – С. 2–7.
95. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : метод. рек. / за ред. Т.О. Піроженко. Київ – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.
96. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1981. – С. 54–98.
97. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил.
98. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе : методические указания. – Челябинск : Урал ГАФК. 1999. – 36 с.
99. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1962.
100. Хомский Н. Язык и мышление / Пер. с англ.; Под ред. В.В. Раскина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

101. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. – № 2. – С. 58-64.
102. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посіб. /Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін.; [за ред. Т.О. Піроженко]. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 248с.
103. Чеботарьова І.О. Формування мовної компетентності керівників освіти в умовах ВНЗ // Публічне управління XXI століття: від соціального діалогу до суспільного консенсусу. Збірник тез до XIV міжнародного наукового конгресу. 2014. – 332с.
104. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як базова якість особистості / І.О.Черезова / Науковий вісник Херсонського державного університету С.103 - 107.
105. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – №6. – С. 5-15.
106. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации: учебник. – М. : «Социальные отношения»; «Перспектива», 2004. – 246 с.
107. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34
108. Эльконин Д. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
109. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П.Аксьонова, А.М.Аніщук, Л.В.Артемова; наук. кері. О.Л.Кононко.-Київ: ТОВ «МЦФЕР- Україна», 2019.-488 с.
110. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

## **ДОДАТКИ**

**Додаток 1****Методи відбору комунікативних умінь**

**Мета:** визначення комунікативних умінь, необхідних та значущих для дітей старшого дошкільного віку

**Спостереження за дітьми**

1. Які основні засоби та способи використовують діти для реалізації різних цілей спілкування?
2. Які додаткові засоби та способи використовують діти у разі недосягнення ними результату?
3. Що є визначальним в оцінці та самооцінці комунікативного поведінки, що міститься в мові дітей?

**Бесіда з дітьми**

Людина постійно передає повідомлення (інформацію) про себе та інших людей по телефону, телевізору, комп'ютеру. Що він має вміти, щоб ця інформація була зрозумілою іншим людям?

Якщо до тебе звернеться по допомогу новенький, який прийшов у дитячий садок, допомогти йому познайомитися та подружитися з іншими хлопцями, що ти йому порадиш? Що він повинен вміти, щоб швидко потоваришувати з хлопцями?

Інформація буває сумною та веселою, для дітей та для дорослих.

Чому така інформація передається по-різному? Про що треба подумати перш ніж передати повідомлення? Що треба вміти, щоб розвеселити (засмучити)?

**Бесіди з батьками**

Складіть перелік умінь, необхідних вашій дитині, щоб:

- вміти надсилати важливу інформацію (повідомлення):
- вміти встановлювати доцільні стосунки з іншими людьми:
- вміти емоційно посилювати вплив інших людей.

### **Інтерв'ю з освітянами**

1. Назвіть загальні комунікативні вміння, необхідні реалізації функцій спілкування.
2. Назвіть специфічні комунікативні вміння, необхідні для реалізації функцій спілкування:
  - які комунікативні вміння потрібні дітям передачі певної інформації;
  - які комунікативні вміння потрібні дітям для регулювання взаємовідносин та встановлення контактів;
  - які комунікативні вміння потрібні дітям для реалізації емоційні аспекти спілкування.



**Додаток 2****Дидактичні ігри комунікативного змісту****1. Дидактична гра «Астрологи»**

**Мета:** розвивати вміння орієнтуватися в оточуючих і враховувати особливості поведінки партнера в різних комунікативних ситуаціях.

**Ігрове правило:** називати товариша тільки після прочитання всієї Характеристики.

**Хід гри:** Вихователь зачитує характеристики дітей, згідно знакам зодіаку, діти намагаються визначити, хто з них відповідає цьому знак.

**Варіанти:** діти можуть самостійно скласти характеристики, описуючи зовнішній вигляд, улюблені заняття, як ставляться до справи, друзям.

**2. Рухлива гра «Близнюки»**

**Мета:** розвивати вміння орієнтуватися у власних смаках та бажаннях, встановлювати схожість з різними партнерами з того чи іншою ознакою.

**Ігрове правило:** діяти лише за сигналом вихователя.

Педагог пропонує намалювати на маленькому аркуші паперу те, що діти люблять (з їжі, із занять, з іграшок тощо). За сигналом вихователя діти бігають групою, за сигналом «Знайди друга» - шукають пару - того, з ким збігаються уподобання, інтереси. Гра закінчується тим, що пара (Або група) дітей за допомогою жестів показує, що їх об'єднує.

**Варіанти:** діти можуть поєднуватися з протилежними смаками, з близькими за значенням. Поступово вводяться складніші завдання: що любимо поговорити, посміятися, що любимо читати, який у мене характер.

**3. Гра – змагання «Найкращий»**

**Мета:** формувати вміння діяти відповідно до заданої метою, підбирати вербальні та невербальні засоби для посилення комунікативного впливу, оцінювати комунікативні вміння однолітка.

Хід гри: Дітям пропонується змагання на «кращого клоуна», «найкращого друга», "короля (королеви) ввічливості", "захисника тварин». Звання присвоюється за результатами розігрування ситуацій:

- розсміши царівну Несміяну;
- попроси іграшку у хлопців;
- вмов маму піти в цирк;
- помирись із товаришем;
- попроси хлопців взяти тебе в гру;
- глузування хлопців;
- розкажи про цуценя, що живе на вулиці, так, щоб хотілося його забрати додому

#### 4. Дидактична гра «Подзвони мені, подзвони»

**Мета:** розвивати вміння здійснювати спілкування відповідно до поставленої метою, підбирати необхідні вербальні засоби, творче уява.

Ігрове правило: повідомлення має бути хорошим, який дзвонив повинен дотримуватись усіх правил «телефонної розмови».

Діти стоять по колу. У центрі кола – ведучий. Ведучий стоїть із заплющеними очима з витягнутою рукою. Діти рухаються по колу зі словами:

Подзвони мені подзвони

І що хочеш мені скажи.

Можеш буваль, а можеш казку

Можеш слово, можеш два -

Тільки щоб без підказки

Зрозумів усі твої слова.

На кого покаже рука ведучого, той має «зателефонувати» і передати повідомлення. Ведучий може ставити уточнюючі питання.

#### 5. Дидактична гра «Колдун»

**Мета:** розвивати вміння використовувати невербальні засоби спілкування.

Хід гри: «Чаклун» зачаровує дітей так, що вони «втрачають» здатність говорити. На всі запитання дитина відповідає жестами. За допомогою питань він намагається розповісти історію про те, як його зачарували. Вказівним пальцем він показує напрямок та предмети, розмір та форму предметів, використовуючи жести, що їх характеризують, показує настрій чарівника та свій стан у момент чаклунства. Діти розповідають словами те, що він показує.