

интелектМІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра розвитку дітей раннього і дошкільного віку

ВОРОХ ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня
за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»

Особистий підпис



Ворох Ольга Володимирівна

Науковий керівник



доктор філософії
Шкарупа Єлизавета Олександрівна

Завідувачка кафедри

кандидат педагогічних наук, доцент
Гречишкіна Ірина Анатоліївна

Лубни, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	11
1.1. Комунікативні навички як психолого-педагогічна проблема	11
1.2. Психолого-педагогічні особливості комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку	37
1.3. Ігрова діяльність як провідний засіб формування комунікативних навичок	44
Висновки з розділу 1.....	51
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	54
2.1. Організація та методи дослідження комунікативних умінь старших дошкільників (констатувальний експеримент).....	54
2.2. Зміст методики формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобом ігрової діяльності (формувальний експеримент)...	74
2.3. Аналіз та інтерпретація педагогічного експерименту.....	84
2.4. Практичні рекомендації щодо формування комунікативних навичок дошкільників.....	87
Висновки з розділу 2.....	91
ВИСНОВКИ.....	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	95
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

У сучасному світі, що динамічно змінюється, здатність до ефективної комунікації є однією з ключових компетентностей особистості. Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку (5-7 років) набуває особливої значущості, оскільки цей період є сенситивним для засвоєння соціальних норм, розвитку мовлення та становлення міжособистісних стосунків. Ефективна комунікація у дошкільному віці є необхідною передумовою для успішної адаптації дитини до шкільного навчання та її подальшої соціалізації.

Головною метою дошкільної ланки освіти в Україні визначено розвиток суб'єкта, здатного до конструктивних дій у різноманітних обставинах. Успішність пристосування до суспільних трансформацій корелює із якістю мовленнєвої підготовки вихованця. Особливого значення це набуває на етапі старшого дошкільця, оскільки цей період є сенситивним для формування мовленнєвих навичок, що стають основою майбутнього гармонійного розвитку дитини.

Комунікативна компетентність є однією з ключових, визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) України [1], який є головним державним стандартом, що регламентує вимоги до розвитку дитини дошкільного віку. Стандарт розглядає комунікацію не як вузькоспеціалізовану мовленнєву навичку, а як інтегровану якість особистості, що охоплює як вербальні, так і соціально-емоційні аспекти взаємодії.

Формування цієї компетентності відбувається в рамках двох основних освітніх ліній. По-перше, в освітній лінії «Мовлення дитини» закладається комунікативно-мовленнєва компетенція. Вона передбачає оволодіння дитиною мовою як ефективним засобом пізнання та способом спілкування. Тут акцентується увага на сформованості всіх видів мовленнєвої діяльності: умінні вести діалог (слухати, підтримувати розмову, відповідати на запитання) та будувати монолог (послідовно розповідати, описувати, пояснювати). Важливою складовою є також засвоєння основ культури спілкування та

використання як вербальних, так і невербальних засобів комунікації (міміка, жести, інтонація) для точного вираження власних думок та емоцій.

По-друге, комунікація інтегрована в освітню лінію «Соціально-комунікативна компетентність». У цьому аспекті компетентність розглядається як здатність дитини до продуктивної взаємодії з соціальним оточенням. Це охоплює взаємодію з дорослими та однолітками, уміння усвідомлювати соціальні ролі та дотримуватися відповідних норм спілкування. Ключовими практичними навичками, що формуються тут, є здатність налагоджувати контакт, узгоджувати свої дії, домовлятися, миритися у спільній діяльності, а також виявляти емоційний відгук – співпереживати та співчувати іншим.

БКДО підкреслює, що ці навички не є ізольованими, а формуються та закріплюються у всіх видах дитячої діяльності. Зокрема, ігрова діяльність (сюжетно-рольова, дидактична, театралізована), яка є провідною у дошкільному віці, слугує найбільш сприятливим середовищем для тренування комунікативних навичок: через прийняття ролі, діти вчаться вирішувати ігрові конфлікти, будувати складні діалоги та співпрацювати.

Розвиток мовленнєвої компетенції є подвійною категорією: він виступає як кінцева мета освітнього процесу, так і ключовий засіб для його реалізації. Добре сформовані комунікативно-мовленнєві вміння забезпечують когнітивний розвиток дитини, сприяючи критичному мисленню та чіткому формулюванню ідей. Ці вміння є необхідною умовою для успішної соціальної взаємодії, встановлення міжсуб'єктного контакту, ініціювання творчих проєктів та активної участі у різноманітних видах дитячої діяльності.

У закладі дошкільної освіти (ЗДО) формування комунікативних умінь інтегрується в усі аспекти життєдіяльності. Цей процес охоплює: ігрову діяльність, трудове виховання, інтерпретацію та сприйняття образотворчого мистецтва і природного довкілля, роботу з художньою літературою,

використання технічних засобів навчання, а також, що критично важливо, моделювання мовлення через еталонне мовлення педагога.

Ігрова діяльність виступає домінуючим чинником розвитку особистості в дошкільному віці, проходячи складну еволюцію від трьох до шести років. Вона репрезентує специфічну форму освоєння соціальної дійсності, що базується на моделюванні міжособистісних стосунків дорослих та імітації їхньої професійної чи побутової активності. У процесі ігрової взаємодії у дитини актуалізується прагнення до суб'єктного впливу на навколишнє середовище, що стає підґрунтям для цілісного формування інтелектуальної, емоційної та вольової сфер.

Зі зростанням дитини гра трансформується у творчий процес, що характеризується ускладненням сюжетних ліній та появою варіативних форм, зокрема режисерських ігор, фантазій та активностей з чітко регламентованими правилами. Фахівці у галузі психології та педагогіки підкреслюють, що ігрова практика є оптимальним інструментом соціалізації, оскільки вона найбільшою мірою корелює з психофізіологічними властивостями дошкільника. Через ігрові дії відбувається інтенсивний розвиток когнітивних процесів, сенсорного сприйняття та мовленнєвої компетенції, а також засвоєння етичних норм людських взаємин.

Особлива роль гри полягає у розширенні комунікативного потенціалу дитини, що реалізується через поєднання умовно-ігрових та реальних зв'язків між учасниками. Така подвійна природа взаємодії сприяє оволодінню навичками діалогічного спілкування та ефективної кооперації з однолітками й дорослими. Завдяки впровадженню ігрових методів вирішується комплекс завдань, спрямованих на виховання емпатії, толерантності та здатності враховувати інтереси партнерів по діяльності. Крім того, дитина вчиться узгоджувати власні дії з колективними цілями, виявляти самостійність та брати відповідальність за результати спільної праці. Таким чином, ігрова

діяльність забезпечує успішну інтерналізацію соціальних уявлень та відтворення ієрархії суспільних відносин у доступній для дитини формі.

Теоретичний огляд фахової літератури дає підстави стверджувати, що дидактична гра є одним із ключових інструментів у процесі формування комунікативних навичок у дітей. Завдяки ігровій формі навчання створюється оптимальне середовище для реалізації освітніх цілей, яке повністю відповідає віковим та психологічним особливостям дошкільнят. Вплив дидактичної гри на виховний процес дітей було розкрито в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, І. Гречишкіної ін.

Як зазначають, А. Богуш, Н. Гавриш, у процесі гри конкретні дії дітей зумовлюють їх мовленнєву активність і спрямовують розвиток гри [9].

Водночас, стверджує А. Омеляненко, здатність дошкільника використовувати в ігрових ситуаціях різноманітні мовленнєві висловлювання позитивно впливає на емоційну сферу життєдіяльності дитини і максимально активізує зв'язне мовлення. Під час такої гри, малюк легко запам'ятовує нові слова, не помічаючи навчального процесу, складає різні типи розповідей, переказує зміст художнього тексту, що значно покращує засвоєння мовлення [57, с. 74-78].

Проте питання формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку під час дидактичних ігор досліджено недосконало і потребує подальших наукових розвідок.

Значущість окресленого питання, його цінність для сучасної педагогічної науки та практики, а також відсутність цілісних теоретико-методичних розробок у галузі дошкільної освіти зумовили вибір теми магістерського дослідження: *«Формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності»*.

Метою роботи є здійснення теоретичного аналізу та проведення дослідно-експериментальної перевірки дієвості визначених педагогічних умов, що

сприяють розвитку комунікативної сфери старших дошкільників у межах ігрової діяльності.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми формування комунікативних навичок та визначити понятійний апарат дослідження.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку та критерії оцінки рівня сформованості їхніх комунікативних навичок.
3. Обґрунтувати роль ігрової діяльності (сюжетно-рольової, дидактичної, театралізованої) як провідного засобу формування комунікативних навичок.
4. Розробити діагностичний інструментарій та провести констатувальний експеримент з виявлення вихідного рівня комунікативних навичок у старших дошкільників.
5. Розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування комунікативних навичок у процесі ігрової діяльності.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови та методи використання ігрової діяльності як засобу формування комунікативних навичок у старших дошкільників.

Гіпотеза дослідження: формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку буде ефективнішим, якщо в освітньому процесі:

- цілеспрямовано використовується комплекс різнопланових ігор (сюжетно-рольових, дидактичних, театралізованих), що моделюють ситуації спілкування;
- забезпечується педагогічний супровід, спрямований на осмислення дітьми правил взаємодії та емоційного реагування;

– систематично впроваджуються комунікативні тренінги на основі гри.

Методологічний фундамент дослідження базується на фундаментальних положеннях про визначальну роль рідної мови як ціннісного базису становлення особистості в національному вимірі. У роботі враховано аксіологічний підхід, що передбачає інтеграцію духовного спадку та етнокультурних надбань українського народу в сучасну мовленнєву практику дошкільників. Теоретичний базис дослідження охоплює наукові концепції гносеології щодо діалектичної єдності мовної системи, процесів мовлення та когнітивних структур мислення, а також принцип кореляції змістового наповнення комунікації із чинними лінгвістичними нормами.

Додатково методологія спирається на міждисциплінарний аналіз вербальної взаємодії, представлений у наукових доробках із позицій теорії комунікації, психолінгвістики та комунікативної лінгвістики. Нормативно-правове підґрунтя роботи становлять державні законодавчі акти, стратегії реформування мовної освіти та актуальні стандарти дошкільної галузі, зокрема ключові положення Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Теоретичні засади дослідження склали праці філософів, що визначають різні аспекти мови й мовлення (П. Гриценко, О. Горошкіна, В. Жайворонок, М. Кочерган, І. Матвіяс, О. Потебня, М. Пентелюк); педагогів з проблеми розвитку мови та мовлення (Г. Беленька, А. Богущ, В. Вертутіна, Н. Гавриш); психологів і психолінгвістів про різні види діяльності і теорії мовленнєвої діяльності (Л. Засєкіна, Х. Кларк, Н. Токарева); лінгвістів і лінгводидактів щодо методики розвитку мовлення дошкільників (Т. Котик, Н. Луцан, І. Луценко, І. Товкач, Л. Паламар, А. Пасічник, Е. Палихата).

Комплекс методів дослідження охоплює:

– *теоретичні методи*: вивчення наукового доробку психологів і педагогів, порівняння різних підходів до проблеми для виокремлення ключових понять;

– *практичні методи*: спостереження за дітьми та діагностичні процедури, спрямовані на встановлення рівнів сформованості комунікативних умінь;

– *експериментальні методи*: впровадження моделі формування навичок спілкування під час констатувального та формувального етапів експерименту;

– *статистичні методи*: методи якісної та кількісної обробки інформації для підтвердження достовірності результатів.

Дослідження здійснювалося в три етапи.

Перший етап був присвячений концептуальному визначенню напрямку роботи. На цій стадії здійснювався критичний огляд нормативної бази та наукового доробку, що дозволило сформулювати категоріальний апарат дослідження: об'єкт, предмет, мету та ключову гіпотезу, а також обґрунтувати нагальність обраної теми.

Другий етап мав практико-орієнтований характер. Він охоплював поглиблене вивчення методичних джерел, на основі яких було спроектовано та реалізовано констатувальний зріз. У цей же період було розроблено систему дидактичних ігор, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності дітей, та апробовано їх під час формувального експерименту з метою перевірки запропонованої методики.

Третій етап полягав у фінальній обробці отриманих відомостей. Основна увага приділялася систематизації результатів експериментальної роботи, уточненню змісту ігрових вправ за результатами апробації та підбиттю загальних теоретичних підсумків дослідження.

База дослідження: Комунальний заклад освіти «Солонянський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу «Золотий півник» Солонянської селищної ради Дніпропетровської області»

Наукова новизна полягає в тому, що у роботі узагальнено наукові, навчально-методичні позиції щодо формування комунікативних умінь

старших дошкільників під час ігрової діяльності; виявлено критерії, показники й охарактеризовано рівні сформованості комунікативних умінь старших дошкільників; визначено педагогічні умови формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку у процесі ігор.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методики формування комунікативних умінь старших дошкільників, а також доборі ігор різних видів, спрямованих на розвиток комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Результати кваліфікаційної роботи апробовані на Днях науки в навчально-науковому інституті педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (квітень, 2025).

Структура і обсяг роботи: магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Комунікативні навички як психолого-педагогічна проблема

Комунікація є складним, багатоаспектним феноменом, який визначає характер людської взаємодії на всіх рівнях – від індивідуального до глобального. Необхідність теоретичного дослідження сутності та змісту комунікації є фундаментальною і обумовлена кількома ключовими факторами.

По-перше, нагальним є фактор технологічної динаміки та еволюції форм взаємодії. З огляду на інтенсивний розвиток сучасних цифрових технологій та постійну появу нових інструментів (соціальні мережі, AI-комуникатори), виникає потреба у виробленні нових, ефективних моделей комунікативної взаємодії. Традиційні моделі часто не відображають усієї складності опосередкованого спілкування, де швидкість, асинхронність та мультимедійність каналів суттєво впливають на сприйняття інформації та формування ідентичності комуникаторів. Теоретичний аналіз має на меті визначити ці закономірності та спрямований на пошук технологій, що підвищують ефективність обміну інформацією при збереженні її достовірності.

По-друге, необхідним є моделювання процесу та розуміння його механізмів. Глибоке розуміння основних компонентів, механізмів та бар'єрів комунікації є фундаментальним для створення дієвих, передбачуваних моделей комунікативного процесу. Теоретичний підхід дозволяє систематизувати знання, чітко визначити понятійний апарат (що особливо важливо для педагогіки та психології) та ідентифікувати, на якому етапі (кодування, передача чи декодування) виникають «шуми» та непорозуміння.

Це, своєю чергою, дозволяє прогнозувати результат комунікації та розробляти інструменти для мінімізації збоїв.

По-третє, теоретичне дослідження є основою для розробки ефективних стратегій та методик. Аналіз комунікаційних процесів дає змогу створити практико-орієнтовані стратегії, які суттєво підвищують якість інформаційного обміну, мінімізуючи при цьому ймовірність непорозумінь та потенційних конфліктів між суб'єктами взаємодії. Це особливо критично у сфері формування комунікативної компетентності у дітей: теоретичне обґрунтування дозволяє цілеспрямовано розвивати навички, критичні для конкретної форми взаємодії (наприклад, навичка узгоджувати дії у грі) та розробляти інструменти для подолання психологічних і семантичних комунікативних бар'єрів. Кінцевою метою є забезпечення того, щоб передана інформація була не лише почута, але й правильно інтерпретована.

Основні аспекти комунікації досліджували Д. Дуцик, М. Замелюк, І. Кондратюк, Ю. Косенко, Т. Павленко, Р. Пріма, І. Чаплай та інші. Проте ще залишаються дослідженими не в повному обсязі або фрагментарно окремі питання цього складного феномена, що зумовлює необхідність комплексного теоретичного аналізу цього поняття.

Логіка нашої роботи потребує теоретичного обґрунтування комунікації, що сприятиме поясненню наукового апарату дослідження.

Поняття «комунікація» походить від латинського *commūnicātio* («повідомлення, передача»), пов'язаного з дієсловом *commūnīco* («роблю спільним; повідомляю; з'єдную»), що є похідним від *commūnis* («спільний») [30, с. 545]. У довідково-енциклопедичних виданнях категорія «комунікація» розглядається багатоаспектно. З одного боку, її трактують як техніко-просторову категорію (засіб сполучення або логістичний зв'язок між об'єктами), а з іншого — як соціально-психологічний процес взаємодії. В останньому випадку наголошується на передачі інформаційних потоків між індивідами, де основним інструментарієм виступає мовна система.

Аналіз енциклопедичної та наукової літератури дозволяє виокремити наступні характерні ознаки комунікації: наявність щонайменше двох суб'єктів (індивідів, груп або організацій), які взаємодіють між собою; передбачає передачу чи обмін інформацією, що може відбуватися у формі мовлення, писемного тексту, жестів, символів тощо; метою комунікації є забезпечення ефективного обміну інформацією, знаннями, емоціями та ідеями між учасниками комунікативного процесу для досягнення взаєморозуміння, співпраці та гармонійної соціальної взаємодії; відбувається через різноманітні засоби і канали (мовлення, письмо, технічні засоби), а також через паралінгвістичні елементи (жести, міміка, тон голосу); в процесі комунікації здійснюється вплив на учасників, що може викликати зміни в їхній поведінці.

Поняття «комунікація» Ю. Косенко розглядає як одне з центральних у системі психологічного знання. Соціальна функція спілкування полягає в тому, що воно є засобом передання суспільного досвіду. Його специфіка визначається тим, що в процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями та ін. У спілкуванні людина формується і самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. Результат комунікації – налагодження певних стосунків з іншими людьми. Завдяки спілкуванню здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії [39].

Тож, на підставі аналізу доктринальних джерел під комунікацією, на наш погляд, доцільно розуміти процес взаємодії між індивідами або групами, який включає передачу та обмін інформацією, ідеями, почуттями чи думками за допомогою знакових систем (мовлення, жести, символи тощо).

Кінцевою метою будь-якого комунікативного акту є досягнення когнітивного резонансу та взаєморозуміння між суб'єктами, що передбачає трансформацію міжособистісних стосунків, корекцію поведінкових паттернів або спільну інтерпретацію навколишньої дійсності. Змістова структура

комунікації є багатогранною і детермінує стратегічні напрями впливу на учасників процесу.

До фундаментальних компонентів змісту комунікації належать:

- *інформаційний масив*, що виступає безпосереднім об'єктом передачі та обробки;
- *семіотичний інструментарій*, який охоплює вербальні (мовлення, письмо) та невербальні (паралінгвістичні засоби, жестикуляція, графічні символи) знакові системи;
- *контекстуальне поле*, що визначає специфіку взаємодії через призму соціальних, культурних та технологічних умов;
- *інтераційний аспект*, що виражається в активній взаємодії сторін та динаміці їхнього діалогу.
- *телеологічний вектор*, сформований на основі ієрархії потреб, ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок референтних груп.

Тож, на нашу думку, ця робота має розглядати комунікації виключно як процес.

Процес комунікації – це обмін інформацією, ідеями, почуттями та значеннями між двома або більшою кількістю осіб (суб'єктів), основною метою якого є забезпечення взаєморозуміння та вплив на поведінку отримувача.

Комунікація виступає як зв'язний механізм у будь-якій соціальній системі, забезпечуючи ефективну взаємодію та координацію дій. Якщо усунути комунікацію, взаємодія стає хаотичною та некерованою.

Детальний аналіз процесу комунікації розглянуто у статті В. Гейзанича, К. Першин, В. Вейгеші «Характеристика комунікації» [23]. Ключові ідеї цієї наукової розвідки дали нам підґрунтя для виокремлення важливих аспектів процесу комунікації.

Комунікаційні процеси класифікуються відповідно до кількості суб'єктів взаємодії та специфіки каналу, через який здійснюється обмін інформацією.

Інтернет та цифровізація суттєво розширили спектр комунікаційних можливостей на початку XXI століття. Зважаючи на це можемо виділити кілька рівнів процесу комунікації:

Міжособистісний рівень – це пряма комунікація між двома або більше індивідами, що передбачає взаємний вплив та негайний зворотний зв'язок. Важливим елементом цього рівня є нетворкінг – формування та підтримка фахових та соціальних зв'язків. Ефективний нетворкінг вимагає проактивності, регулярної підтримки контактів та встановлення атмосфери довіри. Це процес безпосередньої взаємодії.

Організаційний рівень охоплює комунікаційні потоки як усередині (внутрішня), так і поза межами (зовнішня) організації. Внутрішня комунікація диференціюється на вертикальну (взаємодія між ієрархічними рівнями, наприклад, керівник-підлеглий) та горизонтальну (координація між рівноправними співробітниками). Мета такої комунікації – обмін даними, роз'яснення цільових завдань та синхронізація дій. Для оптимізації обміну часто застосовується багатоканальність.

Суспільний рівень характеризується взаємодією індивіда з великою, недиференційованою аудиторією (наприклад, публічні виступи). Ключовим завданням є адаптація змісту до культурного контексту та чутливість до невербальних сигналів аудиторії для забезпечення ефективного сприйняття. Для нашої подальшої роботи цей рівень матиме вагоме значення, адже ми розглядатимемо усі види комунікації під час дитячих ігор (вербальної, невербальної).

Масовий рівень здійснюється через засоби масової інформації (ЗМІ) і спрямований на надзвичайно широкі та часто гетерогенні аудиторії. Цей вид комунікації є регулярним, багатоканальним і виконує значущі соціальні функції (інформаційну, рекламну, розважальну).

Інтерактивний рівень започаткований комп'ютерно-опосередкованими технологіями, забезпечує двосторонній обмін повідомленнями у режимі

реального часу. Він критично важливий для сучасних маркетингових комунікацій та реалізації стратегій персоналізованої взаємодії з цільовою аудиторією.

Для нашого експериментального дослідження важливими рівнями будуть міжособистісний, оскільки він є педагогічно доцільним, і суспільний, бо саме цей комунікативний канал впливає на процес соціалізації дитини, впливає на розвиток культури спілкування дитини в колективі.

Оскільки комунікаційний процес являє собою складну, динамічну систему обміну інформацією, де кожен елемент виконує специфічну роль для досягнення взаєморозуміння та ефективного впливу, тому важливо відслідкувати його етапи і основні реквізити.

На першому етапі ключове значення має відправник як ініціатор процесу, що формує ідею чи збирає інформацію. Його завданням є забезпечення якості кодування повідомлення, що прямо впливає на точність сприйняття. Успіх залежить від здатності відправника моделювати сприйняття отримувача, обираючи зрозумілі символи та канали, тобто інформація має враховувати рівень підготовки усіх учасників процесу комунікації.

1. Процес трансформації задуму на доступне для передачі повідомлення через систему символів (вербальні засоби, паравербальні елементи – інтонація, невербальні знаки – жести, міміка, а також зображення чи звуки). Релевантний вибір символів (наприклад, професійної термінології у бізнес-контексті) підвищує рівень семантичної прозорості.

2. Закодований зміст, що містить вербальні та/або невербальні символи. Його ефективність залежить від адаптації до когнітивного рівня, інтересів та культурної специфіки учасників комунікації. Складні повідомлення вимагають особливої точності та деталізації.

3. Засіб чи носій, що забезпечує доставку повідомлення. Канали класифікуються як усні (телефонний зв'язок, пряма розмова) або письмові (електронна пошта, друкована документація). Вибір каналу детермінується

комунікаційною метою: усний канал забезпечує оперативний зворотний зв'язок, письмовий – фіксацію та деталізацію інструкцій. Часто застосовується багатоканальна комунікація (наприклад, презентація з аудіо- та візуальним супроводом).

4. Декодування – це процес інтерпретації та розшифровки отриманого повідомлення отримувачем. Вирішальну роль тут відіграє відповідність між системою кодування відправника та системою розуміння отримувача. Розбіжності у знаннях, досвіді чи культурних кодах є головною причиною неправильного тлумачення.

5. Суб'єкт, який приймає та інтерпретує повідомлення. Ефективність декодування напряму залежить від профільної підготовки та специфічних знань Отримувача (наприклад, розуміння технічної термінології).

6. Зворотний зв'язок – критичний механізм для оцінки ефективності комунікації. Він може бути вербальним (відповідь) або невербальним (міміка).

7. Будь-які внутрішні чи зовнішні фактори, які спотворюють зміст повідомлення або перешкоджають його передачі. До них належать фізичні перешкоди (акустичний галас), психологічні бар'єри (упередження, культурні відмінності) та технічні збої. Мінімізація шуму досягається завдяки чіткості формулювань, дублюванню ключових тез та валідації розуміння.

Розвиток комунікативної компетентності визначено як пріоритетний напрям у Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО). Це передбачає формування у дітей здатності адекватно вербалізувати свої потреби, наміри та мотиви поведінки, використовуючи як мовленнєві, так і невербальні засоби взаємодії [1].

Ця компетентність виходить за межі простого володіння мовою, виступаючи фундаментальним мета-елементом, який істотно каталізує мовленнєвий, когнітивний та особистісний розвиток. Через ефективну комунікацію дитина освоює навколишній світ, формує систему ставлень, моделює поведінкові реакції та структурує власну особистість. У старшому

дошкільному віці цей процес проявляється у здатності дитини не лише говорити, але й активно слухати співрозмовника, ставити змістовні запитання, обговорювати почуте, коректно коментувати висловлювання інших, а також виявляти емпатію та формулювати рефлексивні враження.

Формування комунікативної компетентності інтегрується в освітній процес за допомогою комплексу підходів, зокрема компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного. Спілкування виступає не просто формою взаємодії, а ключовим чинником цілісного становлення особистості, забезпечуючи підґрунтя для самостійної, творчої діяльності та особистісного зростання індивіда.

Оцінка сформованості цієї компетентності базується на низці критеріїв, що охоплюють як поведінковий, так і функціональний аспекти. До них належить здатність дитини успішно вирішувати проблемні ситуації та демонструвати високу адаптивність до динамічного соціального та інформаційного середовища. Зокрема, А. Богуш акцентує, що показником комунікативної компетентності є майстерне володіння вербальними та невербальними засобами у типових соціально-побутових ситуаціях. Вільне оперування цими засобами свідчить про самостійність у спілкуванні та здатність до «режисури» комунікативних ситуацій [7, с. 44-48].

Отже, комунікативну компетентність слід розглядати як інтегровану здатність особистості встановлювати, підтримувати та регулювати ефективний контакт з оточуючими. Вона охоплює специфічний комплекс знань, навичок та вмінь, необхідних для гнучкої зміни глибини та сфери спілкування, а також для забезпечення взаєморозуміння між суб'єктами. Компетентність є динамічним продуктом соціальної взаємодії, який формується та вдосконалюється винятково в процесі реального досвіду спілкування.

Комунікативна компетентність – це частина комунікативної культури людини та система якостей особистості:

- 1) креативне мислення (нестандартне та гнучке мислення);

2) вербальна культура (структура письмового висловлювання, простота і ясність викладу, образність висловлювання і чітка аргументація, тон голосу, динаміка голосу, швидкість, інтонація і, звичайно ж, хороша дикція, відповідна до комунікативної ситуації);

3) культура ставлення до спілкування та психоемоційна гармонія свого настрою;

4) культура гнучкості жестів і рухів (наприклад, самоуправління психофізичним напруженням і розслабленням, активна самоактивація).

5) культура сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню;

6) культура емоцій (як прояв емоційно-оцінного мислення у спілкуванні) [36, с. 143].

Навчання мови і розвиток мовлення дітей дошкільного віку не зводяться лише мовленнєвої процесуальності, тобто розмовної діяльності, реалізації та використання мовної системи. Завдання закладу дошкільної освіти – створити умови для всебічного розвитку мовленнєвої сфери дошкільника, вплинути на її становлення як особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти зорієнтований на компетентісний підхід до навчальної діяльності ЗДО. Мовно-мовленнєва освітня лінія передбачає формування таких компетенцій дошкільників:

– лексична компетенція – це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів;

– фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо);

– граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число,

відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм;

- діалоогологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді;

- комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [1].

Поняття комунікативності, комунікативних умінь і навичок особистості розглядається в аспектах прагнень до взаємодії та спілкування, ініціативності при налагодженні комунікативних контактів, енергійності у процесі спілкуванні.

В історичних рамках початок минулого століття був відправним для дослідників у зверненні до проблеми комунікативності в спілкуванні, а в перекаладах з різних мов комунікація означає спілкуюся, повідомляю, поє'дную, пов'язую.

Психолого-педагогічне висвітлення проблеми вивчення поняття «комунікативні уміння дошкільника» досліджувались у численних роботах учених, а саме: Д. Дзвінчук, В. Лозової, С. Сисоєвої, А. Хуторської, Я. Цехмістера та ін. У дослідженнях комунікативної готовності в рамках соціально-психологічного підходу Ю. Коваленко, Л. Засєкіна, Т. Острянка та інших простежується думка про те, що комунікативна готовність не формується стихійно, а виникає в системі навчальних і розвивальних заходів.

Представники філософсько-антропологічного напрямку підкреслюють, що людське буття та розвиток нерозривно пов'язані з комунікативними процесами. Соціальний та історичний досвід у поєднанні з індивідуальними рисами особистості виступають фундаментом для розвитку вміння спілкуватися. Відповідно, сучасна стратегія модернізації дошкільної освіти

ґрунтується на гуманізації контактів у площинах «дитина – дорослий» та «дитина – дитина», що створює сприятливий мікроклімат для виховання.

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.

Фундаментальним для психологічної науки є твердження, що психічний розвиток дитини зумовлений соціальною взаємодією. Соціальні відносини, засвоюючись індивідом, трансформуються у внутрішні структури особистості. При цьому особлива увага приділяється комплексному взаємозв'язку відносин у вертикальній («дитина — дорослий») та горизонтальній («дитина — дитина») площинах, що разом забезпечують умови для формування психіки. Як зазначив, Г. Костюк, фундатор української психологічної школи, «психічний розвиток дитини здійснюється шляхом її навчання і виховання, у процесі яких вона під керівництвом дорослих засвоює суспільний досвід, оволодіває знаннями, вміннями та нормами поведінки» [40, с. 67]. Спілкування як генетично вихідну форму розвитку особистості розглядає спілкування С. Максименко, зауважуючи, що спілкування виступає як особливий вид діяльності, що забезпечує не лише обмін інформацією, а й виникнення спільних новоутворень у психіці дитини через взаємодію з іншою людиною [52].

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 особливою формою життєдіяльності та його творчий потенціал вказують праці В. Сухомлинського та Г. Костюка; теоретичний аналіз культури спілкування як складника професійної компетентності представлено у дослідженнях Н. Кузьміної та Г. Васяновича; акцент на

морально-етичних основах міжособистісної взаємодії робиться у роботах І. Бека й В. Семиченко.

Філософський аналіз походження проблем спілкування в історії суспільної свідомості, філософії робиться в книзі М. Кагана «Світ спілкування» [32].

У науковому дискурсі категорія спілкування переважно інтерпретується в межах психолого-комунікативної парадигми. Воно постає як багатогранний процес міжособистісної взаємодії, що акумулює в собі інформаційний обмін, а також взаємну перцепцію та когнітивне опанування партнерами один одного. Хоча комунікативні акти притаманні різним представникам живої природи, виключно на людському рівні цей процес набуває характеру свідомої діяльності, реалізованої через систему вербальних і невербальних засобів.

Дане дослідження базується на розгляді спілкування в контексті суб'єктно-об'єктних відносин, що дозволяє детально проаналізувати його структурні компоненти, функціональні види, змістовне наповнення та формальні прояви. З погляду філософської антропології, спілкування є об'єктом аналізу як простір концентрації мисленнєвих форм, соціально значущих категорій та індивідуальних інтенцій особистості.

У царині загальної психології фундаментальними векторами вивчення спілкування є механізми сприйняття об'єктів зовнішнього світу, психолінгвістичні аспекти мовлення, а також детермінація інтелектуальних процесів мовленнєвою активністю. Психологічна дефініція визначає спілкування як системний процес налагодження контактів між індивідами чи соціальними групами, що зумовлений потребою в колективній діяльності. Ця складна структура традиційно охоплює три взаємопов'язані аспекти:

- комунікативний як трансляція та реципіювання інформації;
- інтерактивний – координація дій та безпосередня взаємодія);
- перцептивний як процеси взаємосприйняття, ідентифікації та формування міжособистісного розуміння.

Опис структури спілкування через три компоненти (комунікативний, інтерактивний, перцептивний) є загальноприйнятим у вітчизняній психології, зокрема, цю концепцію підтримує В. Семиченко у підручнику «Психологія спілкування», що є профільною працею з цієї теми [65].

Спілкування є невід'ємною умовою існування будь-якої людської активності. При цьому специфіка взаємодії особистості та соціуму досліджується в межах психології спілкування, тоді як прикладні аспекти використання комунікативних зв'язків у суспільних процесах становлять сферу наукових інтересів соціології.

Проблема спілкування розглядається в педагогіці (Н. Гавриш, О. Горошкіна, А. Мудрик та ін.). Здебільшого проблема комунікації в дошкільній педагогіці розв'язується в жанровому аспекті. А саме, теоретики дошкільної освіти сприймають проблему спілкування як розвиток монологічних та діалогічних навичок у дітей дошкільного віку.

Розглядаючи природу комунікативного процесу, ми акцентуємо увагу на обміні думками, що найповніше реалізується в діалогічному мовленні. У контексті нашого дослідження комунікація постає передусім як простір діалогічного обміну ідеями. Наукова термінологія виокремлює два взаємопов'язані аспекти: спілкування як багатогранний процес людських контактів (інформаційних, афективних, регулятивних) та діалогічне мовлення як його безпосередню мовну оболонку. Якщо категорія спілкування включає вербальні й невербальні канали передачі змісту, то дефініція «діалогічне мовлення» фокусується саме на комунікативній формі висловлювання.

Діалог як форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями, по суті, є чергуванням слухання й промовляння здебільшого невеликих, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники.

Враховуючи, що діалогічне мовлення впливає на дитину з перших хвилин її життя, і визнаючи його важливість для розвитку особистості, педагоги й

батьки прагнуть до формування діалогічної компетентності.

Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти [1], показником сформованості діалогічної компетенції є здатність дитини до розкутої комунікації як з однолітками, так і з дорослими, незалежно від ступеня знайомства з ними. Вихованець має демонструвати вміння підтримувати тематичну спрямованість бесіди, дотримуватися етики спілкування (не перебивати), змістовно відповідати на запитання за результатами сприймання мистецьких чи літературних творів, а також чітко реагувати на вербальні завдання, повідомляючи про результати своєї діяльності.

Отже, завданнями розвитку діалогічного мовлення у програмі «Витоки мовленнєвого розвитку» передбачається навчити дітей:

- а) відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями;
- б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування;
- в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми;
- г) будувати діалог на запропоновану тему.

Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики.

Напрямок і діяльності і зміст навчання	Навчально-мовленнєва діяльність. Обов'язкові результати навчання
Діалогічна компетенція (Обізнаність дитини) Діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми полілог (групова бесіда) Розмовне мовлення. Бесіди: за змістом художнього твору, картини, супроводжувальні бесіди, заключна бесіда. Словесні доручення	Дитина вільно, невимушено вступає у розмову з іншими дітьми та дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми; не втручається у розмову сторонніх. Діалог будує відповідно до ситуації; відповідає на запитання за змістом картини, художніх творів.

	Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання
--	---

Діалог виникає у вільному мовленнєвому спілкуванні і є базою для природного розвитку граматичних навичок, збагачення словника, набуття навичок зв'язного мовлення. Вчені (А. Величук, Є. Вільчек, Н. Черненко та ін.) визначають діалог як бесіду кількох людей із метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії; низку реплік. Кожна окрема репліка учасників комунікативного акту не має завершеного смислу, але всі вони сприймаються в «діалогічній єдності».

Повноцінна комунікація є не просто обмін інформацією, а така взаємодія партнерів, за якої вони поважають одне в одному особистість. В основі будь-якого спілкування лежать різні висловлювання, комбінування яких складає його сутність (Е. Палихата).

Спираючись на теоретичні розвідки, ми розуміємо *освітній діалог* як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та на буття нового.

Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання особистісного становлення, розвитку ціннісно-сміслової сфери учня.

На наш погляд, поняття «освітній діалог» інтегрує у собі три рівні взаємно пов'язані діалогу:

- формальний як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти;
- змістовий як спосіб представлення освітнього матеріалу;
- особистісно-смісловий як засіб встановлення ціннісно-сміслової єдності суб'єктів освіти [3, с. 142].

Тож, ми будемо, в першу чергу, говорити про комунікативний процес як про уміння вести діалог дітьми дошкільного віку.

На наш погляд, поняття «освітній діалог» інтегрує у собі три рівні взаємно пов'язані діалогу:

- формальний як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти;
- змістовий як спосіб представлення освітнього матеріалу;
- особистісно-смысловий як засіб встановлення ціннісно-смыислової єдності суб'єктів освіти.

Зазначена багаторівнева структура освітнього діалогу та механізми його реалізації в навчальному процесі ґрунтовно висвітлені у працях вітчизняних фахівців [3; 52; 53; 65], де особлива увага приділяється трансформації зовнішнього діалогу у внутрішній план особистості [40; 66].

Зокрема, С. Максименко обґрунтовує, що спілкування не слід зводити лише до одного з видів діяльності, оскільки воно за своєю суттю є особливою формою буття особистості, що розкривається у взаємодії «суб'єкт – суб'єкт». У працях вченого спілкування визначається як специфічна детермінанта психічного розвитку, що реалізується через безпосередню взаємодію суб'єктів і виступає простором для їхнього самореалізації [52].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці, присвячені виявленню особливостей спілкування дітей дошкільного віку, зокрема дослідження О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Г. Беленької, М. Машовець, Р. Терещук та інших.

У вітчизняній дошкільній педагогіці та психології, зокрема у працях Т. Піроженко та Р. Терещук, утвердився підхід, згідно з яким «спілкування» та «комунікативна діяльність» розглядаються як взаємозамінні категорії. Дослідницями наголошується, що розвиток спілкування дошкільника як із дорослими, так і з однолітками, є процесом послідовних якісних перетворень структури комунікативної діяльності, що зумовлює становлення дитини як суб'єкта взаємодії [58; 72].

У межах комунікативно-діяльнісного підходу, що розвивається в працях Т. Піроженко, спілкування трактується як специфічна форма активності дитини, що має чітку внутрішню архітектуру. Предметом такої діяльності виступає інша людина як партнер, який сприймається як рівноправний суб'єкт взаємодії. Рушійною силою процесу постає потреба у спілкуванні, яка реалізується через прагнення дитини до пізнання іншого та формування на цій основі адекватної самооцінки, ціннісних орієнтацій і самосвідомості в цілому [58, с. 24-25].

Змістове наповнення комунікації визначається її мотивами, що втілюються у значущих особистісних якостях партнерів, та завданнями – конкретними цілями, що виникають у певних ситуативних умовах. Варто зауважити, що вектори мотивації та поточні завдання можуть не мати повного збігу. Операційною одиницею цього процесу є дії спілкування, які поділяються на ініціативні акти та реактивні відповіді, спрямовані на адресата. Виконання цих дій забезпечується відповідними засобами (операціями), а результатом взаємодії стають продукти спілкування – новоутворення духовного чи матеріального характеру.

Т. Піроженко обґрунтовує переваги комунікативно-діяльнісного підходу, протиставляючи його розумінню спілкування як простої сукупності реакцій на зовнішні стимули чи формальної взаємодії. Для дитини комунікація постає як система «активних дій», спрямованих на трансляцію та реципіювання інформації, налагодження емоційних зв'язків, координацію зусиль та задоволення базових потреб у визнанні та співпереживанні. Розвиток інструментарію спілкування у дитини відбувається еволюційно: від експресивно-мімічних засобів до предметно-дієвих і, зрештою, мовленнєвих, що забезпечують повноцінну реалізацію комунікативного наміру.

Дослідження Р. Терещук та Т. Піроженко дали змогу виокремити та змістовно описати генетичну послідовність форм спілкування з однолітками, що закономірно змінюють одна одну протягом дошкільного дитинства:

емоційно-практична, ситуативно-ділова та позаситуативно-ділова. Кожна з цих форм визначається особливим змістом потреб дитини у взаємодії та специфікою використання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Кожна з цих форм є якісним показником трансформації комунікативної діяльності, що зумовлена загальним розвитком життєдіяльності дошкільника. У ході дорослішання спостерігається автономізація спілкування як самостійного виду активності, посилюється орієнтація на однолітка як на суб'єкта, зростає гнучкість контактів та сензитивність до соціальних впливів у межах взаємодії з рівними партнерами.

У наукових працях [58, 72] процес становлення міжособистісної взаємодії дітей представлений як динамічна зміна декількох ієрархічних форм: *емоційно-практичної, ситуативно-ділової та позаситуативно-ділової*. Кожна стадія є якісним етапом трансформації комунікативної активності, що детермінується еволюцією життєдіяльності дитини. Розвиток цих форм супроводжується зростанням автономності спілкування, посиленням суб'єктної спрямованості на ровесника, підвищенням сензитивності до його впливів та формуванням гнучких стратегій взаємодії. При цьому ключовими диференціюючими ознаками кожної форми є специфіка комунікативної потреби, домінуюча мотивація та арсенал використовуваних засобів.

Розширюючи й ускладнюючи характеристику комунікативної сфери, ми виокремили низку фундаментальних параметрів діяльності дошкільнят:

- *соціальна перцептивність (чутливість)*, що виражається в готовності дитини адекватно сприймати сигнали партнерів та оперативно на них реагувати;
- *комунікативна ініціативність*, яка проявляється у здатності самостійно моделювати контакти, спонукати іншого до діалогу або регулювати тривалість взаємодії;

- *емоційна модальність ставлення*, що формується на основі індивідуального досвіду контактів з кожним однолітком і визначає рівень прихильності та змістове забарвлення взаємин.

Особливістю взаємодії з рівними партнерами є опанування дитиною складних стратегій самопрезентації та соціального маневрування, як-от ігрова мімікрія, демонстративне вираження образи (ігнорування) чи спільне фантазування.

У підсумку, міжособистісні контакти дитини мають функціональну диференціацію: взаємодія з дорослими орієнтована на засвоєння мовленнєвих норм, розвиток навичок слухання та інтелектуальне збагачення, тоді як комунікація з ровесниками стає простором для самовираження, апробації лідерських якостей та управління міжособистісними стосунками.

У наукових пошуках С. Ладивір значення дитячої комунікації розглядається через призму обміну когнітивною та експресивною інформацією, а також як інструмент стратегічного планування спільної діяльності. Дослідниця акцентує увагу на важливості розвитку вербальних, мімічних та пантомімічних умінь, які забезпечують успішну кооперацію та взаєморозуміння. Особливої актуальності формування цих навичок набуває на шостому році життя, що зумовлено інтенсифікацією потреби в глибинному спілкуванні з ровесниками, розширенням спектра групових дій та прагненням дітей до створення самовільних ігрових об'єднань як простору для самореалізації особистості [46].

Водночас аналіз психолого-педагогічних умов соціалізації особистості (Н. Максимова, І. Бех) свідчить, що перехід до шкільного навчання може створювати певні бар'єри для комунікативного розвитку. Зміна соціальної ситуації та домінування навчальної діяльності нерідко призводять до дефіциту особистісних контактів, внаслідок чого учні початкових класів можуть демонструвати нижчі показники комунікативності порівняно з вихованцями закладів дошкільної освіти (ЗДО). Дослідження С. Коробко підтверджують цю

тенденцію: висока первинна потреба у спілкуванні в умовах жорсткої регламентації шкільного життя може знижуватися, що ускладнює процес налагодження міжособистісних зв'язків для значної частини учнів [38, с. 14–15].

Генезис статусних характеристик дитини в колективі, згідно з працями Р. Терещук [72], безпосередньо залежить від мотиваційних аспектів взаємин та здатності до децентрації. Прояви егоцентризму, авторитарні тенденції в поведінці або деформація потреби у спільній ігровій активності стають чинниками низького соціального статусу дошкільника. Ключовим критерієм прийняття дитини групою однолітків та успішної співпраці, як наголошує дослідниця, є рівень опанування ігровими технологіями, здатність узгоджувати власні інтереси з груповими та володіння конструктивними методами міжособистісної взаємодії.

Ми переконані, що саме комунікативна сфера стає основним джерелом емоційної дезадаптації дитини під час переходу до шкільного навчання. Це підкреслює критичну необхідність цілеспрямованого формування комунікативних умінь саме в сенситивний період дошкільного дитинства, що виступає надійним превентивним заходом проти емоційного неблагополуччя в майбутньому.

Отже 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. У цьому 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 вітчизняній психолого-педагогічній науці розвиток особистості розглядається як процес активного привласнення суспільно-історичного досвіду та свідомості (Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата та ін.). Істотною частиною цього досвіду, що підлягає засвоєнню в процесі онтогенезу, є вміння, необхідні для здійснення історично сформованих видів діяльності: ігрової, пізнавальної, трудової та комунікативної. Як наголошував І. Бех, саме через залучення до цих видів активності відбувається трансформація зовнішніх соціальних значень у внутрішні особистісні смисли [3, с. 118-120].

Категорія «уміння» посідає фундаментальне місце в системі психолого-педагогічних знань. Спираючись на засади діяльнісного підходу, розробленого вітчизняними психологами, уміння розглядаються як структурні елементи або специфічні акти в межах загальної діяльності індивіда.

Водночас у науковому середовищі спостерігається плюралізм думок щодо трактування цієї дефініції. Зокрема, термін «уміння» застосовують як для опису початкового рівня володіння певною дією, так і для характеристики найвищого ступеня фахової майстерності. Певне коло науковців класифікує уміння як проміжний етап на шляху до автоматизації навички, тоді як інші вбачають у ньому здатність до свідомого виконання дій на високому рівні складності.

Логіка нашого дослідження обумовила необхідність розкриття поняття комунікативної готовності як базового поняття нашої роботи.

Комунікативна готовність формується у гармонійних взаємовідносинах дитини з навколишнім світом, однолітками і дорослими. Вона виконує велику

роль для успішного переходу до самостійного шкільного життя дитини, є метою, умовою і результатом ефективної педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього-виховного процесу. Враховуючи вікові можливості дошкільників, ми говоримо про елементарні навички і знання, стилі спілкування, методи, прийоми й засоби комунікації. Дитина, яка вміє співпереживати, успішно адаптується в колективі школярів і має всі передумови до успішної самореалізації, можна назвати комунікативно готовою.

На думку Т. Піроженко, комунікативна підготовка дітей до школи включає: «Оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення» [58, с. 34].

Комунікативну готовність можна розглянути в різних аспектах:

- по-перше: як комплексне застосування дитиною мовних та немовних засобів спілкування (міміка обличчя, рухи, жести), які застосовуються з метою комунікації [58, с. 78];
- по-друге: в контексті вмінь розглядається як здатність дитини відповідно й доцільно вживати на практиці мову в певних навчальних і соціально-побутових ситуаціях [12, с. 190];
- по-третє: уміння самостійно орієнтуватись у повсякденних ситуаціях спілкування, їх ініціативність [37, с. 6].

Підсумовуючи, зазначимо, що феномен комунікативної готовності володіє унікальними властивостями, які виокремлюють його серед суміжних дефініцій. Така специфічність зумовлює доцільність детального вивчення й узагальнення теоретичних підходів до розуміння сутності цієї готовності в сучасній науці.

Узагальнюючи змістові характеристики досліджуваного явища, ми трактуємо «комунікацію» як складне інтегративне утворення. Воно охоплює належний рівень розвитку психіки, наявність фундаментальних особистісних рис, а також систему знань і практичних умінь. Ключовим аспектом є вільне

оперування діалогічними та монологічними формами мовлення, що в сукупності гарантує дитині конструктивну взаємодію в соціумі, готовність до опанування шкільної програми та ефективну адаптацію до нових суспільних зв'язків.

С. Бібік подає таке визначення слова компетенція: «компетенція (від лат. *Competo* – добиваюся; відповідаю, підходжу) 1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання, досвід у тій чи іншій області» [68, с. 293]. *Компетентність* – це структурна особливість особистості, що охоплює попередній психічний розвиток, знання, уміння, навички, дає змогу до творчого підходу та вирішення завдань, незалежності, визначеність, самовладання, сформованість розумових дій, спрямування у практиці, усвідомленість і мотивація [40, с. 212].

Розмежування понять компетенція і компетентність полягає в тому, що існує ґрунтовна різниця між компетенцією (знанням своєї мови мовцем або слухати) і вживання (*performance*) – реальним використанням мови. Саме вживання мови, активне використання мовленнєвого ресурсу є проявом компетенції, воно пов'язане з мисленням і досвідом людини. Таке використання набутого досвіду у вигляді знань, навичок, умінь згодом стали називати – компетентність.

Поняття компетенція і компетентність диференціюють таким чином: компетенція – це комплекс знань, навичок, умінь, набутий у ході занять та становить змістовний компонент навчання, а компетентність – це властивості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції. Таким чином, нас у роботі цікавить саме поняття компетентності, тобто переведення загальних вимог щодо уміння комунікувати у власний особистісний досвід дитини.

Характерним синтезом змістовного наповнення терміну комунікативна компетенція є визначення як терміну, що позначає знання мови (рідної та

нерідної), її фонетики, лексики, грамматики, стилістики, культури мови, володіння цими засобами мови та механізмами мови – говоріння, аудіювання, читання, письма – в межах соціальних, професійних, культурних потреб людини. Одна з найважливіших характеристик мовної особистості, набувається в результаті природної мовленнєвої діяльності і в результаті спеціального навчання.

Традиційна методика розвитку дитячого мовлення (Базова програма «Я у Світі») [74] особливого значення надає показникам оволодіння мовними засобами. Ми ж робимо аналіз цих засобів як попереднього етапу готовності до успішної мовної взаємодії у спілкуванні однолітками чи дорослими, що формує комунікативну готовність дитини.

Зміст комунікативної готовності включає:

- комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації;
- спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях;
- уміння орієнтуватися в ситуації спілкування;
- ініціативність спілкування;
- стриманість у спілкуванні;
- культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна готовність передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції.

Становлення мовленнєвої готовності особистості відбувається не в лінійній послідовності (оволодіння звуком, граматично правильним мовленням, зв'язним висловлюванням, розширення словника), а в комплексному розвитку всіх компонентів мовлення. Його основою є комунікативна компетентність. Саме ці складові є основою комунікативно-мовленнєвої готовності дошкільників. Індивідуальні прояви мовленнєвої активності виражаються по-різному: дитина може бути мовчазною чи базікою, схильною до збільшеного жестикулювання, постійно шукати і не знаходити потрібні слова, вміти слухати.

Комунікативні уміння виражається в гармонійній взаємодії дитини з оточуючим світом, з однолітками й дорослими. Дитина, що має сформовані комунікативні навички, здатна до емпатії, вдало адаптується в колективі і має всі передумови для успішної самореалізації у подальшій навчальній діяльності.

Комунікація дошкільників виконує визначну роль для успішного переходу до самостійного життя, є метою, угодою і наслідком педагогічної взаємодії всіх учасників виховного-освітнього процесу.

О. Кононко виділила кілька параметрів комунікативного розвитку, які впливають на успішність дитини ц подальшій соціальній адаптації: певний рівень мотиваційного розвитку, довільної поведінки та інтелектуальної сфери, процес мисленнєвої роботи і пізнавальних інтересів, готовності до довільній регуляції своєї роботи та розуміння позиції школяра [36, с. 144].

Компоненти тісно взаємопов'язані, мають своєрідний взаємовплив, взаємопроникнення та існування кожного в інших, що означає:

- сутність окремого компонента розкривається через інші, взаємодію з ними, вираження в них;
- усі компоненти (складові) зобов'язані бути включені в комунікативну діяльність;
- більш результативним рахується заняття, що забезпечує розвиток дитини по всіх визначених компонентах.

Під готовністю до комунікативної діяльності розуміється:

- сформованість чітких навчальних навичок (готовність до читання, письма та інше), де враховані можливості актуального і потенційного психічного розвитку дитини, її відповідності з психологічним віком;
- достатній рівень психічного розвитку (правильна звуковимова, належний віку словниковий запас, граматично правильна мова, вживання діалогічної і монологічної мови), здатність практичних спілкувань в різних суспільних ситуаціях;

— вміння володіти власною мовою, що включає: вміння правильно і точно висловити свої думки, ґрунтовно й цілеспрямовано передати зміст сприйнятого на слух літературного твору, відповідати на поставлені питання тощо.

Поняття «спілкування» аналізується як процес взаємозалежності і взаємодіяння суспільних суб'єктів (груп, особистостей), у якому відбувається обмін інформацією, діяльністю, досвідом, здібностями, вміннями і навичками а ще результатами. Спілкування постає як характерна самостійна форма активності суб'єкта, результатом якої є не перетворений предмет (матеріальний або ідеальний), та взаємовідносин із людиною або людьми, що спрямовано на організацію спільної діяльності, пізнання людьми один одного, формування та розвиток міжособистісних взаємовідношень [73, с. 18].

У сучасній науково-педагогічній діяльності здібності виділяються як індивідуально-комунікативні особливості людини, які є умовою вдалого здійснення будь-якої діяльності.

У ряді здібностей людини відзначається комунікативна здатність, з нею співвіднесені лінгвістичні здібності, такі як індивідуально-комунікативні особливості, які підтримують швидкому і міцному оволодінню фонетикою, лексикою, граматикою. Комунікативні здібності пов'язані з умінням використовувати мовні і немовні засоби з метою спілкування і рішення нелінгвістичних завдань [73, с. 29].

Резюмуючи вищевикладене, визначимо комунікативну готовність як цілісну структуру, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові параметри, необхідні для продуктивного діалогу. Розвиток цього досвіду базується на особистісних контактах і поступово трансформується у свідому навичку. Озброєння дитини сучасними способами спілкування сприяє не лише її особистісному зростанню, а й формуванню вміння керувати своїми діями в колективі, що є обов'язковим складником загальної готовності до школи.

Для ефективної життєдіяльності в дитячому колективі старшому дошкільнику необхідно володіти розвиненими вміннями спілкування. Роль закладу дошкільної освіти при цьому полягає в системній підтримці комунікативного становлення дитини. Безперервна взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу забезпечує реалізацію базової потреби особистості в обміні інформацією та емоціями. Досвід, здобутий під час дискусій, спільної праці чи ігрових розваг, трансформується у стійкі навички людських відносин. Отже, саме досвід встановлення контактів у ранньому віці стає фундаментом для формування цілісних комунікативних умінь.

1.2. Психолого-педагогічні особливості комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку

Комунікативний розвиток дітей старшого дошкільного віку (5–7 років) є комплексною міждисциплінарною проблемою, що досліджується на перетині психології розвитку, педагогіки та лінгвістики. Теоретико-методологічний апарат вивчення цього феномену ґрунтується на низці фундаментальних концепцій.

Методологія цієї роботи являє собою теоретичний аналіз наукових праць, які присвячені проблемі формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. Зокрема, у роботі були проаналізовані наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджували дану тему. Підґрунтям стали праці О. Кучай, О. Пометун, А. Богуш, А. Пасічніченко та інших.

Теоретичною основою дослідження виступають положення діяльнісного підходу та концепція генетичної психології Г. Костюка, згідно з якими психічний розвиток дитини розглядається як процес опанування культурно-історичного досвіду через активну взаємодію із соціальним оточенням.

Згідно з поглядами О. Запорожця, мовлення є найважливішим засобом опосередкування, що дозволяє дитині переходити від безпосереднього

сприймання до вищих форм довільної поведінки. Процес комунікативного розвитку розглядається як послідовна інтеріоризація спільних дій: зовнішні форми співробітництва з дорослим трансформуються у внутрішні структури мислення та саморегуляції.

Українська дослідниця М. Єпіхіна, опираючись на дослідження Г. Костюка і С. Максименка, говорить про психічний розвиток як цілісний процес, в якому мовлення і спілкування є соціально-опосередкованою діяльністю, що формує свідомість і самосвідомість дитини. Для старшого дошкільника спілкування є умовою для розвитку довільності та саморегуляції [31, с. 55–56].

У дослідженнях О. Кононко [35, с. 5] доведено, що сюжетно-рольова гра як провідна діяльність створює оптимальний простір для тренування комунікативних умінь. Вона вимагає від дитини активного узгодження ролей, ведення розгорнутих діалогів з позиції героя та пошуку конструктивних шляхів вирішення ігрових конфліктів.

Ключовий акцент робиться на розвитку дитини як мовленнєвої особистості. А. Богуш досліджувала питання мовленнєвого розвитку, зазначаючи, що комунікативна компетентність включає уміння використовувати вербальні та невербальні засоби для спілкування в певних соціально-побутових ситуаціях. Вона підкреслювала важливість лінгвосоціального досвіду дитини [7, с. 37].

Н. Гавриш акцентувала на важливості формування зв'язного мовлення та культури мовленнєвого спілкування, що є необхідною передумовою для повноцінної комунікації [21, с. 12-15].

Методологічним стрижнем нашого дослідження є компетентнісний підхід, інтегрований у Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО). Українські педагоги, такі як О. Сухомлинська, Т. Науменко, Л. Калуська деталізували вимоги до формування комунікативної компетентності як здатності дитини обирати адекватні засоби спілкування, ініціювати діалог і

підтримувати його, демонструвати соціально-перцептивні вміння (розуміння емоційного стану партнера, емпатія). Критерієм сформованості є здатність дитини успішно діяти у проблемних ситуаціях спілкування та швидко адаптуватися до мінливого соціального середовища.

Крім цього, спираючись на ідеї В. Сухомлинського про виховання словом і культуру спілкування, українські науковці обґрунтували можливості особистісно орієнтованого підходу як лінгвокультурологічного феномену. Зокрема, І. Бех розвивав ідею особистісно зорієнтованого виховання, де спілкування є головним засобом ціннісного самовизначення дитини та формування її соціальної зрілості. Комунікативний розвиток тут нерозривно пов'язаний із морально-етичним розвитком [4, с. 45-483].

Комунікативно-діяльнісний педагогічний підхід найбільш повно реалізується у дошкільній освіті України, оскільки передбачає, що розвиток комунікації відбувається виключно в процесі діяльності (гри, праці, навчання). Засобами є не просто вербальні вправи, а організація цілісних симулятивних ситуацій, що мотивують до спілкування. Серед дієвих форм формування комунікативної культури дослідники виділяють проектну діяльність (спільне планування та обговорення результатів); театралізація та інсценування (оволодіння мовленнєвим етикетом та емоційно-експресивними засобами) тощо.

Отже, теоретико-методологічні засади дослідження комунікативного розвитку старших дошкільників в українському контексті ґрунтуються на інтеграції діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів (Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех), що ведуть до формування комунікативної компетентності як вимоги БКДО (А. Богуш, Н. Гавриш). Основним засобом виступає гра, що створює природні умови для соціально-комунікативного становлення дитини як суб'єкта взаємодії та мовленнєвої особистості.

Методологічно дослідження спирається на три основні підходи. *Особистісно орієнтований* підхід акцентує увагу на унікальності

комунікативного досвіду дитини, вимагаючи створення умов для її самоактуалізації, подолання комунікативних бар'єрів та забезпечення права на власне емоційне вираження. *Діяльнісний підхід* диктує, що комунікативні вміння формуються лише у процесі активної взаємодії, тому пріоритет надається практичним, ігровим та спільним проектним ситуаціям. Нарешті, *компетентнісний підхід* спрямований на формування цілісної комунікативної компетентності – здатності ефективно діяти у різних ситуаціях. Ця компетентність включає когнітивний, операційний та особистісний компоненти, ключовим новоутворенням серед яких є розвиток соціальної децентрації (здатності сприймати позицію іншого) та емоційної емпатії.

Узагальнюючи досвід дослідження процесу формування комунікативної культури дітей дошкільного віку, зазначимо, що успішність комунікативного розвитку у старших дошкільників характеризується такими новоутвореннями як формування внутрішнього плану дії (здатність планувати взаємодію), оволодіння контекстним мовленням (монологи та пояснення, зрозумілі поза ситуацією) та домінування мотивів спілкування з однолітками як засобу самоствердження та освоєння колективних норм. Отже, теоретико-методологічні засади визначають комунікативний розвиток як соціально-опосередкований процес, що реалізується в діяльності та є необхідною умовою для успішного переходу до шкільного навчання.

На нашу думку, формуванню комунікативної компетентності дітей дошкільного віку може сприяти розробка та впровадження педагогічних умов, які складаються з низки взаємопов'язаних компонентів, а також розробка методики їх формування та вдосконалення.

Умови – це явища, які є причинами або створюють можливість їхньої дії, і цей зв'язок зумовлений наслідками. Саме умови визначають доцільність впливу тих чи інших засобів у процесі формування концепту.

Педагогічні умови – це зовнішні чинники, які діють через внутрішні мотиви і формуються самостійно в результаті зовнішніх впливів; зовнішні

причини опосередковуються внутрішніми змінними зв'язками і протиріччями, що утворюють умови, необхідні для розвитку особистості. Таким чином, розподіл педагогічних умов підвищує їх суб'єктність, пізнавальну активність та зацікавленість.

У широкому розумінні термін «освітні умови» можна визначити наступним чином – сукупність заходів і кінцевий результат соціальних та освітніх процесів на відповідному етапі розвитку суспільства [18, с. 12-13].

У контексті виховання культури комунікації особливого значення набуває створення таких педагогічних умов, що активізують мовленнєву самореалізацію дитини та підтримують її прагнення до дотримання мовних стандартів. Такі умови створюють сприятливе поле для міжособистісного контакту та соціальної адаптації. На нашу думку, цілеспрямоване моделювання та реалізація окреслених педагогічних чинників в освітньому процесі ЗДО є ефективним засобом оптимізації комунікативного розвитку дітей на етапі старшого дошкілля.

Основою розвитку комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку є: мовний і мовленнєвий розвиток та розвиток мовлення дітей з використанням формул мовленнєвого етикету.

Пояснимо кожен з цих умов навчання.

Першою освітньою вимогою є розвиток мовлення та мовленнєвих навичок, які складають основу комунікативного розвитку дітей дошкільного віку.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає «Мовлення дитини» як освітню галузь і представлений «мовленнєвою компетенцією» (здатність висловлювати свої заперечення, думки, враження тощо в усіх формах мовленнєвого спілкування за допомогою вербальних, невербальних та інших засобів), «художньою компетенцією» та «мовленнєво-комунікативною компетенцією» (здатність конструктивно взаємодіяти з однолітками та дорослими в різних формах). Комунікативна компетентність передбачає

розвиток таких компетенцій: здатність розуміти та розповідати про емоційні стани однолітків і дорослих (наприклад, веселий, сумний, злий, впертий); здатність здобувати інформацію, необхідну для спілкування; здатність слухати інших; здатність поважати думки та інтереси інших; здатність співвідносити власні бажання та прагнення з інтересами інших; здатність не сваритися; здатність уникати конфліктів; здатність спокійно реагувати на ситуації [35, с. 84-85].

Комунікативна компетентність розглядається як наскрізне утворення, що формується в межах усіх освітніх галузей. Її розвиток забезпечується поєднанням суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих із дітьми та індивідуальної практичної роботи самих вихованців. Ефективність цього процесу залежить від проектування спеціального мовленнєвого простору, де кожне освітнє завдання стає приводом для змістовної комунікації та вербальної творчості.

Третя виховна вимога – збагачувати мовлення дітей хорошими манерами.

Соціально-комунікативний розвиток виступає пріоритетним вектором дошкільного виховання, орієнтованим на сприйняття мови як ключового засобу комунікації. Він інтегрує низку завдань: розвиток зв'язного мовлення в розмаїтті його форм (діалог, монолог); збагачення словникового запасу; вдосконалення звукової культури та інтонаційної виразності. Водночас цей процес передбачає занурення дитини у світ художньої літератури та розвиток аналітико-синтетичних навичок, що є необхідною пропедевтикою перед початком опанування процесів читання та письма в школі [1].

Науково-педагогічний інструментарій розвитку комунікативної культури дошкільників класифікують за трьома засадами: наочні (візуальні), вербальні (мовні) та практично-дієві методи. Їх системна реалізація гарантує не лише результативність взаємодії, а й адекватність інтерпретації дій інших суб'єктів у процесі спільної активності. Сформованість культури спілкування виступає визначальним чинником персоналізації та соціального становлення

дитини. Подолання таких бар'єрів, як тривожність, соціальна невпевненість чи замкненість, стає можливим саме завдяки розвиненій комунікативній спроможності, що є фундаментом для встановлення толерантних стосунків та успішної колективної праці.

Сучасна дошкільна ланка, будучи першоосновою освітньої системи, фокусує увагу на мовленнєвому та комунікативному розвитку як ключових чинниках соціалізації. Застосування інноваційних педагогічних технологій створює простір для продуктивної взаємодії, у межах якої спілкування дозволяє дітям засвоювати конструктивні моделі соціальної поведінки. Колективна діяльність сприяє набуттю досвіду взаємодопомоги, дружби та морального вибору. Системна організація дитячої життєдіяльності із залученням різноманітних комунікативних технік забезпечує комплексну реалізацію освітніх завдань, що має вагомий цінність для гармонійного зростання особистості [1].

Мовленнєва взаємодія виступає ключовим фактором гармонійного зростання дитини. Синергія зусиль вихователів і батьків дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку потреби у спілкуванні, що суттєво прискорює процес засвоєння дитиною культури вербальних контактів із соціумом.

Визначення рівня сформованості комунікативної компетенції та навичок дітей дошкільного віку ґрунтується на постійному спостереженні за вільною самостійною грою, врахуванні особливостей поведінки дітей у процесі ігрової діяльності. Педагогічні умови формування комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку – це чинники, які стимулюють і активізують мовленнєву діяльність дитини, сприяють розвитку комунікативної компетентності та засвоєнню мовних норм, що гарантують культуру міжособистісного спілкування.

Отже, у підсумку визначаємо, що *комунікативний розвиток* – це складний, багатокомпонентний процес, який у старшому дошкільному віці має

бути цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на встановлення взаємодії та обмін інформацією і переживаннями. Провідна форма спілкування у 5-7 років змінюється з ситуативно-ділової на позаситуативно-особистісну, що свідчить про перехід від спілкування заради спільної діяльності до спілкування заради взаємного пізнання та встановлення емоційних зв'язків.

Ключове новоутворення цього віку в комунікативній сфері – формування початків комунікативної компетентності (здатності обирати адекватні засоби спілкування в різних ситуаціях) та розвиток довільності комунікативної поведінки. Спілкування з однолітками набуває особливої значущості, оскільки саме в ньому дитина освоює навички співробітництва, конкуренції, узгодження намірів та емоційного реагування на успіх/невдачу іншого. А такі особисті утворення як емпатія та соціальна децентрація (здатність бачити ситуацію очима іншого) є психологічною основою для ефективного спілкування та активно розвиваються у старшому дошкільному віці.

Отже, педагогічний вплив має бути спрямований не лише на розвиток мовлення, а й на формування соціально-перцептивних та мотиваційних компонентів спілкування, головним чином через організацію сюжетно-рольової гри та продуктивних видів діяльності.

1.3. Ігрова діяльність як засіб стимулювання комунікативної активності дітей дошкільного віку

Загальновідомо, що у дошкільному віці гра є провідним видом діяльності дітей, сферою прояву їхньої особистої ініціативи й активності, оскільки гра відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та зумовлює найважливіші зміни у її психічних процесах, зокрема мовленнєвих.

С. Гончаренко «ігрову діяльність» називає «видом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» [25, с. 142].

Н. Кудикіна тлумачить «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості». З огляду на це гра визначається як «конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичний, багатовидовий та креативний характер» [43].

Провідна роль гри в житті старшого дошкільника зумовлена її здатністю виступати каталізатором позитивних психологічних змін. Відповідно до зростаючого інтелектуального потенціалу дітей, зміст гри еволюціонує у бік складної моделі суспільних взаємин. Старші дошкільники не просто копіюють дії дорослих, а усвідомлено інтерпретують морально-етичні норми та правила поведінки. Поява складних фантастичних сюжетів підкреслює перехід від репродуктивної гри до конструктивно-творчої діяльності, яка готує дитину до розуміння складних соціальних зв'язків.

У сучасній українській педагогічній науці (Т. Поніманська, О. Кононко) ігрова діяльність трактується як складна соціальна за походженням система, що виступає головним засобом включення дитини в систему суспільних відносин. Дослідники наголошують, що гра в дошкільному віці є найбільш сензитивним періодом для освоєння міжособистісних взаємин, де основним змістом стає моделювання стосунків дорослих. Скороченість та узагальненість ігрових дій у цьому контексті розглядається як необхідна умова для усвідомлення дитиною смислів людської діяльності та розвитку комунікативної компетентності [61, с. 172-175].

С. Русова тлумачить гру як засіб соціального розвитку тому, що в іграх, як вона пише, «зростає товариство, виховується громадська дисципліна», дитина вчиться стримано поводитися, дотримуватися правил колективу, визнавати права однолітків [64, с. 148-152].

За допомогою гри діти глибше пізнають навколишній світ, набувають необхідних знань, умінь та здібностей, необхідних старшому дошкільникові

для успішного виконання соціальних та професійних функцій у наступному. В. Сухомлинський стосовно цього наголошує: «У грі перед дітьми розкривається світ... Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ» [70, с. 123].

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел було систематизовано ключові функції ігрової діяльності в розвитку старшого дошкільника:

- 1) *соціокультурна* виступає потужним інструментом соціальної адаптації, що дозволяє дитині інтерналізувати цінності та норми актуального соціокультурного простору;
- 2) *комунікативна* забезпечує простір для моделювання реальних життєвих контекстів, де вихованець вчиться обирати продуктивні стратегії вирішення суперечностей (індивідуальні, партнерські або колективні);
- 3) *функція самореалізації* сприяє формуванню досвіду особистісних досягнень, надаючи можливості для автентичного самовираження в ситуаціях змагальності;
- 4) *діагностична* дозволяє дитині в ігровій формі оцінити власні комунікативні спроможності та рівень володіння навичками взаємодії;
- 5) *корекційна* спрямована на трансформацію реальних поведінкових моделей через репетиційне «програвання» умовних сценаріїв;
- 6) *розважальна (терапевтична)* оптимізує освітній процес, створюючи позитивний емоційний фон та атмосферу довіри між дитиною, однолітками та педагогом.

З того часу, коли дитина потрапляє до групи ровесників, її індивідуальний розвиток не можна розглядати і вивчати поза взаєминами одногрупників. Хоча заклад дошкільної освіти лише умовно можна вважати колективом, проте вона надає великі потенційні можливості для розвитку

дітей на основі доступних їм норм і правил поведінки. Саме цьому сприяють постійний склад групи протягом кількох років, усталеність педагогічних вимог, які спрямовують і координують взаємини, щоденна організація спілкування та спільної ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Досвід комунікативної взаємодії з однолітками виступає фундаментом для кристалізації характерологічних особливостей особистості, що розвивається, насамперед тих рефлексій, які визначають її ставлення до соціуму. У середовищі старших дошкільників спостерігається функціонування розгалуженої системи міжособистісних зв'язків. Слід зауважити, що неформальні контакти, які базуються на емоційній полярності (симпатії чи антипатії), виникають значно раніше за інституціоналізовані ділові відносини, що регламентуються педагогом. Саме ці первинні афективні зв'язки детермінують вектори становлення дитячого колективу, визначають його внутрішню згуртованість та формують загальний психологічний клімат у закладі дошкільної освіти.

Особистісні взаємини суттєво корелюють із процесом формування морально-вольових якостей старшого дошкільника. За умови фахового педагогічного супроводу та раціональної організації спільної життєдіяльності вихованців, ці взаємини трансформуються у дієвий інструмент колективної консолідації та актуалізації навичок взаємодопомоги. Найбільш інтенсивно гуманістичні норми міжособистісної взаємодії виявляються у малих дитячих групах, створених на засадах емоційної афіліації та довіри.

В ігровій діяльності старших дошкільників закономірно виникає когнітивна та емоційна потреба в обміні інтелектуальним досвідом, координації спільних інтенцій та дискусійному обговоренні фактів навколишньої дійсності. Спілкування в межах гри виконує функцію взаємної трансляції знань: діти вербалізують свої уявлення про соціокультурні явища, природні процеси та побутові аспекти життя дорослих. Таким чином, у

процесі невимушеної ігрової комунікації відбувається інтенсивне збагачення світогляду дитини та її успішна соціальна інтеграція.

О. Пометун виділяє чотири рівні дитячих ігор:

- 1) це предметна гра (маніпуляції), а саме (годування ляльки, «виховання» ляльки, укладання її спати);
- 2) ланцюжок ігрових дій (процесуальна гра), а саме (скажімо, «приготування» їжі, годування, прибирання посуду);
- 3) рольова взаємодія та дотримання правил (власне сюжетно-рольова гра) [59].

Третій рівень дитячих ігор найбільше сприяє розвитку особистості дошкільників та їхніх міжособистісних відносин.

Сюжетно-рольова гра позитивно впливає на розвиток комунікативної уміння дитини старшого дошкільного віку тому, що характеризується якісним інтересом дитини до налагодження ігрових взаємин з однолітками; вмінням здійснювати задум ігрової дії; активізацією рольового мовлення та мислення дитини [22, с. 182-185].

Дослідниця В. Городинська, пояснюючи у своєму лекційному курсі сюжетно-рольову гру дітей старшого дошкільного віку, виокремлює здатність створювати сюжет для індивідуальної гри з опорою на наявний досвід; уміння взяти на себе певну роль та розгорнути сюжет спільної гри, змінити рольову позицію, адекватно до ролей партнерів; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму з використанням іграшок, предметів-замінників, уявних предметів [26, с. 8].

Рольова взаємодія виступає ключовим параметром, що детермінує емоційний фон ігрового процесу. Залежно від дидактичних завдань та психофізіологічних характеристик вихованців, сюжетно-рольова гра може реалізовуватися в індивідуальній, мікрогруповій або фронтальній формах. У старшому дошкільному віці особливого значення набуває діалогічне мовлення, яке стає інструментом вербалізації стосунків між персонажами та

координації спільної активності. Фундаментом такої гри є моделювання уявної ситуації, де дитина ініціює прийняття соціальної ролі дорослого, що супроводжується внутрішньою трансформацією поведінкових актів та дотриманням імпліцитних (прихованих) правил.

Для комунікативної сфери старших дошкільників характерною є гендерна гомогенність контактів та формування стійких ігрових осередків чисельністю від двох до п'яти осіб. Сюжетно-рольова гра стає ефективним майданчиком для корекції афективних станів, розвитку соціальної перцепції та поглиблення рефлексії. Шляхом драматизації проблемних сценаріїв педагог сприяє осмисленню дитиною мотивів власної поведінки та вчинків партнерів, що стимулює здатність до прийняття виважених рішень і соціальної адаптації.

Паралельно з сюжетно-рольовою розвивається режисерська гра, яка базується на творчому переосмисленні особистого досвіду. Виконуючи функцію «режисера», дитина маніпулює персонажами, що сприяє розвитку здатності до символічного перенесення функцій з одного предмета на інший. Цей вид ігрової діяльності має виняткове значення для вдосконалення мовленнєвої компетентності: створення образів вимагає від дошкільника майстерного володіння експресивними засобами — інтонацією, темпоритмом, логічними наголосами та емоційною забарвленістю.

У груповій режисерській грі, характерній для старшого дошкільного віку, взаємодія між дітьми стає опосередкованою через ігрові образи. Це створює безпечне середовище для апробації різних комунікативних стратегій, де необхідність врахування інтересів партнерів стимулює пошук компромісів. Успішне опанування режисерською грою закладає підґрунтя для переходу до складної ігрової кооперації у великих об'єднаннях (до восьми осіб). Розвиток комунікативних здібностей у цей сенситивний період є базисом для подальшої успішності в навчальній діяльності, трудових процесах та загальній соціальній орієнтації особистості.

Можна стверджувати, що спільна гра стає для дитини шостого-сьомого років життя школою соціального досвіду, де через рольову поведінку моделюються складні життєві взаємини. У процесі невимушеного спілкування відбувається не лише трансляція знань, а й шліфування нових способів комунікації. Ігрова ситуація створює оптимальні умови для того, щоб дитина вчилася ефективно співпрацювати з учасниками гри, ініціювати інформаційні запити до дорослих та інтегрувати нові знання про навколишню дійсність у власну систему світосприйняття.

Використання ігор у старшому дошкільному віці забезпечує найкращі можливості для комунікативного розвитку дитини. Адже саме під час ігрової діяльності дитина здобуває ази комунікативної компетенції, оскільки за допомогою ролей досягає моделі міжособистісних відносини, накопичує знання та формує вміння користуватися правилами поведінки у соціумі [8, с. 176–178], вчиться мистецтву спілкування.

Дидактична гра інтерпретується в сучасній педагогіці як специфічний метод навчання, спрямований на засвоєння системи понять, формування практичних умінь і навичок через активну ігрову практику. Конструктивна структура такої гри інтегрує змістовий базис (конкретну вправу) та процесуальний компонент (ігрову ситуацію). Функціональна архітектура дидактичної гри охоплює взаємопов'язані елементи: пізнавальне завдання, ігрові маніпуляції, регламентуючі правила, алгоритм дій та фіксацію кінцевих результатів.

Враховуючи, що ігрова діяльність є формою креативної активності, в якій дитина моделює соціокультурні норми, способи предметних дій та еволюційні надбання людства, її застосування на мовленнєвому рівні виступає потужним стимулом для ініціювання ситуацій міжособистісного спілкування. Як складне системне утворення, ігрова діяльність акумулює в собі низку ключових компонентів: мотиваційно-цільовий (формування внутрішніх спонукань та цілепокладання); змістовий (інформаційне наповнення активності);

процесуально-операційний (технологія виконання дій); контрольно-оцінний та результативний (моніторинг досягнень та рефлексія).

Дидактична гра спрямована передусім на актуалізацію гносеологічних потреб дитини, стимулювання стійкого інтересу до нових джерел інформації та вдосконалення когнітивного інструментарію.

Отже, впровадження комунікативних ігор у роботу з дітьми старшого дошкільного віку забезпечує комплексний розвиток навичок конструктивної взаємодії. Це сприяє оволодінню мистецтвом точного формулювання думок, розвитку перцептивної здатності слухати та розуміти опонента, а також формуванню стратегій ефективного подолання конфліктних ситуацій у соціальному середовищі.

Висновки з розділу I

У розділі нами здійснено аналіз наукової літератури з метою теоретичного обґрунтування нашого експериментального дослідження. Нами визначені засади формування комунікативної компетентності дошкільників.

У межах сучасної лінгводидактики виокремлюються три фундаментальні стратегії формування мовної особистості, кожна з яких базується на специфічній методологічній моделі. Перша стратегія спирається на концепцію трирівневої ієрархічної організації, де послідовно інтегруються вербально-семантичний, лінгвокогнітивний та прагматично-мотиваційний компоненти. Другий підхід акцентує увагу на функціональній спроможності суб'єкта, розглядаючи мовну особистість як сукупність компетенцій та психологічних готовностей до здійснення інтелектуально-мовленнєвої діяльності й адаптивної реалізації різноманітних комунікативних ролей. Третя ж стратегія пропонує модель відтворення мовної особистості у тривимірному науковому просторі, що поєднує в собі ґрунтовні дані про структурні рівні мови від фонетики до граматики, опанування базових видів мовленнєвої

активності, таких як говоріння, аудіювання, письмо і читання, а також загальний якісний показник ступеня володіння мовним інструментарієм.

У нашому дослідженні основна увага приділена другому напрямку, оскільки мовна особистість дошкільника розглядається нами насамперед як така, що характеризується достатнім рівнем мовленнєво-комунікативної компетентності й вільно та творчо застосовує мову в різних ситуаціях життєдіяльності.

Логіка нашого дослідження вимагала від нас окреслення ряду визначень, які стали ключовими для організації роботи.

Задля формування методологічної основи нашої магістерської роботи, ми розглянули теоретичні основи теорії гри як провідного виду діяльності дитини. Ми дійшли висновку, що гра – це продуктивний вид діяльності в дитинстві й ігрова діяльність стимулює розвиток мовлення та сприяє усуненню труднощів у комунікації дошкільників ще й тому, що здатна дитині дошкільного віку дати безліч позитивних емоцій, які так потрібні їй для здорового психічного і фізичного розвитку.

Виділяють різні види ігор: короткочасні, групові, без наочного матеріалу тощо. Інколи одні й ті самі ігри відносяться на основі різних критеріїв відносяться до різних груп.

Науково підтверджено, що ігрова активність старших дошкільників виступає дієвим інструментом соціалізації, оскільки сприяє засвоєнню навичок колективної взаємодії, вихованню поваги до особистості партнера (зокрема суперника), а також розвитку відповідальності за результати спільної праці. Теоретичне обґрунтування дозволило виокремити ключові педагогічні умови формування комунікативної компетентності в цей період. До них належать системний методичний супровід ігрового процесу, розширення розвивального потенціалу предметно-ігрового простору в закладах дошкільної освіти, а також інтенсивне залучення вихованців до активної комунікативної взаємодії як із ровесниками, так і з дорослими.

Ігрова діяльність створює умови, за яких дитина вчиться підпорядковувати власні інтереси цілям групи та дотримуватися встановлених правил. Механізми саморегуляції поведінки, що закладаються в межах сюжетно-рольової гри, згодом успішно екстраполюються на інші сфери діяльності, передусім на навчальну. Завдяки складності ігрових сюжетів та широким можливостям для імпровізації, у дитини активізується творча уява, розвиваються довільна пам'ять, увага та логічне мислення. Це створює надійний фундамент для опанування мовленнєвих навичок, необхідних для майбутнього переходу до школи, що підкреслює виняткову значущість сюжетно-рольових ігор для цілісного психічного й лінгвістичного розвитку.

У процесі ігрової практики діти використовують вербальні засоби не лише для супроводу власних маніпуляцій, а й як засіб рефлексії думок та емоцій. Гра стимулює вербальну творчість: дошкільники самостійно моделюють фрази та тексти, будують діалогічні репліки, перефразовують ігрові супроводи та розробляють власні варіанти лінгвістичного оформлення гри. Вступаючи в ігрові контакти, вони опановують мистецтво дискусії, розподілу соціальних ролей та ведення змістовного діалогу, що є визначальним фактором їхнього мовленнєвого зростання.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Організація та методи дослідження комунікативних умінь старших дошкільників (констатувальний експеримент)

Експериментальна частина дослідження проводилась у чотири етапи: аналітико-діагностичний, констатувальний, формувальний та контрольний.

Перш ніж обрати діагностику перевірки сформованості комунікативних умінь старших дошкільників, вважаємо за необхідне з'ясувати, які складові стати предметом нашого студіювання.

Комунікативна компетентність старшого дошкільника – це інтегративна якість особистості, що виявляється у здатності (готовності та умінні) спілкуватися з дорослими та однолітками для досягнення цілей діяльності та взаєморозуміння.

У контексті нашої експериментальної роботи, де акцент зроблено на ігровій діяльності, ця компетентність охоплює як мовленнєві (вербальні), так і немовленнєві (невербальні) аспекти.

Традиційно, комунікативну компетентність поділяють на такі складові (критерії), які стали предметом нашого студіювання у 1 (теоретичному) розділі й надалі потребують конкретизації, вибору діагностики й окреслення інноваційної методики.

1. *Мотиваційно-ціннісний критерій* – це внутрішня потреба дитини у спілкуванні та її позитивне ставлення до цього процесу. Основними показниками цього критерію є здатність виявляти ініціативу під час комунікації, самостійно починати розмову, звертатися з питанням або

пропозицією (особливо в ігровій ситуації, наприклад, запропонувати роль чи сюжет).

У процесі спілкування дитина виявляє бажання дізнатися думку чи почуття учасників ігрової діяльності, прагнення до спільної командної роботи, демонструє емотивність, розуміння емоційного стану інших учасників гри, відсутність страху, сором'язливості чи агресії під час взаємодії.

2. *Когнітивно-комунікативний критерій* демонструє знання дитини про спілкування та уміння розуміти мовлення, емоції та наміри партнера.

Цей критерій лежить у площині знання правил вербального етикету: уміння вітатися, прощатися, дякувати, звертатися на «Ви» (за потреби), висловлювати прохання та вибачення.

Вагомим показником цього критерію є уміння адекватно сприймати інформацію, інструкції, правила гри, емоційний підтекст висловлювання, підтримувати порядок у грі, заохочувати до творчості в межах загальних правил. Це, у свою чергу, провокує підтримку уваги, вияв поваги до всіх учасників ігрової діяльності.

3. *Діяльнісно-практичний критерій* показує практичні уміння дитини реалізувати свій задум у мовленні та дії, які можуть бути сформовані безпосередньо під час ігрової діяльності.

Головними показниками цього критерію є уміння підтримувати розмову (діалогічне мовлення), ставити тематичні запитання, проговорювати рольову кон'юнктуру, погоджувати ролі та сюжетні особливості ігрових колізій.

Саме діяльнісно-практичний критерій демонструє рівень сформованості монологічного мовлення дошкільників, сутність якого полягає в уміннях чітко, логічно і послідовно висловлювати власну думку, переказувати сюжет.

Крім цього важливим аспектом комунікативної діяльності дитини є уміння використовувати міміку, жести, інтонацію для вираження своїх почуттів та намірів (ключовий елемент для вираження ролі в грі).

У процесі ігрової діяльності гравці повинні продемонструвати здатність домовлятися, співпрацювати, розподіляти обов'язки,

4. *Рефлексивно-оцінний критерій* – це здатність дитини оцінювати власну поведінку та поведінку партнера, а також коригувати її.

Власне, ці показники вважаємо ключовими для підбору діагностичних методик на констатувальному етапі та формуванні макету майбутньої експериментальної роботи.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Комунальний заклад освіти «Солонянський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу «Золотий півник» Солонянської селищної ради Дніпропетровської області» (13 дітей дошкільного віку старшої групи «Дзвіночки»).

Метою констатувального етапу було проведення аналізу даних для визначення рівнів сформованості комунікативної компетенції за конкретними показниками.

Комунікативну компетенцію дітей старшого дошкільного віку трактуємо як здатність та готовність дитини здійснювати успішну мовленнєву діяльність, опосередковану соціальною взаємодією з дорослими та однолітками, засвоєнням соціальних якостей, цінностей та знань.

Рівень сформованості будь-якої компетенції визначають за її структурними компонентами. Відповідно до змістових аспектів комунікативної компетенції

було виділено критерії та показники, за якими можна визначити рівень її сформованості.

Характеризуючи комунікативну компетенцію дітей старшого дошкільного віку, ми виокремили такі критерії і показники та подали у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники рівня сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Критерії	Показники
<i>Мотиваційно-оцінний</i>	Здатність виявляти ініціативу під час комунікації, самостійно починати розмову, звертатися з питанням або пропозицією (особливо в ігровій ситуації, наприклад, запропонувати роль чи сюжет), обізнаність з іграми.
<i>Когнітивно-комунікативний критерій</i>	Уміння вітатися, прощатися, дякувати, звертатися на «Ви» (за потреби), висловлювати прохання та вибачення однолітків у групі, уміння адекватно сприймати інформацію, інструкції, правила гри, емоційний підтекст висловлювання, підтримувати порядок у грі, заохочувати до творчості в межах загальних правил, здатність будувати безконфліктні взаємини.
<i>Діяльнісно-практичний критерій</i>	Уміння підтримувати розмову (діалогічне мовлення), ставити тематичні запитання, проговорювати рольову кон'юнктуру, погоджувати ролі та сюжетні особливості ігрових колізій, взаємодіяти в процесі ігрової діяльності, співвідносити свої бажання з інтересами інших,

	вислуховувати співрозмовника, спокійно відстоювати власну думку, використовувати невербалістику як фактор творчого доповнення словесної інформації
<i>Рефлексивно-оцінний критерій</i>	Здатність оцінювати власну поведінку та поведінку партнера, а також коригувати її, оцінити, чи вдалося досягти мети спілкування (наприклад, чи вийшла гра, чи задоволені партнери), змінювати свою тактику спілкування, якщо вона не спрацювала.

Кожен із критеріїв розкривається через систему показників, що відображають ступінь сформованості окремих складових комунікативної компетентності. При виборі показників ми враховували їх надійність (кількісне вираження та якісна інтерпретація), доступність (можливість застосування в умовах закладу дошкільної освіти), а також системність (взаємозв'язок компонентів).

Усі критерії та показники комунікативної компетентності не лише розкривають і характеризують процес її формування у дітей дошкільного віку, але й сприяють розвитку вміння взаємодіяти, що є необхідним компонентом самореалізації та успішності в різних видах діяльності.

На основі виділених критеріїв і їх показників визначено високий, середній і низький рівні сформованості комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку, та подано у табл. 2.2.

Окреслена структура лягла в основу діагностики дітей старшого дошкільного віку із метою виявлення їхньої належності до визначених рівнів.

Для діагностики було використано низку методів: спостереження за дітьми у різних видах діяльності, анкетування, бесіди, аналіз ігрових завдань.

Опишемо запропоновані завдання і результати їх виконання відповідно до визначених критеріїв та показників комунікативної компетентності.

Таблиця 2.2.

Характеристика рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Рівень	Показники
<i>Високий</i>	Змістове наповнення комунікативної готовності дитини охоплює низку складних умінь. Насамперед, це позитивна установка на взаємодію та емоційний відгук на стан партнера. Важливе місце посідає здатність до конструктивного співробітництва в ігровій діяльності, що передбачає вільний вибір партнерів та гнучкість у погодженні спільних кроків. Окремої уваги заслуговує розвиненість механізмів саморегуляції, що дозволяють дитині автономно долати міжособистісні конфлікти. Завершальним елементом є безпосередня культура мовлення: від навичок активного слухання до майстерності чіткого висловлювання думок і потреб.

<i>Середній</i>	Для вихованців із середнім рівнем комунікативного розвитку характерною є певна суперечливість у поведінці. Зокрема, спостерігається прояв невпевненості під час діалогічної взаємодії з однолітками та відсутність стійкої ініціативності у спільних справах. У проблемних ситуаціях такі діти частіше займають пасивну позицію, перекладаючи відповідальність за розв'язання конфлікту на дорослих або більш активних ровесників. Емоційна сфера характеризується недостатньою диференціацією: дитині важко точно вербалізувати власні почуття або адекватно інтерпретувати емоційні стани партнерів по грі. Мовленнєві висловлювання часто позбавлені чіткої логічної послідовності, а дотримання етикетних норм має ситуативний, несистемний характер.
<i>Низький</i>	Низький рівень комунікативної готовності характеризується наявністю стійких психологічних бар'єрів у міжособистісній сфері. Провідними ознаками є комунікативна пасивність та

	труднощі в налагодженні продуктивних взаємин у процесі гри. Соціальна дистанційованість поєднується з імпульсивними або агресивними реакціями в суперечках. Емоційний інтелект таких вихованців перебуває на стадії формування, що унеможливорює адекватне розуміння чужих емоцій та рефлексію власних переживань. Ускладнений характер комунікації зумовлений відсутністю етики спілкування та несформованістю перцептивних умінь, необхідних для ведення повноцінного діалогу
--	--

Для виявлення рівнів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників до кожного з вище зазначених критеріїв і показників було дібрано низку експериментальних завдань.

Перший критерій: *мотиваційно-оцінний*. Для проведення констатувального етапу експерименту за цим критерієм була проведена гра-ситуація «Подорож до Чарівної Країни».

Мета – діагностувати рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію у старших дошкільників, зокрема:

1. Виявлення ініціативи: чи дитина самотійно пропонує роль, сюжет чи дію.
2. Позитивне ставлення: чи виявляє радість, бажання брати участь у спілкуванні/взаємодії.

3. Самостійний початок комунікації: чи звертається до інших дітей або дорослого з питанням, пропозицією, коментарем без прямого запрошення.

Для збору інформації щодо цього критерію ми запропонували старшим дошкільникам гру-ситуацію «Подорож до Чарівної Країни»

Завдання гри: стимулювати дітей до самостійного розподілу ролей, розгортання сюжету та комунікації через подолання невеликих ігрових «перешкод».

Методичний супровід :

- мінімальне втручання: вихователь виступає в ролі фасилітатора або нейтрального персонажа (наприклад, гіда або хранителя карти), який лише задає початковий контекст і надає мінімальну допомогу, якщо гра зупиняється;

- створення дефіциту інформації/ресурсу: створення ситуацію, де для продовження гри потрібно обов'язково поспілкуватися (наприклад, карта неповна, потрібна допомога іншого персонажа, щоб відкрити «портал» чи «скриню»);

- фіксація поведінки: вихователь веде протокол, у якому зазначає: хто першим виявив ініціативу (розподіл ролей, початок діалогу, пропозиція сюжету); кількість самостійних звернень (питань, пропозицій, коментарів) до інших дітей; емоційне ставлення (захопленість, зацікавленість, активність).

Процедура виконання гри:

1. Створення ігрового середовища. На початку гри нами використано мінімальний набір атрибутів, що натякають на подорож (велика стародавня карта, чарівний ключ, елементи для «Чарівного порталу» – хустки, обручі, таємні двері, таємничі знаки тощо).

2. Мотиваційний початок. Гра починається з показу артефактів, які натякають на чарівні завдання. Наприклад: «Діти, подивіться! До нас потрапила ця чарівна карта. Вона веде до чарівної країни, де нас чекає невідомість і сюрпризи, але шлях туди нелегкий. Щоб дістатися, нам потрібно

стати сміливими мандрівниками та радниками і разом подолати три перешкоди: загадковий ліс, річку пригод та знайти схованку ключа».

3. Розподіл ролей (діагностика ініціативи). Тут вихователь враховує активність дітей щодо обрання своєї функції або рекомендацій на ролі інших членів команд із поясненнями. Наприклад: «Щоб подорожувати, нам потрібен капітан, картограф, розвідник і головний радник. Хто ким хоче бути і чому?». На цьому етапі гри вихователь фіксує *чи дитина сама пропонує роль собі чи іншому; чи пояснює свій вибір.*

4. Подолання «Загадкового лісу» (стимуляція комунікації). Цей етап перевіряє словниковий запас і логіку спілкування дошкільників. Вихователь пропонує ситуацію, за якої дитина демонструє свої монологічні й діалогічні уміння й навички. Наприклад: «У карті є підказка: щоб пройти загадковий ліс, треба знати кодові слова і просити про допомогу». Учасникам гри (мандрівникам), потрібно домовитися, які кодові слова говорити, щоб пройти далі, і запропонувати розвіднику (або іншому гравцю) сюжет дії. На цьому етапі гри нами було зафіксовано *чи дитина пропонує сюжет («ходімо тихо», «давай перестрибнемо»), чи звертається до іншої дитини («Ти, розвідник, маєш першим сказати «крибле-крабле-бумс») виявляє ініціативу.*

5. Наступний етап «Річка пригод» – це стимуляція пропозиції. Цей етап перевіряє самостійність процесу комунікації, уміння співпрацювати в команді, уміння домовлятися, виявляти емотивність, розуміти емоції іншого учасника, враховувати їх. Наприклад: вихователь показує на атрибути, зазначаючи, що подолати цю перешкоду неможна просто так: «Ой-ой, річку не можна переплисти просто так! У нас є лише ці *чарівні колоди* (хустки/обручі). Щоб усі перейшли, капітан має самостійно запропонувати план дій, а потім звернутися до команди за допомогою у виконанні цього плану» На цьому етапі гри ми фіксуємо *чи дитина-капітан самостійно висуває ідею («станемо ланцюжком», «кидатимемо колоди по черзі») і чи залучає інших, звертаючись до них.*

6. Успішне завершення подорожі та позитивне підкріплення.

Очікувані показники мотиваційно-ціннісного критерію:

Рівень	Показник
Високий	Дитина самостійно ініціює розподіл ролей/сюжет, активно пропонує ідеї та звертається до інших (більше 5 разів), виявляє емоційну зацікавленість і радість від процесу комунікації.
Середній	Проявляє ініціативу лише після непрямой стимуляції (підказки) дорослого, бере участь у діалозі, але рідко сама звертається з пропозицією (2-4 рази), позитивно ставиться до спілкування, але не є його лідером.
Низький	Не виявляє ініціативи навіть після стимуляції, відповідає на питання лише після прямого звернення, пасивна, не пропонує ролі чи сюжет, спілкування не викликає вираженого позитивного емоційного відгуку.

Для другого, *когнітивно-комунікативного критерію*, ми обрали дидактичну гру «Школа ввічливих звірят». Ця гра є веселим етикет-квестом, що дозволила нам перевірити рівень засвоєння дітьми правил вербального етикету.

Мета: діагностувати рівень знання та застосування старшими дошкільниками правил вербального етикету у стандартних комунікативних ситуаціях; уміння правильно використовувати форми вітання та прощання; уміння висловлювати прохання та подяку; уміння вибачатися та звертатися до старших/незнайомих осіб (умовно на «Ви», або максимально ввічливо); здатність розуміти і відтворювати етикетні формули у відповідному контексті.

Завдання гри: створення ігрових ситуацій, що вимагають від дитини обов'язкового використання конкретних етикетних формул для отримання ігрового ресурсу або виконання дії.

Методичний супровід:

- вихователь виступав в ролі ключового персонажа (наприклад, «Мудра сова» або «Старий бібліотекар»), який не дасть ігрового ресурсу, поки дитина не використає правильну етикетну формулу;

- вихователь створював перешкоди для виконання завдання, чітко наголошуючи на умовах. Наприклад: «Я не дам тобі ключ (підказку), доки ти не звернешся до мене ввічливо/не привітаєшся/не подякуєш». Це стимулює саме демонстрацію знання етикетних норм.

Процедура виконання:

1. Створення ігрового середовища: візит до мудрого радника (*Мудрого бібліотекаря*). Дітям повідомляють, що для продовження квесту потрібно отримати спеціальну книгу знань у Мудрого бібліотекаря. Наприклад: *вихователь стимулює дітей до вживання етикетних формул вітання та ввічливості: «Хто це до мене прийшов? Чому ти мовчиш? Заходять до Бібліотеки, де працюють, як мінімум, вітаються». На цьому етапі гри ми фіксуємо чи дитина самостійно використовує «Добрий*

день/Доброго ранку», уміє попросити книгу, яка лежить на столі, чи дитина використовує «Будь ласка/Чи не могли б Ви дати мені...», чи дитина використовує «Дякую/Щиро вдячний».

2. Зустріч із постраждалим Зайчиком. На цьому етапі ми перевірили уміння дітей просити пробачення та використовувати формули звернення. Дитина повинна віднести отриману книгу до зайчика, який чекає на наступній зупинці. На шляху вона має випадково «зацепити» іншого персонажа (це може бути лялька або інша дитина-помічник, або сам експериментатор, який тимчасово змінює роль) і попросити пробачення. Наприклад: гравець-зайчик: «Ой, як же так! Ти мене зачепив, і тепер мої речі розсипалися. Я засмучений». На цьому етапі гри нами фіксувались уміння дитини самостійно просити пробачення або пропонувати допомогу.

На цьому етапі ми змінили правила і наголосили, що зайчик – дуже старенький, тому дитина має змінити щось у звертаннях до зайчика (до нього треба звертатись на «Ви»).

Ми фіксували чи дитина намагається звернутися ввічливіше, чи використовує форму «Ви» (хоча б до дорослого), чи вживає ввічливі форми прохання, навіть якщо до неї звернулися на «ти».

Прощання. На цьому етапі дитина завершує квест і має попрощатися з персонажами. Наприклад: «Ти чудово впорався. Наша гра закінчена. Що потрібно сказати, коли йдеш?». Ми на цьому етапі гри фіксували чи дитина використовує формули «До побачення / На все добре / Бувайте здорові».

Очікувані показники когнітивно-комунікативного критерію:

Рівень	Показник
Високий	Знає і самостійно використовує всі етикетні формули (вітання, прощання, прохання, подяка, вибачення) у відповідному контексті, без підказки. Демонструє розуміння, коли доречно звернутися ввічливіше.
Середній	Знає більшість формул, але застосовує їх не завжди самостійно

	(потребує непрямої підказки чи нагадування). Може забувати про окремі елементи (наприклад, про вибачення чи подяку), але виправляє помилку після нагадування.
Низький	Не знає або ігнорує більшість етикетних формул. Використовує їх лише після прямої інструкції або моделювання дорослого. Демонструє нерозуміння необхідності ввічливого звернення.

Ця гра дозволить чітко зафіксувати саме наявність знань вербального етикету та вміння їх застосовувати.

Діяльнісно-практичний критерій є комплексним, оскільки він вимагає від дитини не лише знань, але й практичного застосування мовленнєвих умінь у процесі діяльності, включаючи як діалогічне, так і монологічне мовлення.

Для констатації цих умінь ми використали гру «Будівельник», яка природно стимулює планування, обговорення (діалог) і переказ чи пояснення (монолог).

Сюжетно-рольова гра «Будівництво парку розваг» поєднала сюжетну рольову гру з елементами конструювання та планування.

Мета: діагностувати практичні мовленнєві уміння старших дошкільників, уміння підтримувати розмову та ставити тематичні запитання, погоджувати ролі та сюжетні особливості ігрових колізій, монологічне мовлення, уміння логічно і послідовно висловлювати власну думку (план, проєкт), уміння переказувати задум (презентація виконаної роботи).

Завдання: діти повинні були спільно спланувати, збудувати з конструктора (або іншого матеріалу) елемент парку розваг, а потім презентувати свій проєкт комісії.

Методичний супровід:

– вихователь виступав як особа, яка приймає рішення, створюючи потребу в чіткій комунікації; у його обов'язки входила симуляція дрібних конфліктів, або проблем для стимулювання діалогу. Наприклад: «У вас мало

матеріалів, вам треба домовитися, який об'єкт будувати першим» або «У нас два різні плани, погодьте, який кращий»;

– вихователем створювалась потреба в монолозі, який презентував «будівництво» на всіх етапах. Вимагався звіт про роботу, після завершення роботи, ставились відкриті запитання, які вимагають розгорнутої відповіді. На цьому етапі гри ми фіксували частоту вживання тематичних питань («А як ми це з'єднаємо?», «Ти хочеш бути головним архітектором?»), активність у погодженні ролей/сюжету; здатність чітко пояснити свій задум (логічність, послідовність, обсяг висловлювання).

Процедура виконання:

Етап 1: планування та погодження як фіксація діалогічних умінь старших дошкільників.

На цьому етапі дітям була дана установка: «Ми команда найкращих будівельників (архітекторів, проєктувальників). Наше завдання – збудувати вільну ділянку парку розваг. У нас є конструктор. Спочатку нам треба домовитися про ролі та обговорити, що саме ми будемо будувати (гірку, колесо огляду, кафе)».

На цьому етапі були розподілені ролі(посади будівельників) й обов'язки кожного. Діти самостійно обрали посади: головний архітектор, постачальник матеріалів, спеціаліст з декору тощо. Під час виконання цього завдання ми зафіксували *чи використовують діти діалог для погодження ролей («Я хочу бути виконробом, а ти? Я погоджуюся на роль постачальника, якщо ти...»)*.

На другому етапі гри діти обговорювали план будівництва – це висоту, форму колір тощо. Ми спеціально провокували «ігрову колізію» (наприклад, суперечка щодо кольору чи форми об'єкта) для того, щоб фіксувати *чи дитина підтримує розмову на тему, чи ставить тематичні запитання («А чи є у нас червоні кубики?», «Чому ти вирішив зробити вхід тут?»)*.

Третій етап – власне, саме будівництво. Ми періодично створювали ситуації, що вимагають обміну інформацією. Наприклад: «Архітекторе,

підкажи своїм помічникам, які деталі потрібні для цієї частини!», «Постачальники, поясніть, чому ви принесли саме ці кубики, а не інші?». Діти в процесі роботи мають пояснювати одне одному, що вони роблять відповідно до своєї ролі. На цьому етапі ми фіксували *наскільки повно і зрозуміло діти проговорюють свої дії та наміри, пов'язані з роллю*.

Етап четвертий – презентація проєкту. Етап покликаний перевірити монологічні уміння дошкільників.

Завдання, яке було поставлене перед дітьми – розповісти про свій проєкт. Наприклад: «Наш проєкт готовий! Тепер головний архітектор має вийти і розповісти комісії, що саме ми збудували, як це працює, і чому це найкраще місце в парку», «Шановні будівельники, уважно слухайте, можливо, вам треба буде доповнити інформацію про наш проєкт».

Діти послідовно описують свою будівлю у формі монологу (почергових виступів). Далі «комісія» ставила ряд уточнюючих питань до окремих «посадових осіб»: «Розкажи, як ти це будував? Чому ти обрав саме таку форму? Що тут будуть робити відвідувачі?». На цьому етапі гри ми нотували *наскільки чітко, логічно і послідовно дитина висловлює свою думку (обсяг висловлювання, логічність викладу, повнота переказу задуму)*.

Очікувані показники діяльнісно-практичного критерію:

Рівень	Показник (Діалог)
Високий	Активно підтримує та ініціює розмову; постійно ставить тематичні запитання; чітко проговорює рольову кон'юнктуру; легко погоджує колізії.
Середній	Підтримує розмову, але рідко ставить тематичні запитання; погоджує ролі після наведення дорослого; проговорює кон'юнктуру фрагментарно.
Низький	Розмову не підтримує; на запитання відповідає односкладово; не проговорює рольову кон'юнктуру; не бере участі у погодженні сюжету, грає мовчки.

Ця гра надає багатий матеріал для оцінювання як комунікативної активності (діалог), так і якості мовлення (монолог) у практичній діяльності.

Рефлексивно-оцінний критерій вимагає від дошкільника оцінювати свою поведінку, поведінку партнера, знаходити помилки або неефективні моменти у спілкуванні та пропонувати корекцію. Для діагностики цього необхідна ситуація, де виникає комунікативний конфлікт чи помилка, і діти мають його розв'язати та проаналізувати.

За цим критерієм була проведена сюжетно-рольова гра «Студія телевізійних новин»

Мета цього етапу констатувального експерименту – діагностувати рівень сформованості рефлексивно-оцінного критерію у старших дошкільників:

- здатність оцінювати власну поведінку (взаємодію, вибір слів, емоції) у заданій ситуації;
- здатність оцінювати поведінку партнера з погляду комунікативної ефективності;
- уміння коригувати свою поведінку або пропонувати корекцію партнеру для покращення результату спілкування.

Завдання: діти розігрували задану комунікативну ситуацію з «помилкою», а потім аналізували її, виступаючи в ролі телевізійних експертів.

Методичний супровід:

- вихователь виступає в ролі кореспондента і в його репортажі присутні комунікативні помилки: не попросив ввічливо, не пояснив намір, образився, або використав неправильний тон;
- діти виступають у ролі телевізійних експертів, у них є право обговорити поведінку кореспондента, використовуючи вислови «Я думаю...», «Я відчув...», «Мені здається, що...» для оцінки, а не просто звинувачення.

На цьому етапі гри ми фіксуємо уміння дитини оцінювати партнера й себе, виявляти *суть* комунікації (чому не вдалося), чи лише зовнішній прояв (наприклад, «він був злий»), пропонувати конкретний спосіб виправлення ситуації («Треба було сказати «Будь ласка», «Варто було запитати, чому він засмучений»).

Процедура виконання:

На першому етапі ми створили конфліктну ситуацію: «Ми відкриваємо нашу «Студію телевізійних новин», щоб проаналізувати одну дуже важливу подію, яка відбулася щойно в «Іграшковому світі».

Сюжет 1: діти граються на килимку. Один із гравців потребує іграшку (наприклад, екскаватор), яким грає інший гравець і не віддає іграшку. Персонаж 1 не просить ввічливо, а вимагає: *«Дай мені негайно цей екскаватор!»* другий гравець сердиться і відмовляє: *«Не дам, і все! Ти погано попросив!»*. Тут ми фіксували наскільки діти вжилися в ролі та відтворили комунікативну помилку.

На другому етапі ми аналізували помилки під час комунікації (оцінка і рефлексія). Діти, які розігравали ситуацію, сідають в експертну комісію і теж беруть участь у обговоренні. У ролі експерта з поведінки виступав вихователь. До дітей були поставлені такі запитання: «Як ти оцінюєш свою поведінку? (до першого гравця), «Чому він не дав тобі іграшку?», «Чи міг би він дати тобі іграшку? За яких умов?». На цьому етапі ми фіксували *чи дитина вказує на конкретний комунікативний недолік партнера (наприклад, «Він був злий»), або чи дитина здатна визнати власну комунікативну помилку («Я не попросив «Будь ласка», «Я сказав це надто голосно»).*

Наступний етап гри – корекція недоліків під час спілкування: «Тепер, експерти, ви маєте запропонувати, як цю ситуацію можна виправити, щоб іграшка була отримана, і ніхто не сварився. Як треба було сказати, і як треба було відповісти?». На цьому етапі ми спостерігали наскільки *пропозиція корекції є конкретною і ефективною для покращення спілкування.*

Етап четвертий – розігрування тої самої ситуації. Але з урахуванням зауважень експертів.

Очікувані показники рефлексивно-оцінного критерію:

Рівень	Оцінка власної поведінки
Високий	Самостійно і критично оцінює власні дії, знаходить комунікативні помилки (неправильний тон, забув етикет).
Середній	Оцінює власну поведінку поверхнево або лише після наведення дорослого. Визнає помилку, але не завжди може назвати її <i>причину</i> .
Низький	Відмовляється оцінювати власну поведінку або звинувачує лише партнера. Не бачить своїх комунікативних помилок.

Це завершує блок із чотирьох критеріїв для констатувального етапу.

Загальний рівень сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку оцінювався кількісно за всіма описаними критеріями. Середній коефіцієнт було отримано шляхом відношення суми отриманих даних за компонентами та їх кількості. Узагальнені кількісні результати вихідного рівня комунікативних умінь досліджуваних відображено в табл. 2.3.

№	Ім'я	мотиваційно-оцінний		когнітивно-комунікативний		діяльнісно-практичний		рефлексивно-оцінний	
		бал	Рівень	бал	рівень	бал	рівень	бал	рівень
1	Аліна	3	В	3	В	3	В	2	с
2	Оксана	3	В	2	С	3	В	3	В
3	Андрій	3	В	2	С	2	С	2	С
4	Матвій	2	С	3	В	3	В	2	С
5	Максим	1	Н	2	С	2	С	1	Н
6	Вероніка	2	С	1	Н	2	С	1	Н
7	Марина	1	Н	2	С	2	С	2	С

8	Денис	2	С	2	С	3	В	3	В
9	Марічка	2	С	2	С	2	С	2	С
10	Мілана	3	В	3	В	2	С	2	С
11	Анна	3	В	2	С	2	С	2	С
12	Злата	2	С	3	В	3	В	3	В
13	Софія	2	С	2	С	2	С	3	В
Всього	13	2.2 3	с	2.23	с	2.3 8	С	2.15	с

Кількісна та якісна обробка даних констатувального етапу дослідження свідчить про домінування середнього рівня сформованості комунікативної компетенції у піддослідних. Незважаючи на здатність дітей ідентифікувати базові емоційні стани оточуючих, було виявлено суттєві складнощі у рефлексії та вербалізації власних внутрішніх переживань. Комунікативна діяльність вихованців характеризувалася недостатньою самостійністю: встановлення соціальних контактів супроводжувалося певною інертністю, а побудова конструктивного діалогу потребувала постійної фасилітації та підтримки з боку педагога.

Узагальнення результатів констатувального експерименту підтвердило гіпотезу про недостатню результативність традиційних підходів, що зумовлює необхідність підвищення якості комунікативного розвитку дітей. Це створює підґрунтя для переходу до формуального етапу, метою якого є апробація спеціально дібраних методів і засобів стимулювання комунікативної активності вихованців.

Аналіз результатів підтвердив, що рівень розвитку комунікативної сфери піддослідних переважно узгоджується з державними стандартами дошкільної освіти. Водночас спостерігається значна варіативність показників: якщо частина дітей виявляє виражену мотивацію до спілкування та успішно розв'язує мовленнєві завдання, то інша частина потребує цілеспрямованої

підтримки з боку вихователя для розвитку здатності до партнерства. Така ситуація зумовлює доцільність розробки комплексу ігрових вправ, адаптованих до потреб дітей із недостатньо сформованими навичками взаємодії.

2.2. Зміст методики формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобом ігрової діяльності (формувальний експеримент).

Експериментальна робота з формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку здійснювалася нами на основі теоретичних положень та практичних результатів констатувального етапу дослідження.

Результати включеного спостереження за повсякденною ігровою активністю дітей дозволили виявити суттєве протиріччя: за наявності вираженого прагнення до міжособистісної взаємодії, вихованці часто відчують брак конструктивних умінь для встановлення контактів. Це виявляється у неспроможності обирати адекватні способи комунікації, труднощах у дотриманні норм мовленнєвого етикету та дефіциті емпатійного слухання. Констатований низький рівень толерантності та доброзичливості в окремих ситуаціях зумовив вектор формувального етапу експерименту, спрямований на створення спеціального психолого-педагогічного середовища для вдосконалення комунікативного досвіду старших дошкільників.

З огляду на статус гри як провідної діяльності у старшому дошкільлі, її було обрано базовим інструментарієм для формування комунікативних навичок вихованців. Ігровий простір виступає природною платформою для опанування складних механізмів міжособистісної взаємодії як з однолітками, так і з дорослими. Впровадження експериментальної методики здійснювалося відповідно до обґрунтованих у теоретичному розділі педагогічних умов і реалізовувалося через три взаємозалежні вектори (напрями) роботи.

Вказані напрями охоплюють методичну роботу з персоналом, проектування розвивального предметно-просторового середовища та безпосередню взаємодію з вихованцями. Такий комплексний підхід дозволяє детально проаналізувати зміст педагогічних умов та специфіку їх реалізації в контексті формування комунікативної компетентності старших дошкільників. Розглянемо кожен із зазначених векторів крізь призму практичного впровадження.

Першочерговою педагогічною умовою оптимізації комунікативного розвитку старших дошкільників є забезпечення фахового методичного супроводу ігрової діяльності. Сутність педагогічного керівництва в цьому контексті полягає у моніторингу та корекції соціального змісту гри, де діти репродукують моделі людських взаємин. Враховуючи ризик копіювання негативних соціальних зразків, вихователь має здійснювати непрямий вплив на сюжет: інтегруючись у гру на правах рівноправного партнера, він спрямовує взаємодію в конструктивне русло. Такий підхід стимулює перехід від предметно-маніпулятивних дій до розгорнутих сюжетно-рольових ігор, де домінує діалог, узгодженість намірів та вміння досягати компромісу.

Специфікою ігрової діяльності в старшому дошкільному віці є ускладнення та диференціація рольових позицій. Відповідно, ключовою стратегією педагогічного керівництва стає розвиток рольової лабільності – здатності дитини динамічно змінювати ігрову роль та вербалізувати ці зміни для партнерів. Таке вміння забезпечує варіативність сюжетно-рольових конструкцій, роблячи ігровий процес інтелектуально насиченим. Орієнтація на індивідуально-психологічні характеристики дошкільників актуалізує їхній інтерес до колективної взаємодії, що детермінує розвиток емпатії та доброзичливості як фундаментальних складників комунікативної компетентності.

Реалізація другої педагогічної умови передбачала проектування адаптивного предметно-розвивального середовища як каталізатора

комунікативної активності старших дошкільників. У межах експериментальних груп було створено варіативний ігровий простір, структурований за цільовими зонами: сюжетно-рольових, режисерських та комунікативних ігор. Змістове наповнення цих осередків забезпечувалося через інтеграцію спеціалізованого обладнання та ігрових комплексів (зокрема, сюжетно-рольові ігри «Кіностудія», «Магазин іграшок»; режисерські сценарії «Невербальна казка», «Добрі ельфи»; комунікативні тренінгові вправи «Спільне коло», «Ввічливі слова»). Такий підхід стимулював внутрішню мотивацію дітей до взаємодії та сприяв трансформації предметного оточення на дієвий інструмент соціалізації.

Використання ігор для перелічених зон сприяло оволодінню дітьми суспільними функціями, їхньої здатності моделювати людські стосунки і довколишнє життя, будувати позитивні взаємовідносини («Салон мобільного зв'язку», «Салон краси»), розвитку міжособистісного спілкування («Кіностудія»), уміння виражати дбайливе ставлення до інших («Коли ми захворіли»), розвивати комунікабельність, доброзичливе ставлення один до одного («Назви лагідно», «Комплімент», «Скажи ввічливе слово»).

Формувальний експеримент включав три основні етапи, на кожному з яких ми зосереджувались на різних аспектах комунікації, і, відповідно, використовували різну ігрову стратегію.

Метою формувального експерименту було системне формування та підвищення рівня комунікативної компетентності старших дошкільників шляхом цілеспрямованого впливу на її ключові складові, виявлені на констатувальному етапі.

Завдання формувального експерименту були спрямовані на розвивальну роботу відповідно до кожного з чотирьох критеріїв і відповідно до критеріїв структуровані:

1. Завдання, орієнтоване на мотиваційно-ціннісний критерій: сформувати стійку внутрішню мотивацію до комунікації, активізувати

ініціативу у спілкуванні та спільній діяльності: стимулювати внутрішню потребу дитини самотійно починати розмову, звертатися з питанням або пропозицією (особливо в ігровій ситуації); закріпити позитивне емоційне ставлення до процесу спілкування та взаємодії.

2. Завдання, орієнтоване на когнітивно-комунікативний критерій: закріпити знання та автоматизувати практичне застосування правил вербального етикету у різних соціальних ситуаціях; довести до автоматизму використання форм вітання, прощання, подяки та вибачення; навчити диференційовано використовувати ввічливі форми прохання та звернення (зокрема, звернення на «Ви» у відповідних ситуаціях); розвинути вміння розуміти мовлення, емоції та наміри партнера на основі вербальних та невербальних сигналів.

3. Завдання, орієнтоване на діяльнісно-практичний критерій: вдосконалити практичні мовленнєві уміння для ефективної реалізації задуму в діяльності, охоплюючи діалогічне та монологічне мовлення; розвинути вміння діалогічного мовлення: підтримувати розмову, ставити тематичні та уточнюючі запитання, ефективно погоджувати ролі та сюжетні особливості ігрових колізій (проговорювання рольової кон'юнктури); сформувати навички монологічного мовлення: чітко, логічно та послідовно висловлювати власну думку, планувати та переказувати сюжет чи задум.

4. Завдання, орієнтоване на рефлексивно-оцінний критерій: сформувати здатність до об'єктивної рефлексії, оцінки та корекції власної комунікативної поведінки та поведінки партнера; навчити дитину аналізувати причини комунікативних конфліктів та неефективної взаємодії; сформувати вміння самотійно знаходити власні мовленнєві помилки або помилки в поведінці та пропонувати конкретні шляхи їх виправлення (корекції).

Системне формування та підвищення рівня комунікативної компетентності старших дошкільників шляхом цілеспрямованого впливу на її ключові складові, виявлені на констатувальному етапі.

Виходячи із завдань, ми сформувавши стратегію нашої роботи й запланували конкретну ігрову діяльність з урахуванням розвивально-педагогічних можливостей кожної обраної гри.

До мотиваційно-ціннісного критерію ми дібрали ігри, які, на нашу думку, мають сформувати стійку внутрішню потребу у спілкуванні, позитивне ставлення та здатність до самостійної ініціативи.

методичний аспект експериментальної роботи	ігрові форми	приклади завдань
Створення ефекту дефіциту (не достатку) спілкування	Сюжетно-рольові ігри з високою залежністю від партнера («Пошуковці», «Рятівники» та ін.).	«Знайди загублену тварину»: потрібно самостійно запропонувати 5 різних маршрутів пошуку та обговорити їх із партнером, обираючи ролі (провідник, розвідник, зоолог та ін.).
Емоційне підкріплення	Ігри-драматизації, де успіх залежить від спільної радості.	«Театр однієї пропозиції»: дитина, яка першою висунула вдалу пропозицію щодо сюжету, отримує право обрати музичний супровід для наступної сцени.
Навчання пропозиції	Ігри з відкритим кінцем.	«Чарівна скриня»: дитина відкриває скриню, бачить предмет

		і має першою запропонувати 3 варіанти, як цей предмет можна використати в грі.
--	--	--

Завдання-ігри до когнітивно-комунікативного критерію дібрані з установкою на поглиблення знання етикетних формул та автоматизацію їх застосування в різних соціальних ситуаціях.

методичний аспект експериментальної роботи	ігрові форми	приклади завдань
Моделювання ігрових ситуацій	Дидактичні ігри та ігри-драматизації з чіткими правилами етикету («Салон краси», «Пошта», «Лікарня»).	«Ввічливий телефон»: діти вчаться правильно привітатися та попрощатися по телефону, використовуючи різні інтонації (радість, засмучення, здивування).
Відпрацювання формул ввічливості	Комунікативні тренінги та карткові ігри.	«Картки етикету»: дитина витягує картку із зображенням ситуації (наприклад, розбита ваза) і має одразу назвати правильну формулу (вибачення: «Пробачте, я не хотів» тощо).

Диференціація звернень	Сюжетні ігри з ієрархією ролей.	«У гостях у Снігової Королеви»: діти вчаться звертатися до Снігової Королеви на «Ви» та використовувати максимально ввічливі форми прохання та подяки, а між собою використовувати звернення на «ти».
------------------------	---------------------------------	---

Для вдосконалення мовлення старших дошкільників за діяльнісно-практичним критерієм (практичні вміння підтримувати діалог, узгоджувати дії та вибудовувати логічний монолог) ми розробили систему тренувальних вправ ігрового характеру, спрямованих на удосконалення умінь дітей підтримувати розмову, ставити тематичні та уточнюючі запитання.

методичний аспект експериментальної роботи	ігрові форми	приклади завдань
Стимуляція діалогу	Ігри-спілкування та ігри-роздуми.	«Інтерв'ю з героєм»: Одна дитина виконує роль Героя (наприклад, пожежник, космонавт, військовослужбовець), інша – журналіста. Журналіст має поставити не менше 5 тематичних питань до героя про його подвиг.

Узгодження дій	Колективне конструювання або малювання.	«Міст дружби»: діти мають побудувати конструкцію (міст) за спільним планом, проговорюючи кожен крок, узгоджуючи розміри та матеріали.
Навчання монологу	Ігри-презентації та перекази.	«Я – казкар»: дитина має логічно переказати сюжет невеликої казки, або чітко пояснити правила нової гри іншим дітям, не збиваючись із думки.

Завдання з розвитку комунікативної компетентності старших дошкільників за рефлексивно-оцінним критерієм покликані навчити дітей бачити комунікативні помилки, оцінювати їхній вплив на результат та пропонувати ефективні шляхи корекції.

методичний аспект експериментальної роботи	ігрові форми	приклади завдань
Відеозапис помилок	Ігри-драматизації з подальшим обговоренням.	«Повтори правильно!»: дитина розігрує ситуацію з помилкою (наприклад, ображає партнера). Потім її просять «зупинити запис» і скоригувати

		свою дію та слова, пояснюючи, чому стара дія була неефективною.
Розвиток емпатії та оцінки емоцій	Дидактичні ігри з картками емоцій.	«Оціни мої слова»: дитина говорить фразу (наприклад, «Я не хочу з тобою грати») і показує на картці емоцію, яку, на її думку, це викличе у партнера. Партнер оцінює, чи правильно обрана емоція, аргументує свій вибір.
Формування правил	Колективне створення «Правил ввічливого спілкування».	«Наші золоті правила»: після кожного конфлікту діти спільно формулюють правило, як діяти наступного разу, щоб уникнути помилки.

Також, нами розроблено комплекс занять, які стали допоміжними під час формувального експерименту

Для розвитку діалогічного мовлення підібрали ігри, правила проведення яких передбачали побудову діалогу самими дітьми в різних діалогічних парах: запитання-відповідь, повідомлення-реакція. Програвання таких ігор давало можливість засвоїти вміння змістовно задавати питання і відповідати на них, вміння слухати і чути партнера, вміння висловити свої судження.

Під час проведення формувального експерименту здійснювався цілеспрямований вплив на розвиток комунікативної компетентності старших дошкільників. Успішне проведення цієї частини експериментальної роботи дозволило підтвердити вихідну гіпотезу дослідження та забезпечити покращення комунікативних компетентностей дітей експериментальної групи.

За результатами формувального експерименту можемо констатувати значне підвищення рівня сформованості комунікативних умінь і навичок старших дошкільників за критеріями, заявленими на початку параграфа, у експериментальній групі.

Ми помітили певне зростання комунікативної ініціативи дітей. Більшість вихованців експериментальної групи перейшли з низького та середнього на високий рівень, демонструючи внутрішню потребу у спілкуванні. Діти почали самостійно пропонувати ролі, сюжети, ставити питання та активно взаємодіяти без прямого стимулювання з боку дорослого.

Діти свідомо та доречно застосовували усі форми вербального етикету (вітання, прохання, подяка, вибачення, ввічливе звернення) у різноманітних ігрових та побутових ситуаціях. Знижується кількість помилок, пов'язаних із незнанням чи неправильним застосуванням етикетних формул.

Значно покращилась якість мовлення як у діалозі, так і в монологі. Діти ефективно підтримують розмову, ставлять тематичні та уточнюючі запитання, що свідчить про глибоке розуміння сюжету та потреб партнера. Погодження ролей та сюжетних колізій відбуваються швидко і конструктивно. Висловлювання стають логічно послідовними, розгорнутими та структурованими (наприклад, при плануванні або презентації). Діти здатні чітко донести свій задум до співрозмовника.

Відмічаємо покращення здатності старших дошкільників до критичного самоаналізу та конструктивної оцінки поведінки партнера, визнання власних комунікативних помилок. Діти активно долучаються до пошуку конкретних та

ефективних шляхів корекції поведінки (наприклад, замінити агресивне прохання на ввічливе).

2.3. Аналіз та інтерпретація педагогічного експерименту

Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався через зіставлення даних діагностичних зрізів, отриманих до початку (констатувальний етап) та після завершення експериментального впливу.

Аналіз виконання дітьми завдань, орієнтованих на мотиваційно-ціннісний критерій, зафіксували зростання кількості самостійних комунікативних ініціатив (звернень, питань, пропозицій щодо гри). Спостереження виявили зниження тривожності та бар'єрів у спілкуванні, а також підвищення задоволеності від процесу взаємодії.

На рівні когнітивно-комунікативного критерію було доведено до автоматизму використання форм вітання, прощання, подяки та вибачення, пояснено правила диференційованого використання ввічливих форм прохання та звернення (зокрема, звернення на «Ви» у відповідних ситуаціях), розвивались вміння розуміти мовлення, емоції та наміри партнера на основі вербальних та невербальних сигналів.

Контрольний етап експерименту зафіксував зменшення кількості етикетних помилок (пропуск привітань, невживання «дякую», «будь ласка»), покращення розуміння непрямих повідомлень та невербальної комунікації (жестів, міміки, інтонації).

На формувальному етапі експерименту ми вдосконалювали практичні мовленнєві уміння для ефективної реалізації задуму в діяльності, охоплюючи діалогічне та монологічне мовлення. Ми відзначили, що у підсумку помітно покращилася якість діалогів: збільшилася глибина розгорнутих відповідей, зменшилася кількість монологічних включень у діалог, підвищилась здатність до взаємодоповнення. У сфері монологічного мовлення зафіксовано зростання

логічності та послідовності викладу. Діти стали краще планувати свої висловлювання, що підтверджується покращенням показників за критеріями «структурованість» і «повнота розкриття теми».

Крім цього, спостерігалось підвищення критичності до власної комунікативної поведінки та поведінки іншої дитини, зросла здатність до самокорекції та пропонування конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях. Це вимірювалось за допомогою ситуаційних завдань, де дитина мала проаналізувати конфліктну сценку і запропонувати оптимальний вихід.

Результати діагностування на контрольному етапі експерименту засвідчили статистично значущі позитивні зміни за всіма чотирма критеріями у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною групою. Це підтверджує ефективність розробленої програми формувального експерименту та її здатність цілеспрямовано впливати на формування та розвиток комунікативної компетентності.

Результатом проведення спеціально організованих сюжетно-рольових ігор стало формування комунікативних умінь старших дошкільників.

Виявлено, що більша кількість вихованців:

- 1) розрізняють ситуації спілкування, визначають власну мету і мету партнера зі спілкування;
- 2) розуміють стани і вчинки інших;
- 3) вибирають адекватні способи поведінки в певній ситуації і вміють змінити її з метою оптимізації спілкування;
- 4) взаємодіють у запропонованих формах;
- 5) виявляють ініціативу у встановленні контактів;
- 6) встановлюють контакт, підтримують розмову на основі елементарних норм і правил;
- 7) планують спільну діяльність, підпорядковують і контролюють свої бажання, узгоджують думки і дії.

У кінці експериментального етапу роботи ми провели контрольну перевірку сформованих комунікативних умінь.

Динаміку результатів сформованості комунікативних умінь старших дошкільників під час дидактичних ігор подано в таблиці.

№	Ім'я	спостереження		Відображення Почуттів		Бесіда		Рукавичка	
		бал	Рівень	бал	рівень	бал	рівень	бал	рівень
1	Аліна	3	В	3	В	3	В	2	с
2	Оксана	3	В	2	С	3	В	3	В
3	Андрій	3	В	2	С	2	С	3	В
4	Матвій	2	С	3	В	3	В	2	С
5	Максим	3	в	2	С	2	С	3	В
6	Вероніка	2	С	2	С	3	В	2	С
7	Марина	2	с	2	С	2	С	3	В
8	Денис	2	С	2	С	3	В	3	В
9	Марічка	3	в	2	С	3	В	2	С
10	Мілана	3	В	3	В	2	С	3	В
11	Анна	3	В	2	С	2	С	2	С
12	Злата	2	С	3	В	3	В	3	В
13	Софія	2	С	3	В	2	С	3	В
всього	13	2.54	в	2.38	с	2.54	В	2.61	В

Проведена робота значною мірою вплинула на формування навичок взаємодії, комунікабельності, соціальної активності та ініціативності вихованців. Спостереження за життям дітей старшого дошкільного віку, за різними видами їх діяльності засвідчили, що загальний рівень сформованості комунікативних умінь підвищився.

Отже, результати контрольного етапу експерименту показали, що діти виконували ігрові дії з усвідомленням необхідності позитивно взаємодіяти. Пропонуючи допомогу одне одному, вони мотивували це так: «Треба одне одному допомагати», «Друзям завжди треба допомагати».

Спостереження за дітьми на завершальному етапі експерименту показало, що діти охочіше, легше встановлювали взаємини з однолітками і дорослими, домовлялись про ігровий сюжет, вони були готові ділитись важливою інформацією, предметом, взаємодіяти і допомагати в разі потреби.

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

Результати підсумкового моніторингу засвідчили позитивну динаміку: суттєво зросла частка дітей із високим рівнем комунікативної компетентності. Мовленнєва поведінка вихованців набула ознак етичної внормованості: вони ініціативно та ввічливо використовують формули вітання і прощання, виявляють щирість та спокій у зверненнях до оточуючих. Характерними рисами спілкування стали доброзичливий тон, чіткість висловлювань та дотримання культури діалогу, зокрема вміння вислухати партнера без перебивання. Вихованці продемонстрували здатність до конструктивного розв'язання конфліктів та готовність до взаємодопомоги. Отриманий соціальний досвід дозволив дітям ефективно реалізувати різноманітні рольові позиції, що підтверджує успішність засвоєння ними суспільних норм і функцій.

2.4. Практичні рекомендації щодо формування комунікативних навичок дошкільників

Для підвищення рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності вихователям рекомендується:

1. Організація розвивального предметно-ігрового середовища

- створюйте тематичні осередки для сюжетно-рольових ігор, які моделюють різні сфери соціального життя (магазин, лікарня, ательє, медіа-студія тощо). Це стимулює дітей до використання професійної лексики та рольових діалогів і сприятиме функціональності простору;
- використовуйте предмети-замінники, які спонукають дітей домовлятися про їхнє призначення, стимулюючи розвиток творчої уяви та аргументації (полі функціональності предметів);

2. Застосування активних методів комунікативного навчання

- спеціально створюйте в грі ситуації, що потребують вибору (наприклад, «одна іграшка на двох» або «новий учасник хоче приєднатися до гри»), щоб навчити дітей конструктивним способам розв'язання конфліктів;
- демонструйте зразки мовленнєвого етикету не через прямі повчання, а через власну участь у грі в ролі партнера, що використовує ввічливі форми, аргументацію та активне слухання (комунікативне моделювання).

3. Розвиток рефлексивних та оцінних умінь

- після завершення гри проводьте короткі бесіди-рефлексії: «що вдалося в грі?», «як ми вирішили суперечку?», «які слова допомогли нам домовитися?»;
- проводьте ігри-етюди на розпізнавання емоцій за мімікою, жестами та інтонацією, щоб навчити дітей «читати» стан партнера по спілкуванню.

4. Стимулювання партнерської взаємодії

- сприяйте тому, щоб діти з низьким соціальним статусом частіше отримували лідерські або ключові комунікативні ролі в іграх. Це допоможе подолати бар'єри у спілкуванні й допоможе в процесі соціалізації дошкільників;

– інтегруйте ігрову діяльність із колективною працею чи творчістю, де результат залежить від якості комунікації та узгодженості дій усіх учасників.

5. Робота з емоційним кліматом

– побудуйте взаємодію на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків, де дорослий виступає не як контролер, а як досвідчений партнер;

– заохочуйте будь-які спроби дитини самотійно вступити в контакт, поставити запитання або висловити власну думку, навіть якщо вони є граматично недосконалими.

Отже, ефективність впровадження запропонованих рекомендацій базується на розумінні того, що комунікативні навички не формуються ізольовано, а є результатом комплексної трансформації освітнього простору. Головні висновки полягають у наступному:

Формування комунікації має відбуватися не через академічні заняття, а через природне проживання дитиною ігрових ситуацій. Саме в грі дитина відчуває реальну потребу в мовленнєвій взаємодії, що перетворює навчання на внутрішньо вмотивований процес.

Педагог має перейти від ролі «транслятора знань» до ролі *фасилітатора та ігрового партнера*. Комунікативна компетенція дитини зростає тоді, коли вона бачить у дорослому зразок емпатійного слухача та конструктивного співрозмовника.

Практична робота повинна охоплювати не лише збагачення словника чи розвиток зв'язного мовлення, а й розвиток емоційного інтелекту. Уміння зчитувати настрій партнера, володіти мімікою та жестами є таким же важливим, як і правильність побудови фрази.

Особливу увагу слід приділяти соціально-комунікативній інклюзії. Рекомендації спрямовані на те, щоб вирівняти статусний розподіл у групі, надаючи кожній дитині можливість відчути себе значущим учасником комунікації, що є запорукою подолання психологічних бар'єрів.

Таким чином, *формування навичок спілкування* – це тривалий процес, який вимагає єдності вимог у закладі дошкільної освіти та родині. Спеціально організований простір і методична підтримка мають бути постійно діючими чинниками, а не епізодичними заходами.

Висновки з розділу II

Проведене дослідження підтвердило, що ефективний розвиток дошкільника в освітньому процесі критично залежить від злагодженої комунікативної взаємодії «дитина-дорослий» та «дитина-одноліток». Спілкування та ігрова діяльність виступають сполучною ланкою цього процесу, особливо в контексті сюжетно-рольової гри, де постійно виникають ситуації, що вимагають узгодження дій, прояву доброзичливості та конструктивного вирішення конфліктів. Це робить проблему цілеспрямованого формування комунікативної компетенції особливо значущою, а освітній процес у закладі дошкільної освіти повинен ґрунтуватися на принципі безумовної поваги та емоційно-позитивного спілкування, оскільки сучасні дошкільники високо цінують ситуації партнерства та взаємодії.

Діагностичні висновки, отримані на констатувальному етапі, виявили пряму залежність між соціальним статусом дитини у групі (належність до «улюблених» чи «прийнятих») та рівнем її комунікативних умінь. Проте базовий рівень комунікативної компетентності виявився недостатнім: уявлення дітей про способи спілкування були недиференційовані та обмежені; спостерігався значний дефіцит умінь аргументації та здатності аналізувати й вирішувати конфліктні ситуації. У практичному спілкуванні вербальні засоби були однотипні, а ініціативність переважно належала дітям із високим соціальним статусом. Крім того, була не сформована здатність до об'єктивного самоаналізу та самокорекції комунікативної поведінки.

Ці виявлені проблеми довели, що завдання з формування комунікативних умінь не може бути лише супутнім, а має виділятися як самостійне в освітньо-виховній роботі. Результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність розробленої технології, зафіксувавши статистично значущі позитивні зміни за всіма чотирма критеріями у дітей експериментальної групи.

Зокрема, за мотиваційно-ціннісним критерієм було зафіксовано суттєве зростання кількості самостійних комунікативних ініціатив та зниження бар'єрів у спілкуванні, що супроводжувалося підвищенням задоволеності від процесу взаємодії. На рівні когнітивно-комунікативного критерію досягнуто автоматизму у використанні форм вербального етикету (вітання, прощання, подяка, вибачення) та значно покращилося розуміння непрямих повідомлень і невербальної комунікації (жестів, міміки, інтонації), що було ключовим завданням формувальної роботи. В аспекті діяльнісно-практичного критерію помітно покращилася якість діалогів: збільшилася глибина розгорнутих відповідей, а в монологічному мовленні зафіксовано зростання логічності та послідовності викладу, оскільки діти навчилися краще планувати свої висловлювання. Нарешті, за рефлексивно-оцінним критерієм спостерігалось підвищення критичності до власної комунікативної поведінки та зросла здатність до самокорекції, що проявлялося в умінні аналізувати конфліктні ситуації та пропонувати конструктивні шляхи виходу з них.

Таким чином, технологія формування комунікативних умінь, заснована на теорії діяльності та поетапному формуванні розумових дій, виявилася ефективною завдяки її відповідності змісту комунікативних умінь дошкільників, використанню цільових прийомів (моделювання, метод проблемних ситуацій) та реалізації у формах спільної партнерської діяльності. Додатково, успішності сприяв спеціально організований предметно-розвивальний простір, який функціонально моделював зміст умінь і забезпечував єдність соціальних і предметних засобів.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного та експериментального етапів дослідження дозволяє констатувати, що проблема формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку є багатоаспектним науковим завданням, розв'язання якого безпосередньо залежить від інтеграції лінгводидактичних засад та ігрової діяльності як провідної форми активності дитини.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що найбільш релевантним підходом до формування мовної особистості дошкільника є розвиток сукупності комунікативних умінь і готовностей до виконання різноманітних ролей у соціальній взаємодії. Встановлено, що комунікативна компетентність не є ізольованим новоутворенням, а формується у тісному взаємозв'язку з емоційним, когнітивним та соціальним розвитком дитини. При цьому ігрова діяльність, зокрема сюжетно-рольова гра, виступає оптимальним середовищем для цього процесу, оскільки вона створює природний простір для мовленнєвої імпровізації, моделювання міжособистісних стосунків та засвоєння правил соціальної поведінки.

Експериментальна частина дослідження підтвердила гіпотезу про те, що ефективність формування комунікативних навичок залежить від створення специфічних педагогічних умов: методичного супроводу, розвитку предметно-ігрового середовища та занурення дітей у ситуації активного партнерства. Результати констатувального етапу виявили дефіцит самостійних комунікативних ініціатив, обмеженість засобів вербальної аргументації та недостатню здатність дітей до саморефлексії та конструктивного вирішення конфліктів, що актуалізувало необхідність впровадження спеціальної технології навчання.

За результатами впровадження формувальної методики, що ґрунтувалася на методах моделювання та проблемних ситуацій, зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями:

- *мотиваційно-ціннісний* – зросла ініціативність та знизилися комунікативні бар'єри;
- *когнітивно-комунікативний* визначив рівень автоматизацію у використанні мовленнєвого етикету та розумінні невербальних сигналів;
- *за діяльнісно-практичним* покращилася логіка монологічного мовлення та глибина діалогічної взаємодії.
- *рефлексивно-оцінний* показав як сформувалася здатність до аналізу власної поведінки та самокорекції.

Результати прикінцевого етапу засвідчили, що діти експериментальної групи досягли значних змін у рівнях сформованості комунікативних умінь в дидактичних іграх: 22,9% із них піднялися до високого рівня, 29,3% - досягли достатнього, 32,7% - знаходилися на середньому рівні, 11,1% - виявили задовільний і лише 4% - залишилися на низькому рівні. У контрольній групі 9,8% дітей досягли високого і 18,4% - достатнього рівнів, більшість із них знаходилися на середньому (31,8%) і задовільному (25,3%) рівнях, 14,7% залишилося на низькому рівні.

Формуючи в дошкільнят активне монологічне й діалогічне мовлення, вихователь навчає дітей презентувати себе оточенню та розуміти комунікативну поведінку співрозмовника, його стан, настрій, наміри; ознайомить дошкільнят з основними правилами етикету, виховує якості культурного співрозмовника (повага до людини, стриманість, толерантність щодо відмінної від своєї позиції); розвиває вміння будувати монолог і вести діалог; навчає творчо підходити до вживання комунікативних еталонів (привітання, прощання, вибачення, прохання, відмова) відповідно до конкретної ситуації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цілеспрямоване використання ігрової діяльності як інструменту формування комунікативних навичок дозволяє не лише розвинути мовленнєвий апарат дитини, а й забезпечити її успішну соціалізацію та готовність до подальшої навчальної діяльності.

Спеціально організований предметно-розвивальний простір у поєднанні з партнерською взаємодією «дитина–дорослий» та «дитина–одноліток» є фундаментом для становлення гармонійної мовної особистості в умовах закладу дошкільної освіти.

Отже, можемо стверджувати, що результати нашого педагогічного експерименту мають позитивний характер, які дозволили нам підтвердити гіпотезу, вирішити поставлені завдання, реалізувати мету дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 02.01.2025).
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 342 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
4. Бех І. Д. Психологічні джерела виховання особистості. К.: Фенікс, 2017. 512 с.
5. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
6. Беленька Г. В. Формування мовленнєво-комунікативної компетенції дитини в контексті ідей наступності дошкільної і початкової ланок освіти. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 2 (4). С. 1–11.
7. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
8. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. 2-ге вид., доповн. К. : Видавничий дім «Слово», 2015, 704 с.
9. Богуш А. М., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Підручник для студентів у вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 304 с.
10. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т.2; Дидактика*,

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

11. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. К. : Вища школа, 1993. 231 с.

12. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: Монографія. К. : Вища школа, 2004. 272 с.

13. 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.

14. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. доопр. і доп. Х. : Ранок, 2013. 192 с.

15. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

16. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. *УМЛШ*. 2007. № 2. С. 13–19.

17. Васьківська Г. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. С. 33-38.

18. Ваховський Л. Ц. Освітнє середовище як об'єкт наукової рефлексії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. № 14 (225). С. 11–18.

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

20. Волошина В.А., Лохвицька Л.М. До школи зі стійкими пізнавальними інтересами. *Початкова школа*. 2003. № 4. С. 5-7.

21. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 160 с.

22. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. К. : Видавничий дім «Слово», 2015, с. 182-185
23. Гейзанич В., Першин К., Вейгеша В. Характеристика комунікації. URL: https://eco-science.net/wp-content/uploads/2024/12/12.24._topic_Herzanych-Vitaliy-Pershyn-Kristina-Veiheshi-Valentyn-6-13.pdf (дата звернення 16.01.2025).
24. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 18–19.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
26. Городиська В. В. 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. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. 144 с.
27. 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.
28. 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.
29. Інноваційні форми дошкільної освіти. Інноваційні форми дошкільної освіти. Дошкільна педагогіка. URL: https://stud.com.ua/17877/pedagogika/innovatsiyni_formi_doshkilnoyi_osviti. (дата звернення 23.01.2025).
30. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, Т 2. 1982–2012., с. 548.

31. Спіхіна М. А. Вплив інформаційно-комунікативних технологій на розвиток дошкільника: можливості та ризики. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Лубни, 15–16 квітня 2024 р.). Полтава–Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024. С. 54–60.
32. Каган М. С. Світ спілкування. Проблема між суб'єктних відносин (соціально-філософський аналіз). URL: <http://www.etica.in.ua/kagan-m-s-svit-spilkuvannya-problema-mizh-sub-yektnih-vidnosin-sotsialno-filosofs-kij-analiz/> (дата звернення: 10.01.2025).
33. Кожевникова Т. Школа педагогічної майстерності: Мовленнєвий розвиток дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2004. № 12. С. 6–9.
34. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
35. Кононко О. Л. Плекаємо в дитині особистість. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 3–6.
36. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос, 2000. С. 143.
37. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). К. : Освіта, 1998. 255 с.
38. Коробко С. Л. Психологічні аспекти адаптації першокласників до школи. *Початкова школа*. 2008. № 9. С. 12–15.
39. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації [Текст] : навч. посіб. Суми : СумДУ, 2011. 282 с. URI: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/9431>
40. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.

41. Кривенко В. В. Комунікація: поняття, сутність, зміст. Науковий вісник Ужгородського Національного університету, 2024. С. 71-77. URL: <https://visnyk-juris-uzhnu.com/wp-content/uploads/2024/09/11.pdf> (дата звернення 01.02.2025).
42. Kornijaka O. M. *Psychologhija komunikatyvnoji kuljтуры shkoljara. Psychology of communicative culture of schoolchildren*. K. : Milenium. 2006. 336 p.
43. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. 272 с.
44. Кудикіна Н. В. Психологічні витoki педагогічної теорії ігрової діяльності. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/540/1/04knvtid.pdf> (дата звернення 14.12.2024).
45. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури. 2010. 128 с.
46. Ладивір С. О. Радість спілкування: розвиток навичок взаємодії у дошкільників. Київ : Ред. газет дошк. шкіл, 2013. 120 с.
47. Листопад М. В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. *Педагогічні науки, збірник наукових праць, Випуск LXXVII*. Том 1, 2017. С.98-102.
48. Лонська Л. М. Особливості формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцької, Н. М. Миськової, Л. О. Онофрійчук. Хмельницький : ХГПА, 2021. С. 147–151.
49. Лохвицька Л. В. Інтеграція української дошкільної освіти із зарубіжним педагогічним досвідом. *Гуманітарний вісник Преяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди*: 121

наук.-теорет. зб. / редкол. В. П. Коцур ПереяславХмельницький, 2008 Вип. 13: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. 292-296с.

50. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування: зміст і методи роботи: розвиток мовлення. *Дошкільне виховання*. 2004. № 5. С. 10-12.

51. 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 . К., 2013. 40 с.

52. Максименко С. Д. Генезис здійснення особистості. К.: ТОВ «Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/1.pdf> (дата звернення: 23.03.2025).

53. Максименко С. Д. Загальна психологія. Видання 3-тє, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2021. 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699> (дата звернення 13.02.2025).

54. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т І. Щербак. Суми: Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

55. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності: навчально-методичний посібник. Ніжин, 2004. 86 с.

56. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із іншим: суб'єктний підхід. *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.

57. Омеляненко А. В. Формування мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку : монографія. К. : Видавництво, 2016. с. 74-78.

58. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 450 с.

59. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
60. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-69.
61. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Академвидав, 2015. 448 с. с. 172-175.
62. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.02. Одеса. 1998. 18 с.
63. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВЗН. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pptp_2017_1_4 (дата звернення: 01.02.2025) .
64. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. Кн. 1 / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 1997. 272 с.
65. Семиченко В. А. Психологія спілкування. Київ: Магістр-S, 1997. 152 с.
66. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
67. Словник-довідник психолога-консультанта. Упорядники: Н. В. Гаркавенко, Я. В. Чаплук, С. К. Шандрук, І. І. Солійчук. Наук. ред. В. Г. Панок. Чернівці: Рута. 2010. 196 с. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11092> (дата звернення 21.12.2024).
68. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. Я. Бібік, Г. М. Сюта; За ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.

69. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят. *Дитячий садок*. 2004. № 47. С. 2–7.
70. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Актуальна освіта, 2012. 544 с.
71. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу: метод. рек. / за ред. Т.О. Піроженко. Київ Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.
72. Терещук Р. К. Спілкування дітей дошкільного віку з однолітками: особливості та умови розвитку. Київ: Знання, 2000. 180 с.
73. Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект [монографія]. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. 158 с.
74. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова; наук. керів. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР- Україна», 2019. 488 с.
75. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 312 с.

Додатки

Заняття № 1

Гра «Спільне коло»

Мета: вміння встановлювати контакт із партнером, формування позитивного настрою у групі.

Інструкція. Вихователь збирає дітей навколо себе. «А зараз сядемо на підлогу, але так, щоб кожен з вас бачив усіх інших і мене, і щоб я могла бачити кожного з вас» (єдиним правильним рішенням тут є коло). Коли гравці сідають у коло, дорослий каже: «А тепер ми переконаємося, що ніхто не сховався, я бачу всіх і всі бачать мене. Для цього нехай кожен із вас привітається очима з усіма по колу. Я розпочну перша, а коли привітаюся з усіма, почне вітатися мій сусід» (вихователь заглядає в очі кожній дитині по колу і злегка киває головою; коли привітається з усіма учасниками гри, торкається до плеча свого сусіда, пропонуючи йому привітатися також аналогічним чином з одногрупниками).

Гра «Життя в лісі»

Мета: розвиток уміння налагоджувати контакт, усунення моральної і психічної відокремленості дітей через фізичні (тілесні) контакти.

Інструкція. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Пограймося у диких звірів. Вони не знають людської мови.

Гра «Будь ласка»

Мета: вироблення навички використовувати «чарівні» слова ввічливості.

Інструкція. Усі стають у коло. Ведучий показує різні рухи, а діти мають їх повторити лише в тому разі, якщо він додав слово «будь ласка». Хто помиляється – вибуває з гри.

Гра «Склади картинку»

Мета: розвивати взаємодію між дітьми у групі (колективі)

Інструкція. Дітей групують так, аби кожному дати деталь від розрізаної картинки. Кожна група має з частинок («пазлів») скласти картинку. Можна ввести елемент змагання.

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх визначити, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку. Вихованці стають у коло так чином, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки в так, аби пальці торкнулися сусіда, посміхаються і говорять: «До побачення!».

Заняття № 2

Гра «Сонячний зайчик»

Мета: виховувати доброзичливість, формувати теплу атмосферу взаємної приязні і привітності.

Інструкція. Ведучий говорить, що він спіймав «сонячного зайчика» і пропонує передати його по колу, щоб кожен міг зігрітися його теплом і з посмішкою вручити своєму другу. Коли «зайчик» повертається до ведучого, вихователь звертає увагу на те, що «зайчик», зігрітий дітьми, «випис» і не вміщається в долонях. «Зайчика» випускають, але кожен «ловить» часточки його тепла.

Гра: «Переходи»

Мета: формувати уважне ставлення один до одного.

Інструкція. Діти сидять у колі. Вихователь просить їх уважно подивитися один на одного: «У кожного з вас волосся відрізняється за кольором. Тепер поміняйтеся місцями так, щоб крайнім праворуч, ось на іншому стільці, сидів найбільш темноволосий, поруч з ним – у кого темніше, а крайнім праворуч, на цьому стільці, сидів той, у кого темне волосся. Ніяких гучних обговорень! Розпочали!». Дорослий допомагає гравцям, підходить до кожного з них, торкається їх волосся, радиться з іншими, куди його посадити.

Гра «Ввічливі слова»

Мета: формувати уважне і доброзичливе ставлення один до одного, звичку використовувати ввічливі слова під час спілкування.

Інструкція. Гра проводиться з м'ячем у колі. Діти кидають один одному м'яч, говорячи ввічливі слова. Потім вправа ускладнюється: треба називати лише слова привітання, вдячності, вибачення, прощання.

Гра «Поводир»

Мета: виховувати почуття довіри.

Інструкція. Вихованці об'єднуються в пари: одна дитина – поводитир, друга – сліпий. Кожен «поводир» має провести «сліпого» (в якого заплющені очі) через різні перешкоди, що створені заздалегідь (меблі, іграшки на підлозі). До того ж зробити це треба так, щоб «сліпий» не спіткнувся, не впав, не зачепив нічого.

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх назвати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку. Діти стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і говорять: «До побачення!»

Заняття № 3

Гра «Спільне коло»

Мета: вміння встановлювати контакт із партнером, формування позитивного настрою у групі.

Інструкція. Вихователь збирає дітей навколо себе. «А зараз сядемо на підлогу, але так, щоб кожен з вас бачив усіх інших і мене, і щоб я могла бачити кожного з вас» (єдиним правильним рішенням тут є коло). Коли гравці сідають у коло, дорослий каже: «А тепер ми переконаємося, що ніхто не сховався, я бачу всіх і всі бачать мене. Для цього нехай кожен із вас привітається очима з

усіма по колу. Я розпочну перша, а коли привітаюся з усіма, почне вітатися мій сусід» (вихователь заглядає в очі кожній дитині по колу і злегка киває головою; коли привітається з усіма учасниками гри, торкається до плеча свого

сусіда, пропонуючи йому привітатися також аналогічним чином з однокласниками).

Гра «Життя в лісі»

Мета: розвиток умінь налагоджувати контакт, усунення моральної і психічної відокремленості дітей через фізичні (тілесні) контакти.

Інструкція. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Пограймося у диких звірів. Вони не знають людської мови. Але ж їм треба якось спілкуватися, тому ми придумали для цього особливі засоби. Коли хочемо привітатися, тремося один об одного носами (вихователь показує, як це робити, підходячи до кожної дитини); замість запитання «Як справи?» ляскаємо своєю долонею по долоні іншого (демонструє); якщо все добре, кладемо свою голову на плече іншому; а при потребі висловити іншому свою дружбу і любов – тремося об нього головою (демонструє); Готові? Тоді – почали. Зараз – ранок, ви тільки що прокинулися, виглянуло сонечко».

Подальший хід гри ведучий може обирати довільно. При цьому важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою.

Гра «Піраміда любові»

Мета: виховувати турботливе ставлення до людей, розвивати комунікативні здібності.

Інструкція. Діти стають у коло. Ведучий говорить: «Кожен з вас когось або щось любить. Я люблю ... Розкажіть і ви, кого і що любите». Розповіді дошкільників ... «А зараз побудуємо піраміду любові з наших рук».

Розв'язання проблемних ситуацій

Мета: розвивати вміння знаходити правильне розв'язання проблеми.

Інструкція. Діти стоять у колі. Ведучий за чергою кидає їм м'яча та запитує про те, як допомогти: а) маленькій дитині, яка загубила м'яча; б) мамі, котра повернулася з роботи дуже втомленою; в) другові, що зламав іграшку; г) бабусі, яка несе важку сумку; г) друзям, які посварилися.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх з'ясувати, яке завдання сьогодні було найважчим. Діти по колу висловлюють свою думку. Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!»

Ігрові заняття проводились, базуючись на таких принципах:

- 1) *вільної участі*: дітям дозволяється брати (чи не брати) участь у грі за власним бажанням, вільно «виходити з гри» та спокійно повертатися;
- 2) *взаємоповаги*: в групі діють певні правила взаємодії – звертання до учасників має бути поіменне, без використання особових займенників «він», «вона», «вони»; кожна дитина має право висловити свої думки, пропозиції, кожному дитину потрібно вислухати, не перебиваючи її;
- 3) *усвідомлення*: на початку заняття дітям пояснюють його мету і структуру. Якщо хтось з дітей не розуміє умови, правила ігрового завдання чи гри, то необхідно пояснити дитини всі незрозумілі моменти;
- 4) *рефлексії*: для ефективного закріплення результату заняття після виконання серії ігор підводяться підсумки – діти говорять, що їм сподобалося, чи виникали труднощі під час гри, якого досвіду вони набули.

Кожне заняття починалось з привітання. Це допомагало встановити емоційно-позитивний контакт і сприяло спрямованості дітей один на одного.

Привітання адресувалось кожному учаснику ігрового заняття. Це об'єднувало дітей в єдине ціле, створювало радісний настрій і позитивне налаштування на заняття.

Ще одним завданням формувального експерименту було навчити дітей узгоджувати свої дії з іншими дітьми, знаходити компромісні рішення. Для цього використовували ігри: «Клейовий дощик», «На містку», «Кухарі», «Азбука чомучок»

Гра «Клейовий дощик»

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

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

Гра «Азбука чомучок»

Мета: розвивати вміння конструювати запитання.

Інструкція: Діти сідають в коло. Педагог говорить: Вам потрібно ставити запитання так, щоб перше слово вашого питання починалось з однієї букви абетки. Запитання будемо ставити по черзі. Учасник, який зіб'ється вибуває з гри. Наприклад: А – абрикос – це овоч чи фрукт?; Б – білка живе на дереві чи в траві? Для підказки букв вихователь тримає абетку. Також використовувались сюжетно-рольові ігри. Ці ігри розвивають вміння прямо адресувати своє звернення до однолітка, щоб привернути його увагу, запросити до гри; вміння звертатись до іншої дитини на ім'я.

Здатність приймати задуми іншого, вміння допомогти під час спільної діяльності, емоційно відгукуватись на потреби інших розвивали використовуючи такі ігри: «Закінчи малюнок», «Рукавички», «Капітан».

Наведемо приклад гри «Закінчи малюнок».

Гра «Закінчи малюнок»

Мета: формувати відчуття приналежності до групи, вміння взаємодіяти.

Інструкція: Діти сидять у колі. У кожного – набір фломастерів або олівців та листок паперу. Вихователь говорить: «Зараз кожен з вас почне малювати свою картинку. За моїм сигналом ви скасуєте малювання і тут же віддасте свою незакінчену картинку сусідові ліворуч. Він продовжить малювати вашу картинку, потім за моїм сигналом урветься і віддасть її своєму сусідові. І так до тих пір, поки той малюнок, який ви починали малювати на початку, не повернеться до вас». Діти починають малювати будь-яку картинку, потім за

сигналом вихователя передають її одному сусідові і одночасно отримують від іншого сусіда його зображення. Після того, як картинки обійшли повне коло і повернулися до своїх початкових авторів, можна обговорити, що в результаті вийшло і хто з дітей що намалював на кожному загальному малюнку.

Для формування взаємодії використовували рухливі ігри. Вони є важливими у формуванні вміння взаємодіяти, оскільки результат таких ігор часто залежить від групи дітей. Налаштованість на кінцевий результат спонукає учасників до відповідального, уважного ставлення один до одного. Це ігри «Гусениця», «Кенгуру», «Склеєна дошка», «Плутанина».

Гра «Кенгуру»

Мета: розвиток навиків взаємодії з партнером.

Інструкція: Учасники діляться на пари. Один з них, кенгуру, стоїть, інший – дитинча кенгуру – спочатку встає спиною до нього, а потім присідає.

Партнери беруться за руки. Завдання кожної пари – саме в такому положенні, не рознімаючи рук, пройти до протилежної стіни, обійти перешкоди. Вибір сюжетно-рольових ігор як засобу формування комунікативної компетенції старшого дошкільника обґрунтовується тим, що сюжетно-рольова діяльність дозволяє встановити зв'язок між педагогом і дітьми, між самими дітьми.

Повноцінне спілкування в процесі організації ігор сприяє розвитку в дітей вмінь і навиків соціальної взаємодії.

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

Гра «Що відчуваєте?»

Мета: формувати вміння передавати словесно свої переживання.

Інструкція: Ведучий говорить будь-яке словосполучення або слово, наприклад: «Іде дощ». Дитина розповідає, що вона відчуває по відношенню до

цього. Інші діти слухають, а потім погоджуються, або пояснюють протилежну думку.

Ігри «*Ланцюжок слів*», «*Зламаний телефон*» розвивали вміння вербально передавати інформацію.

Гра «Зламаний телефон»

Мета: усвідомлення важливості правильної грамотної мови для спілкування.

Інструкція: Діти сідають в лінію. Перша дитина загадує слово. Завдання – передати це слово ланцюжком як можна швидше, шепочучи на вухо один одному. В кінці гри перший і останній учасник вимовляють перший варіант слова і те, що почув останній. Діти порівнюють наскільки змінився зміст слова.

Для розвитку вміння бачити в іншому позитивні риси і виявляти доброзичливість до нього ефективними були ігри «*Сонячний зайчик*», «*Розсміши друга*», «*Посмішка по колу*».

Гра «Посмішка по колу»

*Мета:*учити мімікою передавати емоцію радості.

Інструкція: Ведучий говорить: *У коло всі вставайте, посмішку передавайте. На сусіда подивіться і ласкаво посміхніться.*

Діти стоять у колі і передають посмішку. Кожна дитина посміхається до свого сусіда, той- до іншого сусіда і т.д.

Для розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини під час ігрової діяльності формували у них вміння розрізняти та оцінювати власні й чужі емоційні стани, почуття; адекватно сприймати емоції інших, керувати проявами своїх емоцій. Прикладами таких розвивальних ігор є: «*Чарівні окуляри*», «*Знайди пару*», «*Закінчи речення*» та інші.

Гра «Закінчи речення»

Мета: розвивати вміння аналізувати свої почуття, вербалізувати переживання.

Інструкція: Дітям пропонують закінчити вислови: «Мені буває сумно, коли...», «Мені радісно, якщо...», «Мені буває соромно, коли», «Я сердитий, коли...».

Формуючи комунікативні уміння, вважали важливим навчити дітей безконфліктно взаємодіяти з однолітками, а в разі виникнення конфліктної ситуації розв'язати її. Дитина повинна вміти узгоджувати свої інтереси, цілі спільної діяльності з інтересами інших, поступитися власним переконанням або ж відстояти його. Тому для формування такого вміння застосовували ігри, в яких у дітей формувалось відчуття спільності. Прикладом такої ігрової технології є гра «Тільки разом», «Спини до спини», «Липучка».

Гра «Липучка»

Мета: розвиток вміння взаємодіяти з однолітками, формування єдності групи.

Інструкція: Діти бігають по кімнаті. Двоє дітей, тримаючись за руки, намагаються спіймати інших. При цьому промовляють: «Я липучка-приставучка, хочу я тебе спіймать». Кожна зловлена дитина приєднується до «липучки». Потім знову разом ловлять дітей. Коли всі діти стануть «липучками», вони танцюють в колі.

Розвиток комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку передбачав навчання різноманітних способів знайомств, встановлення контактів. Для цього ми використовували такі ігри: «Знайомство», «Ввічливі слова», «Комплімент».

Гра «Ввічливі слова»

Мета: розвивати повагу у спілкуванні, формування звички використовувати ввічливі слова.

Інструкція: Гра проводиться з м'ячем в колі. Діти кидають один одному м'яч, говорячи ввічливі слова. Потім вправа ускладнюється: треба називати лише слова привітання, вдячності, вибачення, прощання.

Вчили конструювати текст для іншого (розвиток вміння точно і лаконічно висловлювати свої думки). Прикладом таких ігор можуть бути *«Телевізор»*, *«Що було б якби я ...»*, *«Чарівний магазин»*.

Гра *«Що було б, як би я...»*

Мета: вчити конструювати текст, переробляти інформацію.

Інструкція: Діти сідають в коло. Ведучий говорить: «Діти, уявіть, що ви зустріли чарівницю, яка може перетворити вас на будь-кого, але ви повинні пояснити свій вибір».