

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження обумовлюється тим, що залишається недостатньо вивченою проблема передумов розвитку соціальної обізнаності сучасного дошкільника в межах трансформованої вітакультурної реальності. Тенденція є такою, що серед дошкільників 5-6 років усе частіше зустрічаються діти, які не відвідують дитячий дошкільний заклад. Якщо раніше вільний ігровий простір «двору» міг якоюсь мірою компенсувати відсутність цілеспрямованого колективного виховання у таких дітей – а їх було небагато, то тепер самостійні прогулянки з друзями, дворові ігри та інші види дитячої активності, у яких набувається найважливіший соціальний досвід, стають усе менш безпечними. В будь-якому разі цим стурбовано багато батьків, котрі шукають нові канали і засоби інтегрування дитини в соціум. Сьогодні на зміну двору прийшли дитячі ігрові кімнати, робота яких, принаймні на відміну від розвивальних центрів, зорієнтована переважно на соціальний, а не на когнітивний розвиток дошкільника.

Проблемі розвитку особистості та її соціалізації було присвячено багато уваги з боку психологів, педагогів та інших науковців гуманітарного напрямку. Теоретико-методологічні напрацювання стосовно загального розвитку, та окремо соціальної сфери особистості міститься у наукових роботах, що розроблялися в рамках діяльнісного підходу (І. Ю. Берлянд, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн); суб'єктного підходу (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, В. С. Мухіна, А. В. Петровський), структурно-динамічного підходу (Л. І. Анциферова, Б. Г. Ананьєв, К. К. Платонов, Б. Д. Паригін); психодинамічного підходу (А. Адлер, А. Фройд, З. Фройд, Е. Еріксон); компетентісного підходу (М. О. Докторович, О. Л. Кононко, С. М. Курінна, Т. О. Піроженко, Т. І. Понімансьа, Н. В. Самойленко) тощо. Також соціальний розвиток вивчали у різних вікових площинах. У психології існують наукові розробки стосовно соціального розвитку зрілої особистості: (Н. Ф. Каліна, І. С. Кон, А. В. Массанов, О. П. Саннікова, С. І. Розум, А. В. Фурман); особистості дитини дошкільного та шкільного віку (А. Валлон, О. О. Вовчик-Блакитна, Л. І. Божович, Є. В. Коблянська, В. М. Куніцина, Н. М. Лавриченко, Ж. Піаже, С. О. Учурова). Роботи присвячені діагностуванню соціального розвитку дитини (Ю. О. Афонькіна, М. Є. Веракса, О. А. Калягіна, М. І. Лісіна, О. О. Смирнова, Г. А. Урунтаєва) та психотерапевтичній допомозі щодо соціально-психологічного розвитку (В. Екслайн, О. І. Захаров, М. Кляйн, Г. Л. Лендрет, М. Монтессорі).

Тим не менш психологія сьогодення містить багато невирішених питань стосовно соціального розвитку дошкільників в сучасних умовах. По-перше, є необхідність в уточненні теоретичних засад, на яких базуються розробки загальних аспектів проблеми соціального розвитку дошкільника. По-друге, доступні нам праці у цій царині не специфікують та не виділяють того, яким чином організований простір ігрової кімнати, як новий засіб отримання досвіду, впливає на соціальний розвиток дитини, котра не відвідує дитячий заклад.

Отже, важливість вивчення компонентів соціальної протокомпетентності старших дошкільників, які відвідують різноманітні соціальні простори –

дошкільний заклад та ігрові кімнати різних типів, і які перебувають у домашньому соціальному просторі, а також необхідність з'ясування специфіки професійної діяльності психолога в ігровій кімнаті, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Особливості соціального розвитку дошкільників в організованому ігровому просторі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота проводилася у рамках науково-дослідної теми кафедри загальної психології Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського «Психологічні та психофізичні аспекти системи відносин людини зі світом» (номер держреєстрації 0111U003348). Тема дисертації затверджена Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (протокол №3 від 16 лютого 2010 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №4 від 29 квітня 2014 р.). Авторкою здійснювався аналіз соціального розвитку дошкільників в організованому ігровому просторі на прикладі дитячої ігрової кімнати.

Мета дослідження – визначити особливості виявів компонентів соціальної протококомпетентності старших дошкільників залежно від виду соціального простору та розробити ефективні методи психологічної роботи з дітьми в межах ігрової кімнати.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Теоретично обґрунтувати психологічне уявлення про соціальну протококомпетентність дошкільників як про основу та сукупність передумов формування соціальної компетентності; визначити її компоненти і зміст; охарактеризувати специфіку організації соціально-предметного простору та професійної діяльності психолога дитячої ігрової кімнати, зорієнтованої на соціальний розвиток дошкільників.

2. Розробити модель розвитку соціальної протококомпетентності дошкільників засобами дитячої ігрової кімнати, зосередивши увагу на видах та ігрових методах професійної діяльності психолога.

3. Розробити програму емпіричного дослідження та підібрати систему діагностичних процедур, зорієнтованих на діагностику компонентів соціальної протококомпетентності дошкільників.

4. Розробити карту спостережень для оцінки рівня виявлення компонентів соціальної протококомпетентності дошкільників у різних соціальних ситуаціях розвитку й апробувати психокорекційну програму її розвитку у просторі дитячої розвивальної ігрової кімнати.

Об'єкт дослідження – процес розвитку соціальної протококомпетентності у старшому дошкільному віці (5-6 років).

Предмет дослідження – особливості розвитку соціальної протококомпетентності дошкільників в організованому ігровому просторі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теоретичні моделі та концепції соціальної компетентності особистості (А. В. Брушлинський, Т. Ю. Базаров, Ю. М. Жуков, Н. Ф. Каліна, О. В. Коблянська, С. Д. Максименко, А. В. Массанов, Л. А. Петровська, О. П. Саннікова); психодидактичні концепції

соціальної компетентності дітей і молоді (О. І. Захаров, І. А. Кудасєва, В. Н. Куніцина, І. С. Кон, Т. Крон, А. В. Мудрик та ін.); концепції психосоціального розвитку дошкільника та учня (М. Монтессорі, Н. Д. Хмель, О. Я. Чебикін); принципи і закономірності соціального розвитку дитини (Н. В. Гавриш, М. О. Докторович, О. Л. Кононко, С. Н. Курінна, Н. Н. Лавриченко, Т. І. Поніманська, І. П. Печенко, Н. В. Самойленко, О. О. Сас та ін.); психологічні теорії гри (І. Ю. Берлянд, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн, А. В. Фурман); психологічні теорії розвитку особистості (А. Адлер, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. С. Мухіна, Ж. Піаже, Е. Еріксон); психотерапевтичні моделі допомоги дітям (О. І. Захаров, Г. Л. Лендрет, Д. М. Леві, Г. Хембрідж, В. Екслайн); принципи психодинамічної теорії (З. Фройд, М. Кляйн, А. Фройд та ін.).

Методи дослідження. Для реалізації мети та завдань дослідження використовувався комплекс взаємодоповнювальних методів: теоретичні (аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, синтез концепцій та підходів до вивчення психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку та їх інтенсивного навчання, теоретичне моделювання); емпіричні (тестування, анкетування, спостереження, опитування, бесіди); математико-статистичні (критерій Хі-квадрат, критерій U Манна-Уїтні, критерій Н-Крускала-Уолліса, Т-критерій Вілкоксона, критерій коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена та критерій ϕ^* кутове перетворення Фішера).

Психодіагностичний комплекс методик склали: методика М. І. Лисіної «Форми спілкування дитини з дорослим»; методика «Визначення рівня розвитку комунікативних здібностей» (розуміння дитиною завдань, які ставляться дорослим у різних ситуаціях взаємодії) М. Є. Веракси, Н. С. Денісенкової, А. А. Шияна, А. В. Ільїна; методика «Визначення рівня творчої уяви та емпатії у дошкільнят» субтест №2: «Визначення емпатії» (емоційної сприйнятливості) Г. А. Урунтаєвої, Ю. О. Афонькіної; методика «Розуміння дитиною стану однолітка» М. Є. Веракси, Н. С. Денісенкової, А. А. Шияна, А. В. Ільїна; методика О. О. Смирнової, О. А. Калягіної «Картинки» та карта спостережень, що розроблена нами.

Експериментальну базу дослідження склали чотири групи дошкільників у віці 5-6 років. Перша група (А) – 30 осіб 5-6 років, які не відвідували ДДЗ, але були суб'єктами ДІК, зорієнтованої на соціальний розвиток; друга (Б) – 30 однолітків, які відвідували ДДЗ, але не ходили в ДІК; третя (В) – 30 дітей 5-6 років, які відвідували ігрові кімнати інших типів і четверта (Г) – 30 дошкільників цього ж віку, які не відвідували ні ДДЗ, ні ДІК. Усього в дослідженні взяло участь 120 дітей.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження:

– вперше специфіковано соціально-предметний простір і професійну діяльність психолога в ДІК, яка зорієнтована на соціальний розвиток; обґрунтовано зміст та обсяг поняття «соціальна протокомпетентність»; процес розвитку соціальної протокомпетентності дошкільника розглянуто як сукупність передумов розвитку майбутньої соціальної компетентності, а також як показник ефективності професійної діяльності психолога ДІК; визначено компоненти

соціальної протокомпетентності дошкільника (компетенція «розвиток комунікативних здібностей»; компетенція «розвиток емоційного інтелекту»; компетенція «готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту»; компетенція «готовність бути частиною колективу»), розкрито їх зміст; виявлено форми прояву компонентів соціальної протокомпетентності дошкільників у різних соціальних ситуаціях.

– *розширено та поглиблено* знання про розвиток соціальної протокомпетентності дошкільників в умовах організованого ігрового простору на прикладі ДІК, зорієнтованої на їхній соціальний розвиток.

– *набуло подальшого розвитку* психологічне уявлення про закономірності перебігу соціального розвитку дошкільників в сучасних суспільних умовах.

Практичне значення одержаних результатів полягає у використанні отриманих даних при розробці корекційно-розвивальної програми для дошкільників, які відвідують ДІК «Арбуз», зорієнтовану на соціальний розвиток (м. Сімферополь).

Основні результати дослідження були використані для розробки курсу лекцій із загальної та вікової психології Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (акт № 82-05/1776 від 02.06.14 р.); впроваджені елементи корекційної програми та практичні рекомендації для психологів і педагогів у виховальний процес Севастопольського комунального дошкільного учбового закладу № 16 (акт № 52 від 30.05.14 р.); у навчально-педагогічний процес дошкільників спеціалізованого НВК «Лінгвіст» № 84, м. Сімферополь (акт №127 від 06.06.14 р.).

Надійність і достовірність отриманих результатів забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, використанням комплексу зазначених методів дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, статистичною значимістю експериментальних даних. Математична обробка результатів здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 13.0 for Windows).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на Міжнародній науково-практичній конференції «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку» (Запоріжжя, 2012 р.); II Міжнародних психолого-педагогічних Челпанівських читаннях (Київ, 2013 р.); Першій міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху» (Одеса, 2013 р.); XL науковій конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів «Дні науки ТНУ імені В.І. Вернадського» (Сімферополь, 2011 р.); XLII науковій конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів «Дні науки ТНУ імені В. І. Вернадського» (Сімферополь, 2013 р.). Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри загальної психології Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (2011 – 2013 рр.) та наукового семінару Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (2014 р.).

Публікації. Основний зміст та результати дисертації відображені в 11 публікаціях, з яких 5 статей опубліковані у фахових наукових виданнях,

затверджених МОН України, 1 стаття, що надрукована у іноземному науковому виданні.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи складає 222 сторінки комп'ютерного тексту. Основний текст – 162 сторінки. Робота містить 27 таблиць, 11 рисунків, 16 додатків, що розміщені на 33 сторінках. Список використаних джерел включає 269 найменувань, що подані на 27 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, визначено його мету і завдання, об'єкт і предмет, гіпотезу і методи, а також розкрито новизну, теоретичну та практичну значущість, висвітлено методологічні та методичні основи роботи; наведено дані про апробацію і впровадження отриманих результатів у навчально-виховний та освітній процес.

У **першому розділі** «Теоретичний аналіз розвитку соціальної протокомпетентності дошкільників як основи для формування соціальної компетентності» описані компоненти та зміст понять «соціальна компетентність» і «соціальна протокомпетентність»; висвітлена специфіка організації соціально-предметного простору і професійної діяльності психолога в ДІК, обґрунтована модель розвитку соціальної протокомпетентності у процесі професійної діяльності психолога в названій кімнаті.

Теоретичний огляд проблеми психологічного забезпечення соціального розвитку дитини розкриває виняткову актуальність впровадження у систему дошкільного виховання України компетентнісного підходу, який зосереджує увагу психологів і педагогів на цілеспрямований розвиток життєвих компетенцій дитини у чотирьох сферах життєдіяльності: “Природа” (природнича компетентність), “Культура” (загальнокультурна компетентність), “Люди” (соціальна компетентність), “Я сам” (компетентність стосовно себе).

Було виділено декілька підходів щодо дослідження похідного конструкту «соціальна компетентність». Перший підхід поєднує роботи, які значною мірою розкривають суть поняття «соціальна компетентність» (Ю. М. Жуков, О. В. Коблянська, Л. А. Петровська та ін.), другий – висвітлюють питання розвитку соціальної компетентності особистості дорослого (А. В. Брушлинський, Т. Ю. Базаров, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, Н. В. Казарінова, З. Н. Курлянд, А. К. Макарова, А. В. Массанов, В. М. Погольша, І. А. Польшакова, Н. А. Рототаєва, О. П. Саннікова), третій – визначають закономірності розвитку соціальної компетентності особистості дошкільника та учня (О. І. Захаров, В. Н. Куніцина, І. А. Кудяєва, І. С. Кон, Т. Крон, А. В. Мудрик та ін.). Окремо виділяється підхід українських авторів стосовно теоретичного уявлення про соціальну компетентність (Н. В. Гавриш, М. О. Докторович, О. Л. Кононко, С. Н. Курінна, Н. Н. Лавриченко, Т. І. Поніманська, І. П. Печенко, Н. В. Самойленко, О. О. Сас та ін.).

Підкреслено, що існують різноманітні погляди стосовно вікових рамок сформованості соціальної компетентності дітей і юні. Зокрема, спираючись на

фундаментальні роботи Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейна, В. А. Роменця, доречно говорити про передумови формування соціальної компетентності дошкільників 5-6 річного віку. Тому закономірно, що ключовим поняттям в роботі є конструкт «соціальна протокомпетентність». Обґрунтування доречності застосування в контексті даної роботи цього поняття було здійснено з оперттям на відомі положення вищезазначених авторів. По-перше, основою для соціального розвитку дитини Ж. Піаже вважає поступальний розвиток інтелекту, а засвоєння норм поведінки та, відповідно, ефективну взаємодію в комунікативних ситуаціях пов'язує з переходом від егоцентрованої позиції до об'єктивної, тобто починаючи приблизно із 7 років. По-друге, Л. С. Виготський довів, що у дітей даного віку переважає псевдопонятійний рівень мовленнєвого та мисленнєвого розвитку. А це дає підстави висновувати, що знання, які формуються на базі понять, у тому числі й соціальні, у віці 5-6 років ще не мають такого довершеного розвитку, що могло б стати підґрунтям для справжньої соціальної компетентності, а лише відображає їх початковий чи зародковий стан. По-третє, поняття «соціальна протокомпетентність» тісно пов'язано із розвитком особистості. С. Л. Рубінштейн одним із критеріїв особистісного буття людини вважав її «здатність свідомо зайняти визначену позицію». Звичайно, що більшість дітей набувають цієї здатності пізніше. Тим не менш, деякі когнітивні передумови вже існують, тому поняття «протокомпетентність» цілком відображає цей підготовчий етап.

На думку О. М. Леонтєва, справжнє народження особистості відбувається у підлітковому віці, коли з'являється здатність свідомо керувати своєю поведінкою, тобто коли виникає самосвідомість як цілісне психологічне новоутворення. Отож справжня компетентність, у тому числі й соціальна, розвивається і стається як інтегральна цілісність у більш пізньому віці. Таким чином, орієнтуючись на вищезазначених авторів, ми сформулювали таке узагальнення: дошкільники 5-6 річного віку не мають достатнього рівня розвитку когнітивної та особистісної сфер, а відповідно й соціальної компетентності; водночас цілком слушно рефлексувати існування проміжного етапу, який і визначається нами як соціальна протокомпетентність.

Під соціальною протокомпетентністю дошкільників розуміємо сукупність передумов формування соціальної компетентності, які охоплюють соціальні знання, уміння, навички та установки, потрібні дитині для адекватної взаємодії у світі її актуальних соціальних взаємостосунків. За змістову основу поняття «соціальна протокомпетентність» було взято базові соціальні компетенції, наведені у програмах, затверджених МОН України: «Малютко», «Українське дошкілля», «Базовий компонент дошкільної освіти України», «Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», а також обґрунтованих у роботах психологів і педагогів (Н. В. Гавриш, М. О. Докторович, О. Л. Кононко, І. А. Кудасєвої, С. Н. Курінної, Н. Н. Лавриченко, Т. І. Пониманської та ін.).

Теоретична рефлексія багатого наукового матеріалу дала змогу обґрунтувати такі компоненти (компетенції) соціальної протокомпетентності: компетенція «розвиток комунікативних здібностей», яка являє собою передумову формування комунікативного компоненту соціальної компетентності згідно з

О. Л. Кононко (уміння знайомитися, просити однолітка чи дорослого про допомогу або пропонувати допомогу; уміння вербально виражати потреби та інтереси, розуміти вербальні інструкції, чути, ставити запитання); компетенція «розвиток емоційного інтелекту», яка становить передумову формування емоційного компоненту соціальної компетентності згідно з структурою О. Л. Кононко та Т. І. Поніманської (уміння відтворювати почуття, розпізнавати почуття інших, співчувати, розпізнавати власні почуття, регулювати власний емоційний стан); компетенція «готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту», яка є передумовою формування поведінкового компоненту соціальної компетентності згідно з структурою Т. І. Поніманської (уміння вибрати адекватний стиль вирішення конфлікту, говорити «ні» та адекватно реагувати на відмову; уміння впоратися зі збентеженням, програвати в іграх, впоратися зі стресом за допомогою рухової активності); компетенція «готовність бути частиною колективу», яка утворює передумову формування поведінкового соціально-когнітивного компоненту компетентності відповідно до структури О. Л. Кононко (спроможність запитувати про дозвіл та ділитися враженнями; уміння приєднуватися до загальної діяльності групи, спокійно реагувати на ситуацію, коли однолітки не приймають до спільної групової діяльності, адекватно реагувати на передражнювання, виявляти толерантність, приймати невітні наслідки гри, більш-менш адекватно реагувати у ситуації, коли винен).

У роботі описані принципи роботи ДІК, а саме: 1) мета відвідування ігрової кімнати – здійснення різноманітної ігрової діяльності, яка відповідає віку та рівню психічного розвитку дитини; 2) перебування в ДІК регламентується принципом самостійного бажання-перебування; 3) у кімнаті реалізується також принцип вільної пізнавальної пошукової активності дошкільника; 4) його особиста інтеграція до нового простору має бути не директивною; 5) психолог забезпечує конгруентне поєднання самостійної ігрової діяльності та спільних ігор з іншими дітьми; 6) обстоюється принцип поступового введення правил кімнати у ситуаційну діяльність; 7) у кімнаті діє система правил: розділення ігрової та операційно-технічних зон, заохочення самостійного вибору ігрової діяльності, невтручання у гру дитини як з боку інших дітей, так і з боку дорослих, правило трьох варіантів вибору, підтримання порядку, відсутність покарань, вербальне вираження емоцій, відсутність комп'ютерних ігор та перегляду телепередач.

До особливостей професійної діяльності психолога у ДІК належать такі:

По-перше, психолог більше імпровізує, ніж спирається на чіткий, заздалегідь підготовлений план роботи, хоча імпровізація тут не є абсолютною, адже він озброєний широким набором ігрових практик і вправ, а також правилами, встановленими в кімнаті.

По-друге, психолог часто працює з дитиною без конкретного та чітко сформульованого запиту з боку батьків, спираючись на внутрішню систему правил перебування дітей у кімнаті, дотримуючись основних принципів розвитку дитини даної вікової категорії та власного професійного досвіду.

По-третє, робота психолога у ДІК є поетапною: підготовчий етап – створення сприятливої атмосфери; етап спостереження та діагностики, коли він вперше знайомить дитину з тим чи іншим правилом кімнати. Це відбувається у

процесі гри, а також при виникненні сприятливої ситуації, яка потребує роз'яснення правила. Етап ігрової терапії зреалізовується у спонтанно організованих іграх, під час дотримання правил, встановлених кімнатою, коли дитина переходить від зовнішнього плану до внутрішнього. Самостійне використання даних правил дитиною є ознакою позитивної корекційно-розвивальної динаміки та однією з основних цілей професійної діяльності психолога.

По-четверте, психолог користується алгоритмом трьох кроків М. Монтесорі: перший – інформування, під час якого дитина здобуває відповідне соціальне знання, розширює коло власної соціальної обізнаності як основу своєї протокомпетентності; другий – застосування набутих знань у реальних ситуаціях соціальної взаємодії з допомогою психолога чи однолітка, що становить проміжну ланку між знаннями (соціальною обізнаністю) і вмінням (компетенціями), і передбачає пробне застосування знання у практиці повсякдення; третій – регулярне самостійне використання вказаних знань, коли отриманий досвід освоюється дошкільником, а знання трансформуються в уміння і навички.

Ефективність професійної діяльності психолога в ДІК було розкрито через рівень розвитку такого інтегрального показника, як соціальна протокомпетентність. Для цього нами розроблена структурно-функціональна модель розвитку цього виду протокомпетентності у роботі практичного психолога, відштовхуючись від емпіричної концепції О.Ф. Борисової. Подана модель охоплює чотири блоки та відповідні до них функції до кожного з них.

Блок цілепокладання спрямований на досягнення основної мети професійної діяльності психолога, котрий працює в ДІК – прискорення соціального розвитку дошкільників, зокрема, становлення соціальної протокомпетентності як основи майбутньої суспільної компетентності. Ця мета реалізує смислотворчу функцію фахівця-психолога (педагога). Змістовий блок задіює базові компетенції, а саме три організаційно-психологічні умови: принципи та правила роботи ДІК, її предметно-просторову організацію, специфіку змісту, форм, методів і засобів діяльності психолога (педагога). Змістовні аспекти та обставини розвитку соціальної протокомпетентності тут відображають орієнтувальну функцію. Третій блок – процесний – охоплює в себе психолого-педагогічні засоби: довільна самостійна ігрова активність у предметному просторі ігрової кімнати, недирективна (медіаторська) роль психолога; корекційно-розвивальні методи (ігрова терапія). Четвертий блок – діагностичний – зреалізовує діагностику змістової частини компонентів названої протокомпетентності. Отож діяльність професійного психолога вважається ефективною у тому разі, коли показник «соціальна протокомпетентність» (змістовий блок) має такий рівень розвитку (згідно діагностичному блоку), який би дозволив дошкільнику безпроблемно увійти у більш складний соціально-предметний простір початкової школи.

У другому розділі «Форми, зміст та простори ігрових методів, які сприяють соціальному розвитку дошкільників» проведено аналіз двох основних питань: ігрова діяльність як основа психосоціального розвитку, види і простори ігрових методів, які оптимізують розвитковий перебіг їх соціальної протокомпетентності.

Наголошено, що незалежно від концепції розвитку людини як суб'єкта життєдіяльності та особистості соціального вчинення, впливу гри на психосоціальне становлення дитини віддається переважна роль. Згідно з фундаментальними психологічними теоріями С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, гра створює благодатне поле соціалізації, є провідною діяльністю у розвитку дитини, допомагає їй перейти з одного ступеня розвитку до іншого, розкриваючи тим самим специфіку та рамки віку як психологічної категорії.

Загалом гра базується на трьох основних завданнях: діагностувати, формувати/розвивати, коректувати. Засоби вираження цих завдань знайшли своє відображення у різноманітті підходів. В роботі були відокремлені ті з них, які найкраще сприяють соціальному розвитку дошкільників. Передовсім мовиться про метод М. Монтесорі, недирективну терапію В. Екслейн і Г. Л. Лендрета та оригінальний підхід в організації ігрової терапії О. І. Захарова.

Виокремлені ігрові простори в роботі з дітьми, їх психологічні особливості, а саме ДДЗ, приватний психологічний кабінет, розвивальний центр та ДІК. Якщо такі простори, як ДДЗ, розвивальний центр і кабінет психолога ставали об'єктом уваги психологів, то простір ДІК ще не було описано у сучасній психологічній літературі. Під дитячою ігровою кімнатою розуміємо спеціально обладнане місце для тимчасового перебування дитини, в якій вона здійснює ігрову діяльність під керівництвом (наглядом) дитячих психологів. У роботі охарактеризовані типи ігрових кімнат: ігрові кімнати розважального характеру та ігрові кімнати, зорієнтовані на соціальний розвиток дитини. Відображено схожість та відмінності ігрового простору ДІК, різних типів і методично-засобового забезпечення.

У **третьому розділі** «Емпіричне дослідження розвитку соціальної протокомпетентності дошкільників у процесі професійної діяльності психолога в дитячій ігровій кімнаті» описані методичні та організаційні аспекти покомпонентного вивчення цієї протокомпетентності, а також її структура, ефективність та результативність.

Отримані кількісні дані в кожній групі показали, що:

– у групі А (дошкільники, які відвідували ДІК, зорієнтовану на їхній соціальний розвиток) були виражені такі компоненти соціальної протокомпетентності: *розвиток емоційного інтелекту, готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту*; менш явною є компетенція розвитку комунікативних здібностей, і найменш присутньою – готовність дитини 5-6 років бути частиною колективу;

– у групі Б (діти, які відвідують ДДЗ) були виражені наступні компоненти соціальної протокомпетентності: найбільш розвинутими виявились компетенції *розвиток комунікативних навичок і готовність бути частиною колективу*, менш уявленою компетенція емоційного інтелекту і найменш присутньою – готовність дитини адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту під час соціальних взаємостосунків;

– у групі В (дошкільники, які відвідують ДІК інших типів) були виражені такі компоненти соціальної протокомпетентності усередині групи: найбільш розвинутими виявились компетенції *розвиток комунікативних навичок та*

емоційного інтелекту; менш вираженою – готовність дитини бути частиною колективу, а найменш присутньою – її готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту;

– у групі Г (дошкільники, які не відвідують ні дошкільний заклад, ані ігрові кімнати) набули переважання такі компоненти соціальної протокомпетентності: середньорозвинутою виявилась компетенція *розвиток емоційного інтелекту*, менш присутньою – розвиток комунікативних здібностей і найменш – готовність дошкільнят адекватно реагувати в ситуації стресу та конфлікту та бути частиною колективу.

Міжгрупові порівняння (за критерієм U Манна-Уїтні) також виявили, що компоненти соціальної протокомпетентності дітей 5-6 років усіх чотирьох груп досліджуваних достовірно відрізняються один від одного за низкою показників. Зокрема, дошкільники груп А та Б достовірно відмінні між собою за показниками:

розвитку комунікативних здібностей (позаситуативне особистісне спілкування) $U=311,00$ при $p=0,040$; (карта спостережень) $U=74,5000$ при $p=0,000$, де даний показник був більш виражений у групі Б;

розвитку емоційного інтелекту (методика «Визначення емпатії») $U=205,0000$ при $p=0,0003$ (карта спостережень) $U=82,0000$ при $p=0,000$, де даний показник більш виражений у групі А;

готовністю адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту (карта спостережень) $U=67,0000$ при $p=0,000$, де даний показник більш виражений у групі А; №

готовністю бути частиною колективу (карта спостережень) $U=13,0000$ при $p=0,000$, де даний показник більш виражений у групі Б.

Дошкільники груп А та Г достовірно відмінні між собою за показниками:

розвитку комунікативних здібностей (позаситуативно-особистісне спілкування) $U=149,50$ при $p=0,000009$ (авторська карта спостережень) $U=250,00$, при $p=0,03$, де даний показник більш виражений у групі А;

розвитку емоційного інтелекту (методика «Визначення емпатії») $U=198,00$ при $p=0,0002$ (авторська карта спостережень) $U=61,00$, при $p=0,000$, де даний показник найбільш виражений у групі А;

готовністю адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту (методика «Картинки») $U=222,50$ при $p=0,0008$ (авторська карта спостережень) $U=28,00$ при $p=0,000$, де даний показник найбільш виражений у групі А;

готовністю бути частиною колективу (авторська карта спостережень) – за цим параметром достовірні розбіжності між двома групами не виявлені.

Дошкільники груп А та В достовірно відмінні між собою за показниками:

розвитку комунікативних здібностей (позаситуативно-особистісне спілкування) $U=264,50$ при $p=0,006$, де даний показник більш виражений у групі А;

розвитку емоційного інтелекту (методика «Визначення емпатії») $U=191,00$ при $p=0,0001$ (авторська карта спостережень) $U=94,50$ при $p=0,000$, де даний показник більш виражений у групі А;

готовністю адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту (методика «Картинки») $U=229,00$ при $p=0,001$ (авторська карта спостережень) $U=36,00$ при $p=0,000$, де даний показник найбільш виражений у групі А;

готовністю бути частиною колективу (авторська карта спостережень) – достовірні розбіжності між двома групами за цим параметром не виявлені.

Загальна картина кількісних даних усіх груп надана у таблиці 1.

Результати перевірки отриманих даних за допоміжними методиками, в яких було менше розпорошення балів за шкалами, аналізувались за допомогою критерію ϕ^* (кутове перетворення Фішера) та коефіцієнта рангової кореляції R_s Спірмена, що також підтвердили значущість розбіжностей на рівні показників покомпонентного розвитку соціальної протокомпетентності дошкільників різних груп.

Таблиця 1

Показники рівнів розвитку компонентів соціальної протокомпетентності дошкільників за основними методиками в усіх експериментальних групах (вбірка – 120 осіб)

Показники/група	А, min – max значення	Б, min – max значення	В, min – max значення	Г ÷ min – max значення
Розвиток комунікативних здібностей	11÷27	13÷27	12÷22	10÷19
Розвиток емоційного інтелекту	6÷14	6÷9	6÷11	5÷9
Готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту	7÷13	6÷11	5÷10	5÷10
Готовність бути частиною колективу	5÷11	9÷15	5÷12	5÷10

Таким чином, результати першого етапу дослідження показали, що вираження компонентів соціальної протокомпетентності дошкільників в усіх чотирьох групах обстежуваних відрізняється як за кількісними, так і за якісними показниками. Якісні розбіжності формовияву цих показників первинно зумовлені специфікою організації тих соціальних просторів, у яких перебувають п'яти-шестилітні діти, а також їхніми цільовими завданнями.

Так, соціальний простір групи А характеризується залежністю між дотриманням певних принципів роботи дитячої кімнати та їх результатами. Неухильне дотримання вимог принципу індивідуальної підтримки з боку дорослого (психолога), коли він допомагає кожній дитині у вирішенні конфліктів та аналізі емоційних станів – як власних, так і чужих (принцип вербального вираження емоцій), а також слідування правилу збагачення різноманітного рольового та поведінкового досвіду дітей у спонтанних, часто організованих за ініціативою самих дошкільників, іграх (раніше, в більш безпечні часи, це була функція так званих «дворових ігор») сприяє позитивній динаміці у розвитку в них

таких компетенцій, як розвиток емоційного інтелекту та готовність адекватно реагувати в ситуації стресу та конфлікту. Соціальний простір групи Б сприяє розвитку таких компетенцій, як розвиток комунікативних здібностей і готовність бути частиною колективу. На нашу думку, це спричинено кількісним наповненням групи (до 30 осіб), що стимулює розвиток більш різноманітного кола соціальних контактів у спілкуванні всередині групи.

Заздалегідь сформований режим дня, постійний склад групи, а також більша кількість групових занять сприяють вираженню у п'яти-шестирічних дітей такої компетенції, як готовність бути частиною колективу. Соціальний простір групи В не передбачає цілеспрямованого розвитку навичок як у питаннях організації ігрового простору, так і в тому, що стосується організації професійної діяльності дорослого персоналу. Специфіка даного простору відображається у середньому рівні розвитку таких компетенцій, як розвиток комунікативних здібностей та емоційного інтелекту. Тим не менше, статистичні дані свідчать про те, що дошкільники групи В, відрізняючись менш вираженим ступенем компетенцій порівняно з групою А та Б, мають нормативні показники (не нижче середнього) за вищезазначеними параметрами. Відповідно до наших припущень, це зумовлено певною подібністю таких соціальних просторів, як ігрові кімнати, а саме можливістю одержання в них досвіду спонтанних ігор, якого бракує, а також ігор без значущих дорослих, що уможлиблює отримання дошкільниками самостійного соціального досвіду. Соціальний простір групи Г має менше коло ресурсів та умов порівняно з трьома вищезазначеними просторами. Тому в ньому діти отримують інший якісний та кількісний соціально корисний досвід і мають менш виражені показники соціальної протокомпетентності.

Зіставлення кількісних показників до та після впровадження психокорекційної розвивальної програми (другий етап дослідження) за допомогою Т-критерію Вілкоксона показало наявність таких достовірних розбіжностей: розвиток комунікативних здібностей (позаситуативно-особистісне спілкування) $T=0,00$; $Z=3,823$; $p=0,0001$; (карта спостережень) $T=0,00$; $Z=4,37$; $p=0,00001$, де даний показник був більш вираженим після проведення названої програми; розвиток емоційного інтелекту (карта спостережень) $T=0,00$; $Z=2,201$; $p=0,028$, де цей показник більш виражений після проведення психокорекційної програми; готовність адекватно реагувати в ситуації стресу та конфлікту (методика «Картинки») $T=0,00$; $Z=2,366$; $p=0,018$; (карта спостережень) $T=0,00$; $Z=2,520$; $p=0,012$, де отриманий показник більш виражений після зrealізування названої програми. Водночас кількісні дані показали, що за готовністю бути частиною колективу (карта спостережень) – достовірних розбіжностей у дошкільників експериментальної групи до та після тренінгу істотних відмінностей не виявлено.

Отже, після проведення психокорекційної програми у дошкільників достовірно було розвинуто тільки один із запланованих показників (комунікативні здібності) та дві незаплановані компетенції (емоційний інтелект і готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту). Загальне уявлення про розвиток усіх показників до та після тренінгу (група А) надано на рис. 1.

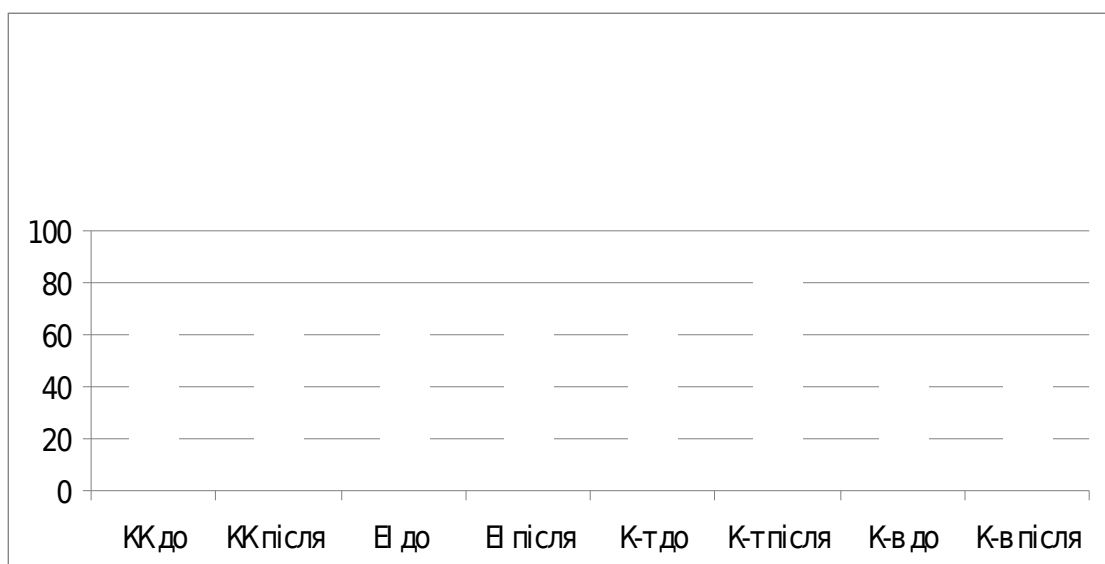


Рис. 1 Показники рівнів розвитку компонентів соціальної протокомпетентності дошкільників до та після психокорекційної програми у групі А (n= 30)

У четвертому розділі роботи «Впровадження результатів дослідження в систему професійної діяльності психолога в дитячій ігровій кімнаті» – описані структурні та змістовні частини психокорекційної програми, а також результати впровадження даної програми у систему ДІК «Арбуз» м. Сімферополь.

До опису психокорекційної розвивальної програми входять два блоки ігор та ігрових вправ, спрямованих на розвиток найменш виражених соціальних компетенцій дошкільників у групі А: «розвиток комунікативних здібностей» і «готовність бути частиною колективу». Перебіг психокорекційної роботи психологів було розподілено на ігри та ігрові вправи. Вона починалась з ігрових вправ, а після цього застосовувались корекційно-розвивальні ігри. Кожен блок такої роботи складався з п'яти або чотирьох корекційних ігор та ігрових вправ.

Специфіка даної корекційно-розвивальної роботи полягала в тому, що вона була вплетена у спонтанно організовану активність дітей та не мала примусового характеру. Результати впровадження всієї психокорекційної програми показали позитивні кількісні зміни тільки за одним із запланованих параметрів – «розвиток комунікативних здібностей» та двох незапланованих показників – «розвиток емоційного інтелекту та готовність адекватно реагувати у ситуації стресу та конфлікту».

Відсутність достовірних кількісних змін показника «готовність бути частиною колективу» розкрила недоробки у психокорекційній програмі, яка повинна бути скоригована відповідно до способів здолання встановлених недоліків. Тим не менше, якісний аналіз відсоткових співвідношень розвитку другого запланованого показника (готовність бути частиною колективу) дає підстави вважати, що з урахуванням усіх параметрів допрацьована психокорекційна програма буде оптимізувати соціальне становлення особистості дошкільника.

ВИСНОВКИ

У роботі вивчено особливості розвитку соціальної протокомпетентності як основи для наступного формування соціальної компетентності дошкільників. Згідно з метою та завданнями дослідження пошукування проходило у двох площинах: здійснено теоретичний аналіз похідних конструктів, введено та обґрунтовано поняття «соціальна протокомпетентність», визначено компоненти і зміст цього психологічного явища; проведено емпіричне дослідження покомпонентних формовиявів соціальної протокомпетентності в дошкільників, розроблена й зреалізована психокорекційна програма.

1. Поданий аналіз літератури щодо проблематики соціального розвитку відображає сучасний компетентнісний підхід до розвитку особистості дитини. У руслі даного підходу як українські, так і зарубіжні автори бачать основною метою соціального розвитку дитини її соціальну компетентність. Однак, враховуючи особливості розвитку всіх сфер особистості дитини старшого дошкільного віку, з упевненістю можна стверджувати про наявність внутрішніх передумов формування її соціальної компетентності, що відображає зміст поняття «соціальна протокомпетентність».

2. Особливості ігрового простору ДІК, зорієнтованої на соціальний розвиток дошкільників, а також специфіка професійної діяльності психолога аргументовано такими характеристиками: напрацювання досвіду самостійної ігрової активності у колі однолітків без присутності особливо значимих дорослих (батьків); зонально організоване предметне середовище ігрової кімнати, що дозволяє дітям отримати різноплановий соціально-ігровий та рольовий досвід; існування специфічних правил кімнати, що визначають поведінку дитини і діяльність психолога в ній; поетапність професійної діяльності психолога, яка сприяє недирективній інтеграції дошкільника у розвивальний простір кімнати; створення невимушеної ігрової атмосфери як основи психокорекційної роботи (ігрової терапії).

3. Для розуміння специфіки професійної діяльності психолога, а також її ефективності у роботі була обґрунтована структурно-функціональна модель розвитку соціальної протокомпетентності дошкільника в ДІК, що охоплює чотири блоки: цілепокладання (висвітлює мету відвідування дитиною цієї кімнати); змістовний блок (що розкриває необхідні для розвитку базові компетенції і специфічні для ігрової кімнати організаційно-психологічні умови); процесний (унааявлений психопедагогічними засобами, що сприяють розвитку соціальної протокомпетентності) і діагностичний (являє собою діагностику змістовного наповнення базових компетенцій, що визначає рівень соціальної готовності дошкільника до вступу в школу).

4. Різноманіття існуючих видів і просторів ігрових методів виділяють і специфікують ДІК, зорієнтовану на оптимізацію соціального розвитку дошкільника. Основними відмітними особливостями даного простору є спрямованість саме на соціальний, а не стільки на когнітивний розвиток; орієнтація на розвиток самостійної дитини; формування медіаторської фасилітативної, а не директивної функції педагога (психолога).

5. Доведена наявність значимих розбіжностей у виявленні компонентів соціальної протокомпетентності дошкільнят, тобто їхніх психологічних особливостей у різних соціальних ситуаціях. Зокрема, у дошкільнят групи Б більшою мірою розвинуті комунікативні здібності та готовність бути частиною колективу, а в дітей групи А – емоційний інтелект і готовність адекватно реагувати у ситуаціях стресу та конфлікту. Тоді як представники груп В і Г відрізняються менш вираженим розвитком усіх цих компонентів. Тим самим підтверджено гіпотезу про відмінності у виявленні компонентів соціальної протокомпетентності залежно від особливостей життєвої ситуації розвитку дитини, тобто від тих специфічних відносин і взаємодій, які формуються у конкретному соціальному просторі її повсякдення.

6. Розроблена карта спостережень являє собою оцінкові шкали чотирьох виділених нами компетенцій, усередині яких подано по п'ять умінь та навичок. Кожна навичка чи вміння оцінюється окремо, а сумарний показник усіх п'яти становить кількісний рівень розвитку компетенції. Таким чином, психолог може аналізувати динаміку розвитку як цілої протокомпетенції дошкільнят (загальний кількісний показник), так і окремих її складових (спеціальний показник). Це дозволяє зафіксувати діагностичні ознаки динаміки вимірюваної властивості й у якісному сенсі, тобто звернути особливу увагу на розвиток умінь чи навички, які відстають, усередині показника (компетенції), що вимірюється.

7. Розроблена психокорекційна розвивальна програма охоплює два блоки ігор та ігрових вправ, спрямованих на повний розвиток найменш виражених компетенцій у групі А, а саме на «розвиток комунікативних здібностей» і на «готовність бути частиною колективу». Її впровадження та апробація в ДІК «Арбуз» м. Сімферополя дозволили зафіксувати позитивні кількісні та якісні зміни (другий етап дослідження) однієї запланованої компетенції «розвиток комунікативних здібностей», а також таких незапланованих компетенцій: «розвиток емоційного інтелекту», «готовність адекватно реагувати у ситуації стресу і конфлікту». Водночас компетенція «готовність бути частиною колективу» суттєво не змінилася відразу після впровадження психокорекційної програми. Тим не менш, з урахуванням якісних показників і рекомендацій стосовно доопрацювання другого блоку названої програми, є підстави констатувати наявність позитивної динаміки розвитку вищевказаної компетенції у дошкільнят.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що вивчається. Можливими перспективами подальшого пошуку є: вивчення індивідуальних особливостей розвитку соціальної протокомпетентності дошкільників; доопрацювання другого блоку психокорекційної розвивальної програми та її подальша апробація в ДІК «Арбуз» м. Сімферополя; вдосконалення нової форми виховання і соціалізації дітей через пошук шляхів підвищення ефективності професійної діяльності психолога у просторі ігрової кімнати, яка спрямована на їхній соціальний розвиток.

Основні положення дисертації відображено в публікаціях:

1. Бетина А.О. Возможности развития социальной компетентности дошкольника в детской игровой комнате в детском дошкольном учреждении / Анна Олеговна Бетина // Науковий вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – 2013. – Т. 18. – Вип. 22(1). – С. 22–29.

2. Бетина А.О. Возможности развития социальной компетентности дошкольника в детских игровых комнатах различных типов / Анна Олеговна Бетина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 29, Том II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2013. – С. 14-19.

3. Бетина А.О. Развитие социальной компетентности дошкольника в условиях детской игровой комнаты / Анна Олеговна Бетина // Соціальна психологія: наук. журнал. – 2013.– №55. – С. 76–82.

4. Бетина А. О. Социальное пространство как условие развития социальной компетентности дошкольника/ Анна Олеговна Бетина // Наука і Освіта. – 2013. – №5/СХІV. – С. 9–12.

5. Бетина А.О. Развитие социальной компетентности дошкольника в современных условиях/ Анна Олеговна Бетина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди» – Додаток 4 до Вип. 31, Том IV(12): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С. 281–287.

6. Betina A. Social development among preschool children in different social situations/ Anna Betina // European applied science international German/English/Russian language, peer-reviewed journal. – 2014, №7. – С. 34–35.

7. Бетина А.О. Специфика профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате (Анализ кейзов) / Анна Олеговна Бетина // Гуманітарний альманах: науково-методичний журнал / МОН України, Таврійський нац. ун-т імені В. І. Вернадського Севастопольський економіко-гуманітарний інститут. – Севастополь: СЕГІ ТНУ, 2011. вип.5. – С. 170–174.

8. Бетина А.О. Специфика работы психолога в детской игровой комнате / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів [«Дні науки ТНУ імені В. І. Вернадського»], (Сімферополь, 12 травня 2011р.) / МОН України Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. – Сімферополь: Дайпи. – 2011, – С. 175–176.

9. Бетина А.О. Специфика профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате как фактор развития социальной компетентности дошкольника / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку»], (Запоріжжя, 10-12 жовтня 2012 р.) / МОН України Запорізький національний університет, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН Укр., Інститут соціальної та політичної психології НАПН Укр., Institute of sociology Jagiellonian

university Krakov, Poland, «Aurel Vlaicu» university of Arad, Romania. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С. 12–13.

10. Бетина А.О. Возможности развития социальной компетентности дошкольника в детской игровой комнате / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів [«Дні науки ТНУ імені В. І. Вернадського»] (Сімферополь, 17 травня 2013 р.) / МОН України Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. – Сімферополь: Дайпи – 2013, – С. 243–244.

11. Бетина А.О. Особенности выраженности компонентов структуры социальной компетентности дошкольников в различных социальных пространствах / Анна Олеговна Бетина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь 2014, ART 2129. – СПб., 2014 г. – URL: <http://emissia.org/offline/2014/2127.htm> ISSN1997-8588. – Объем 0.5 п.л.

АНОТАЦІЯ

Бетіна Г.О. Особливості соціального розвитку дошкільників в організованому ігровому просторі. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2014.

У дисертації проаналізовано значеннєво-сміслове наповнення основоположного для предмета дослідження поняття «соціальної компетентності». Введено та обґрунтовано уявлення про соціальну протокомпетентність, а також описані її компоненти і психологічний зміст. Розкрито специфіку організації простору та професійної діяльності психолога в дитячій ігровій кімнаті, обґрунтовано основні принципи та правила її ефективної роботи, що уможливають прискорений соціальний розвиток дошкільнят.

Вивчені розбіжності у виявленні компонентів соціальної протокомпетентності дошкільників у різних соціальних ситуаціях розвитку. У дітей, які відвідують ДДЗ, більшою мірою розвинуті комунікативні здібності та готовність бути частиною колективу. А в дітей, які відвідують ДІК, зорієнтовану на їхній соціальний розвиток, виявлені емоційний інтелект і готовність адекватно реагувати у ситуації стресу і конфлікту. Натомість діти, які не відвідують ДДЗ та ДІК, відрізняються від однолітків менш вираженим розвитком усіх компонентів соціальної поведінкової вправності.

За підсумками діагностичного етапу дослідження розроблена психокорекційна розвивальна програма, спрямована на повний розвиток найменш розвинутих компетенцій у групі дітей, які відвідують ДІК, зорієнтовану на їхній соціальний розвиток.

Ключові слова: соціальна протокомпетентність дошкільників, компетенції, дитяча ігрова кімната, зорієнтована на соціальний розвиток, ігровий простір у роботі з дітьми, соціальний розвиток дітей 5-6 років.

Бетина А.О. Особенности социального развития дошкольников в организованном игровом пространстве. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07. – педагогическая и возрастная психология. – Государственное учреждение «Пивденноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, 2014.

В диссертации проанализировано содержательно-смысловое наполнение основополагающего понятия «социальная компетентность». Введено и обосновано представление о «социальной протокомпетентности», а также описаны ее компоненты и психологическое содержание, в состав которых входят четыре компетенции: «развитие коммуникативных способностей», «развитие эмоционального интеллекта», «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта», «готовность быть частью коллектива».

Раскрыта специфика организации пространства и профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате, обоснованы основные принципы и правила ее эффективной работы, позволяющих ускорить социальное развитие дошкольников.

Описаны психологические свойства игры в дошкольном возрасте, виды игровых пространств, и содержание методов, наиболее корректным образом отражающих развитие социальной протокомпетентности дошкольника в условиях детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие.

Обоснована структурно-функциональная модель развития социальной протокомпетентности дошкольника средствами детской игровой комнаты, охватывающая четыре блока: целеполагания; содержательный блок; процессуальный и диагностический.

Разработана карта наблюдений для оценки компонентов социальной протокомпетентности, которая позволяет получить количественную и качественную оценку, как социальной протокомпетентности в целом, так и ее отдельных компонентов

Изучены различия в выраженности компонентов социальной протокомпетентности в зависимости от социальной ситуации развития. У детей, посещающих детское дошкольное учреждение (ДДУ), в большей степени развиты коммуникативные способности и готовность быть частью коллектива. А у детей, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие (ДИК), - развитие эмоционального интеллекта и готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта. Дети, не посещающие ДДУ и ДИК, отличаются от сверстников менее выраженным развитием всех компонентов социальной поведенческой готовности.

По итогам диагностического этапа исследования была разработана психокоррекционная развивающая программа, направленная на полное развитие наименее развитых компетенций в группе детей, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие, которая была внедрена в систему работы детской игровой комнаты «Арбуз» г. Симферополь.

Даны рекомендации для педагогов и психологов детской игровой комнаты, детского дошкольного учреждения и родителей дошкольников, чье социальное пространство ограничивается исключительно домашним.

Ключевые слова: социальная протокомпетентность дошкольников, компетенции, детская игровая комната, ориентированная на социальное развитие, игровое пространство в работе с детьми, социальное развитие детей 5-6 лет.

Betina A.O. Particularities of social development of preschool children in an organized play space. - Manuscript.

Thesis for a Candidate's degree in Psychological Sciences, specialty 19.00.07. – Educational and development psychology. – South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, 2014.

This thesis analyzes the fundamental definition of "social competence." It also introduces and proves the concept of "social precompetence" as well as describes its components and content.

This paper specifies the environmental organization and distinctive principles of professional work of the psychologist in the children's playroom. It also highlights the fundamental principles and rules in a children's playroom focused on social development.

The research investigates the level of development of the components of the social precompetence of preschool children in different social situations. Children attending kindergarten exhibit more advanced development in their communication skills and ability to be part of the group. Children attending a playroom which specifically targets their social development exhibit more advanced development in their emotional intelligence and ability to respond adequately to situations which include stress and conflict. Children who attend neither child care centers, nor children's playrooms and children who attend entertainment playrooms show the least development in all components.

The research results were used as a base for a correction program for the improvement of the least developed competencies for the group of children attending a children's playroom focused on social development.

Keywords: social precompetence of preschool children, competencies, children's playroom, focused on social development, children's playing space, social development.