



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Психолого-педагогическое сопровождение формирования
коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика дошкольного образования»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

83 авторского текста

Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 1 » июня 2020 г.

Зав. кафедрой ПиПД

Филиппова О.Г. Филиппова О.Г.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-502-097-5-1
Солонская Екатерина Николаевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ПиПД
Кириенко С.Д.

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 2 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 8 |
| 1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста..... | 8 |
| 1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста..... | 20 |
| 1.3 Педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста..... | 33 |
| Выводы по первой главе..... | 49 |
| ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 51 |
| 2.1. Состояние проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения МАДОУ «ДС №364 г. Челябинска»..... | 51 |
| 2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста..... | 66 |
| 2.3 Результаты экспериментальной работы и их интерпретация..... | 80 |
| Выводы по второй главе..... | 89 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 91 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 93 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Уровень овладения коммуникативными навыками зависит не только от адаптации детей в образовательных учреждениях, но и от их социализации, успешности в профессиональной деятельности, активности в общественной жизни и, возможно, личного счастья. Личность ребенка формируется в процессе постоянного взаимодействия с другими людьми. С первых дней жизни адаптация ребенка к окружающей среде достигается социальными средствами, основанными на общении, которое выполняет функции развития, воспитания и обучения [13, 39].

Проблема психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста – одна из самых острых в детской психологии и педагогике. В современном обществе каждый человек ощущает потребность в общении и взаимодействии с другими, а для ребенка дошкольника это является еще более актуальным, ведь коммуникативные умения – это одно из самых важных условий развития ребенка, формирования его личности.

Сформированные коммуникативные умения – это один из главных показателей готовности ребёнка к взаимодействию с окружающими людьми. Эти умения дают детям возможность справиться с трудностями, так же способствуют преодолению робости, смущения, влияют на формирование доброжелательных отношений с окружающими, обеспечивают успешность совместной деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.).

Формирование коммуникативных умений является важной проблемой современного общества. Поэтому вопросы теоретического обоснования и практического использования эффективных форм и методов образовательного влияния и регулирования общения детей в системе

дошкольного образования актуально встают перед педагогической наукой и практикой.

В исследованиях по психологии и педагогике было отмечено, что содержание и характер общения, определяет развитие ребенка: с педагогом (М. И. Лисина, В. А. Петровский и др.), с родителями (А. Г. Рузская, З. М. Богуславская, С. В. Корницкая и др.), отношения с ровесниками (Цзи. Х. Башлакова, Т. И. Ерофеева, А. А. Рояк и т. д.), деятельность и успех в ней (Т. А. Репина, Р. С. Буре, Р. Б. Стеркина и т. д.), коммуникативная культура (Н.С. Малетина, Т. А. Антонова, С. В. Петерина, М. В. Ильяшенко и др.).

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, несмотря на разработки отечественных и зарубежных ученых, которые служат теоретической основой вопроса формирования общения у детей дошкольного возраста, недостаточно методических разработок, обеспечивающих процесс ее постановления необходимыми технологическими средствами.

Проанализировав научную литературу мы выявили несколько противоречий, которые имеются в психолого-педагогическом сопровождении формирования общения у детей. Это противоречия между:

- способами целенаправленного развития общения детей в условиях разнообразных педагогических ситуаций и технологической, содержательной недостаточной разработанностью форм и методов в теории дошкольного воспитания, ограниченностью его использования в образовательном процессе ДОО,

- социальным заказом общества и, в тоже время, снижением уровня как общей, так и коммуникативной культуры в современном обществе,

– целевые ориентиры, которые требуются на выходе из детского сада ФГОС, и реальный уровень сформированности умений детей общаться.

Поиск наиболее результативных путей решения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных подходов к формированию умений общаться у детей дошкольного возраста, составляет проблему исследования, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность исследования определила тему исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста».

Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

В основу исследования положена гипотеза о том, что формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет более успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Использование игр и игровых упражнений, направленных на формирование коммуникативных умений детей.

2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в роли движущей силы в процессе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

3. Обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных умений дошкольников.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы, определить перспективные подходы к ее решению, уточнить понятийный аппарат.

2. Изучить особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

3. Обосновать, экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– основные положения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, и др.), который предполагает насыщение образовательного процесса формами активности, организации разнообразных видов деятельности,

– положения личностно-ориентированного подхода (Н.Я. Михайленко, А.В. Запорожец, А.С. Белкин, Л.В. Трубайчук и др.), в основе которого лежит признание индивидуальности каждого ребенка, обладающего неповторимым личностным опытом,

– основы теории коммуникации (М.А. Василик, Р.О. Якобсон, А.П. Панфилова, И.А. Зимняя, М.С. Каган); учения о коммуникативном образовании (Е.Ю. Никитина, О.Ю.Афанасьева и др.); учения о диалогической речи дошкольника (Н.К. Усольцева, А.Г. Арушанова, А.В. Чулкова, А.Н. Соколова, Р.А. Иванкова, Н.В. Дурова и др.),

– теории развития личности ребенка дошкольного возраста (Т.И. Бабаева, Б.Г. Ананьев, Р.М.Чумичева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, Д.Б. Эльконин, Л.В. Трубайчук, А.Г. Гогоберидзе и др.),

объясняющие закономерности развития ребенка-дошкольника как субъекта детских видов деятельности,

– общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.).

Для достижения поставленных целей и проверки гипотезы был использован комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования: эмпирические (исследование, обобщение опыта, анализ, наблюдение, анкетирование); теоретические (справочно-энциклопедическая литература и нормативные документы по исследуемой проблеме, анализ психолого-педагогического, научно-методического проектирования процесса формирования коммуникативных способностей дошкольников); методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных.

Перечисленные методы помогли определить суть проблемы исследования, обосновать эффективность условий психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста и по итогам экспериментальной работы проверить условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в использовании материалов исследования в педагогической деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения МАДОУ «ДС №364 г. Челябинска».

Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап (сентябрь – октябрь 2019) – Изучалось современное состояние проблемы исследования, проводился анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, разрабатывались

положения исследования: цель, рабочая гипотеза, задачи исследования, методика опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (октябрь – февраль 2020) – опытно-экспериментальный. Проводился констатирующий эксперимент, сопоставительный анализ состояния изучаемой проблемы в теории и на практике. Уточнялась гипотеза исследования, проводилась обработка полученных результатов.

Третий этап (март – апрель 2020) – обобщение и анализ результатов исследования, формулировка выводов по проблеме исследования, систематизация и оформление результатов исследования.

Структура и объем работы. Квалификационная работа состоит из введения, заключения, двух глав, списка литературы, и приложения. Текст работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Преобразования, которые происходят в последнее время в дошкольном образовании, связаны с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который в свою очередь является стратегией развития дошкольного образования в РФ. Одним из ведущих принципов дошкольного образования, является принцип психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста.

Обращение к проблеме психолого-педагогического сопровождения многими исследователями не случайно. Одни видят в ней метод работы (Е.В. Коротаева), другие – технологию педагогической деятельности (Л.В. Трубайчук), третьи указывают на ее возможности в индивидуализации дошкольного образования (А.Г. Гогоберидзе). Также, большинство исследователей подчеркивают, что феномен психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует осознания в теории и практике дошкольного образования многомерной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья, семейного воспитания, гендерных особенностей.

Описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». Термин «сопровождение» – это действие, которое сопутствует какому-либо

явлению. Этимологически он происходит от слова сопровождать, имеющее несколько содержательных трактовок и смысл его зависит от области применения слова.

Согласно «Толковому словарю живого великорусского языка» В. Даля, термин «сопровождать» обозначает как сопроводить кого-то, сопутствовать, провожать, идти вместе с кем-то, следовать провожатым.

Понятие сопровождения происходит из глубин педагогики, при этом мысль о необходимости сопровождения как очевидная высказывается современными педагогами, развивающими идеи «педагогики успеха». Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию ребенка. В России идея психолого-педагогического, медико-социального развития стала реализовываться с 1994 года и в основном в коррекционной педагогике. Но она недостаточно осмыслена и вызывает много вопросов. Прежде всего, это касается технологии сопровождения, которая имеет свою методологическую и организационную основу.

Рассмотрим современные подходы к определению понятия «сопровождение» (Таблица1).

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении.

Таблица 1 – Современные подходы к определению понятия «сопровождение»

| № раздела | Ф.И.О. исследователей | Содержание понятия «сопровождение» |
|-----------|---------------------------------|--|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
| 1 | Е.И. Казакова А.П. Тряпицына | Метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуации жизненного выбора – |

Продолжение Таблицы 1

| 1 | 2 | 3 |
|---|------------------------------------|---|
| 2 | | множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития» [17]. |
| 3 | С.В. Сильченкова | Педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора[14]. |
| 4 | М.С. Полянский | Сопровождение определяет как педагогическую технологию. |
| 5 | И.А. Колесникова В.А. Сластенин | Педагогическое сопровождение – это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога [16]. |
| 6 | Л.М. Щипицына | Рассматривает сопровождение как «метод получения субъектом защиты в процессе решения жизненных трудностей и проблем»[15]. |

Исходя из данных таблицы можно сказать, что суть понятия «сопровождение» можно применить к социальным объектам, оно может состоять в более полном обеспечении ресурсами растущей личности, стремящаяся реализовать внутренний потенциал в направленности достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Е.В. Коротяевой выделяются следующие его разновидности:

– с точки зрения готовности субъектов образовательного процесса к контакту существуют вынужденная и добровольная формы педагогического сопровождения,

– по характеру протекания процесса сопровождение может быть, как импровизационное, так и запланированное,

– по длительности контакта разграничивают кратковременное и долговременное педагогическое сопровождение,

– по характеру включенности субъектов сопровождение может быть оказано как в «живом» контакте (очно), так и заочно (письменные формы, режим онлайн, по телефону и пр.),

– с точки зрения достижения намеченной цели педагогическое сопровождение может быть результативным, продуктивным, а может – не соответствовать ожиданиям сторон [4].

Методологическими основами психолого-педагогического сопровождения выступают:

– гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса (поиск путей для оказания помощи людям в реализации внутреннего потенциала),

– личностно ориентированный подход (К. Роджерс, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягин);

– теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.),

– положения концепции «Воспитание ребенка как человека культуры» Е.В. Бондаревской.

Задача сопровождения развития детей состоит в том, чтобы не решать его проблемы, не ограждать ребенка от трудностей, а помогать ему делать осознанный и ответственный выбор (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, В. В. Давыдова, О. В. Кардашина и др.).

Т.Л. Лещинская определяет педагогическую поддержку как деятельность педагога и систему средств, которые обеспечивают оказание профессиональной помощи в индивидуальном формировании и саморазвитии, самореализации и самоактуализации, воспитании и обучении ребенка. В свою очередь, психолого-педагогическое сопровождение ученый рассматривает как преодоление трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, социализация, успешное развитие, воспитание, социальная адаптация, укрепление здоровья, самореализация и защита прав ребенка [5].

В современной педагогике создана терминология, определяющая педагогическое сопровождение: назначены тактики сопровождения, которые различаются по мере участия взрослого в жизни ребенка (Е.А. Александрова); освоен потенциал педагогического сопровождения в выборе социальной роли (И.А. Липский), в организации пространства саморазвития ребенка (М.И. Рожков); открыты условия педагогического сопровождения для обеспечения безопасности школьников (С.В. Дудчик), для обеспечения развития мышления (В.П. Бондарев), для индивидуализации их развития (М.Р. Битянова). И.А. Липский рассматривает педагогическое сопровождение «как совместные действия (процесс, система, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, которые осуществляются ими во времени, в пространстве (институциональность взаимодействия) и в соответствии с присущими им ролями» [18].

По мнению Л.М. Щипицыной, замена термина «сопровождение» классическими содействие, помощь или поддержка не в полной мере отражает суть явления. Подразумевается не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой находится сохранение по максимуму свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Это сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Проведем сравнительный анализ понятий «содействие», «поддержка», «помощь» (Таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ понятий гуманистического направления

| № раздела | Понятие | Содержание | Авторы |
|-----------|------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Педагогическое содействие | В русском языке содействие - это сотрудничество в чем-либо с целью облегчения, поддержки, помощи в какой-либо деятельности. Процесс, где педагог оказывает учащимся помощь в творческом самовыражении и создает условия для творческой самостоятельности в создании оригинального, нового продукта, при этом педагог выступает как носитель субъектного взаимодействия и выступает в роли наставника, помощника и подвижника. | С.А. Головина Л.П. Качалова В.И. Салютнова Г.Н. Сериков |
| 2 | Помощь | Если поддержка ориентирована на прошлое и исправление дефектов, то сопровождение – на настоящее и будущее, на использование потенциала личности ребенка, создание условий для полноценного движения вперед, опору на сильные качества и стороны. | Г.Л. Бардиер М.В. Бывшева М.Р. Битянова Е.И. Казакова С.В. Кузмина В.С. Мухина Н.А. Менчинская А.Р. Мурасова И.И. Осипова |
| 3 | Поддержка | ...педагогическая поддержка – это деятельность уровня «личность-личность», когда производится общение «глаза в глаза» обнаруживает родство душ. | Л.Г. Субботина Н.Б. Крылова |
| 4 | | ...система средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, а также помощь в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности. | М.И. Губанова Т.В. Анохина |
| 5 | Педагогическое сопровождение | Имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. | И.С. Якиманская |
| 6 | | Целью педагогического сопровождения становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого ребенка, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, воспитания, просвещения, обучения) и совокупности условий. | В.А. Деркунская А.Г. Гогоберидзе |

Таким образом, изучив современную психолого-педагогическую литературу, которая раскрывает содержание педагогического сопровождения ребенка, мы делаем вывод, что авторы (В.А. Айрапетова, А.Г. Гогоберидзе, М.И. Губанова, Е.В. Бондаревская, В.А. Деркунская, И.О. Карелина, Н.Л. Коновалова, Е.И. Казакова, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, Н.Г. Осухова, Ю.В. Слюсарев, И.И. Хасанова, Л.Г. Тарита, И.С. Якиманская, Т.Г. Яничева и др.) по-разному трактуют педагогическое сопровождение, отождествляя его с понятиями педагогической поддержки, помощи, содействия и руководства или разграничивая эти понятия. Исследователи подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение, поэтому, изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Ю.П. Федорова и др.).

В целом анализ имеющихся сегодня подходов к проблеме педагогического сопровождения позволяет заключить, что цель психолого-педагогического сопровождения соотносится с содействием, механизмом реализации выступает как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в специально создаваемых условиях, в свою очередь конечный результат психолого-педагогического сопровождения представляется через перевод личностного развития ребенка на более высокий уровень.

Анализ современных подходов к вопросу педагогического сопровождения разрешает сделать вывод, что цель психолого-педагогического сопровождения сопоставляется с помощью, механизмом исполнения которой является взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего лица в созданных условиях, в свою очередь, окончательный результат психолого-педагогического сопровождения определяется через переход личностного развития ребенка на более высокий уровень.

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания как раз таких условий, которые бы способствовали становлению личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. В связи с этим специальное внимание должно быть уделено созданию комплексного психолого-педагогического сопровождения индивидуализации детей дошкольного возраста, с целью раннего определения недостатков развития и оказания комплексной лечебно-оздоровительной и коррекционно-психологической помощи в условиях образовательной организации.

Система комплексного сопровождения детей позволяет выявить способности на ранних этапах, либо отклонения в развитии и выбрать индивидуальный образовательный маршрут, позволяющий скорректировать развитие ребенка, либо наиболее полно развить его способности.

Довольно аргументированным, является определение «коммуникации», которое представлено в философском словаре: это обмен идеями, мыслями, сведениями или как передача того или иного содержания от одного сознания – индивидуального или коллективного – другому с помощью знаков, которые зафиксированы на материальных носителях [15]. Следовательно, под коммуникацией полагается использование знаково-символических средств, наличие которых в общении и взаимоотношениях обязательно.

По определению словаря А. П. Астахова, понятия «коммуникация» и «общение» близки по смыслу, но «коммуникация» более объемна [24, с. 97]. Она понимается как связь, при помощи которой происходит обмен информацией между системами живой и неживой природы и общества. По определению Кокаспировой Г. М. понятие коммуникации – это взаимодействие нескольких людей, которое заключается в обмене между ними информацией когнитивного и аффективно-оценочного характера.

М. И. Еникеев под коммуникацией он понимает социальное взаимодействие людей через знаковые системы с целью трансляции (передачи) культурного наследия, социального опыта и организации совместной деятельности [13, С. 279].

Стоит отметить, что Е. О. Смирнова понимает общение скорее как эмоциональное отношение к нему, а не просто как безразличное восприятие другого человека [39, С. 4].

А. А. Бодалев рассматривает коммуникацию как взаимодействие людей, содержанием данного взаимодействия является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления отношений между людьми [4, с. 107].

Следует подчеркнуть, что С. М. Вишнякова рассматривает общение как «межличностное общение, позволяющее достичь высокого уровня участия, сопереживания, понимания и сопереживания между партнерами» [9, с. 130], то есть, по ее мнению, общение-это не только акт сознательного вербального обмена информацией, но и эмоциональный контакт между людьми[41, С. 28].

Подходящим определением понятия «коммуникация» для нас является понятие исследователя М. И. Лисиной, которое показывает, что взаимодействие людей направлено на координацию и объединение их усилий с целью установления отношений и достижения общего результата [20, С. 31]. М. И. Лисина, Т. А. Репина.А. Г. Рузская рассматривала общение как коммуникативную деятельность. В результате понятие «коммуникация» в нашем исследовании будет пониматься как более широкое, чем понятие «коммуникация». После М. И. Лисина, под общением мы понимаем взаимодействие людей, которое направлено на объединение и координацию их усилий с целью установления отношений, поскольку данное определение подчеркивает важность коммуникативных умений, формирующих отношения у детей.

Разные авторы, занимавшиеся развитием коммуникативных навыков, выделяли разные критерии, которые были включены в них. В Таблице 3 представлены различные точки зрения на содержание коммуникативных навыков.

Таблица 3 – Различные взгляды авторов на содержание коммуникативных умений

| № раздела | Авторы | Критерии оценки коммуникативных навыков |
|-----------|----------------------------------|---|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
| 1 | Л. Р. Муниров | - это целенаправленные и сложные коммуникативные взаимодействия детей; - их способность правильно корректировать свое поведение и направлять его в соответствии с задачами общения [26]. |
| 2 | В. А. Тищенко | это умение правильно и легко выразить, и объяснить свою собственную идею; - адекватно воспринимать информацию в области коммуникации, от партнеров [26]. |
| 3 | В. А. Кан-Калик и Г. М. Андреева | - совокупность понимаемых коммуникативных действий, основанных на практической и теоретической готовности личности, позволяющая применять знания и новый опыт для изменения действительности [38]. |
| 4 | О. Н. Сомкова | - наличие эффективных методов, способов и средств взаимодействия с окружающими людьми; - возможность контактировать; - с помощью общения успешно регулировать возникающие познавательные, игровые, творческие и бытовые проблемы и задачи [40]. |

Проанализировав взгляды ученых (В. А. Кан-Калик, Н.м. Косова, Н. А. Кварталова, С. Л. Рубинштейн, Л. Р. Муниров, О. Н. Сомкова и др.) по поводу понятия «коммуникативные навыки» мы взяли за основу мнение В. А. Тищенко о том, что коммуникативные умения – это навыки общения, прямого и косвенного межличностного общения, умение правильно, четко, грамотно излагать свои мысли и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, поскольку, на наш взгляд, это понятие по своей смысловой структуре соответствует комплексам компонентов коммуникативных умений, выделенных учеными.

В ряде исследований отмечалось, что коммуникативные навыки способствуют психическому развитию детей дошкольного возраста

(М. И. Лисин, А. В. Запорожец, А. Г. Рузский и др.). Они также влияют на общий уровень активности (Д. Б. Эльконин, З. М. Богуславская и др.). Важность формирования коммуникативных умений наиболее ярко проявляется при переходе ребенка к обучению в школе (Е. Е. Шулешко, Г. Г. Кравцов, В. А. Петровский, М. И. Лисина, А. Г. Рузская и др.), когда отсутствие базовых навыков затрудняет ребенку общение со сверстниками и взрослыми, нарушает процесс обучения в целом и приводит к повышенной тревожности. Именно формирование коммуникативных умений является приоритетной основой обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности образовательной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Рассмотрим содержание коммуникативных умений в Таблице 4.

Таблица 4 – Коммуникативные категории умений

| № раздела | Навыки | Характеристика |
|-----------|-------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | Информационно-коммуникативные | Способность участвовать в общении, сравнивать невербальные и вербальные средства общения, разбираться в различных ситуациях и партнерах по общению. |
| 2 | Регуляционно-коммуникативные | Способность согласовать свои мнения, действия, установки с потребностями участников общения; способность поддержать их, помочь, довериться, использовать свой личный опыт в решении совместных задач, а так же оценить и анализировать результаты общения |
| 3 | Аффективно-коммуникационные | Способность выражать партнеру по общению свои эмоции и чувства, интересы, настроение; проявлять заботу, сопереживание, отзывчивость, чуткость; принимать и оценивать эмоциональное поведение свое и партнера. |

А. А. Когут [15 с. 161– 164], выделяет две группы умений в рамках коммуникативной деятельности, которые представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Группы умений коммуникативной деятельности

| № раздела | Умение сотрудничать | Способность вести партнерский диалог |
|-----------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - способность замечать действия партнёра; - осуществлять взаимопомощь; - согласовывать с ним свои действия; - осуществлять взаимоконтроль; - адекватно относиться к взаимодействию. | <ul style="list-style-type: none"> - способность договариваться с партнёром; - способность слушать партнера; - способность к эмпатии. |

Формирование коммуникативных умений приобретает все большее значение в старшем дошкольном возрасте, так как дети быстро развивают речь, общение со взрослыми и сверстниками становится неотъемлемой частью жизни ребенка, деятельность становится совместной, В отличие от предыдущих возрастных категорий, когда действия происходят "рядом". Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста - это личностные образования ребенка, определяемые как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми. В разделе 1.2 мы раскроем особенности формирования коммуникативных навыков у детей этого возраста.

Таким образом, мы делаем выводы:

Техническое обслуживание относится к сложному процессу взаимодействия между сопровождающим и сопровождающим, результатом которого является решение и действие, приводящее к прогрессу в развитии сопровождающего. Поддержка обеспечивает создание условий для развития субъекта для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В упрощенном толковании: поддержка может быть определена как помощь ребенку в принятии решений в сложных жизненных ситуациях выбора. В этом случае под субъектом развития понимается развивающаяся личность и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, в которых субъект определяет путь поступательного или регрессивного развития.

Мы проанализировали состояние проблемы формирования коммуникативных умений у дошкольников в педагогических и психологических исследованиях, уточнили понятие «коммуникативные умения».

В нашем исследовании мы остановимся на коммуникативных навыках, которые по отношению к детям старшего дошкольного возраста следует понимать как личностное воспитание ребенка, определяемое как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Общение ребенка – это не только коммуникативная способность вступать в контакт и вести беседу с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать, использовать различные мимические выражения и жесты для более эффективного выражения своих мыслей, а также осознавать особенности себя и других людей и учитывать их в процессе общения.

Особенно важна роль общения в детском возрасте. Для ребенка его общение с другими людьми является не только источником различных переживаний, но и главным условием формирования его личности, его становления.

Одной из главных задач дошкольного периода является социализация ребенка и существенной ее частью является развитие у ребенка коммуникативных способностей, то есть умения общаться со сверстниками и взрослыми.

Жизнь иногда устраивает жестокие эксперименты и лишает маленьких детей необходимого общения с близкими людьми, когда они по той или иной причине лишены родительской опеки.

Большое количество исследований российских психологов и педагогов позволяют нам установить, что дошкольный возраст – это чувствительный период развития общения. В этом возрасте происходит одно из важнейших изменений в коммуникативном развитии ребенка – расширение его круга общения. Если вначале ребенок общался только со взрослыми, то теперь он начинает общаться со сверстниками. Меняется отношение ребенка к другим детям, он понимает, что они «такие же, как он», происходит так называемая «идентификация со сверстниками». Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок и его сверстники попадают в общее коммуникативное пространство.

В свою очередь, общение предполагает, что люди понимают друг друга. Но маленькие дети, как правило, эгоцентричны. Они верят, что другие думают, чувствуют и видят ситуацию так же, как и они. Вот почему им трудно войти в положение другого человека, поставить себя на его место.

Смысл общения усложняется и углубляется по мере обогащения психической жизни ребенка, расширения его связей с окружающим миром, появления новых способностей.

К старшим дошкольникам относятся дети в возрасте 5-7 лет, посещающие старшие и подготовительные группы детского сада. Этот возраст играет особую роль в личностном развитии ребенка, так как именно в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов, рождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании со стороны взрослых и сверстников, интерес к коллективным формам деятельности). Возникает новый (косвенный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральные нормы и правила поведения в обществе.

Старшие дошкольники уже могут координировать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносить свои действия с социальными нормами поведения. Всему этому ребенок учится в семье, в детском коллективе и общении со взрослыми – родителями, учителями и воспитателями. Чем раньше мы обратим внимание на этот аспект жизни ребенка, тем меньше проблем у него будет в будущем.

Следует отметить, что старшему дошкольнику еще труднее не только понять проблемы другого человека, прочувствовать его переживания, но и эмоционально откликнуться на них. Точно так же маленький ребенок не всегда может понять боль и страдания другого человека. Постепенно, на основе обогащения коммуникативного опыта, у детей развивается социальная чувствительность, то есть способность учитывать чувства и желания других людей, а также причины их поступков.

Еще одним очень важным элементом полноценного общения является понимание того, как ваш партнер воспринимает вас. Такого рода недоразумения между людьми чаще всего являются причиной разногласий. Более того, это очень трудно для маленьких детей, поэтому они часто ссорятся, ссорятся и даже дерутся.

В то же время следует подчеркнуть, что независимо от формы, в которой ребенок общается с другими людьми, самовыражение остается необходимым средством общения. Эмоциональное общение, изменяясь, проходит через все формы общения, пронизывает и окрашивает их, одновременно играя огромную роль в формировании у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, их осмыслении и освоении собственных средств выразительного воздействия на окружающих.

В связи с этим можно выделить несколько параметров коммуникативной деятельности дошкольников. К ним относятся:

- социальная чувствительность-способность ребенка воспринимать и реагировать на воздействие партнеров по общению,
- коммуникативная инициатива-умение связаться с партнером по собственной инициативе, желая склонить его к общению, восстановить контакты или прекратить их,
- эмоциональное отношение, которое складывается индивидуально для каждого ребенка в зависимости от опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки содержания.

В процессе взросления выделяются некоторые особенности изменения коммуникативной активности. Так, М. И. Лисина отмечает, что если у детей младшего дошкольного возраста основную роль в общении играют экспрессивные и практические операции, то к старшему дошкольному возрасту речь начинает играть ведущую роль.

Детей старшего дошкольного возраста можно назвать активными носителями и субъектами коммуникативной деятельности. Появление произвола в управлении собственным поведением в общении дает им возможность сформировать коммуникативные навыки.

В свою очередь, дети общаются на двух уровнях: «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый».

Во-первых, давайте рассмотрим общение со взрослыми у старших дошкольников.

Общение со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но это особенно важно в первые семь лет его жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека.

В настоящее время общение со взрослыми продолжает играть определенную роль. Следует иметь в виду, что каждый вид деятельности предполагает использование различных средств. В связи с этим

М. И. Лисина выделила следующие речевые средства в сфере детско-взрослых отношений: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, появляющиеся последовательно, со значительными интервалами.

Со временем внимание дошкольников все больше привлекают события, происходящие среди окружающих их людей. Человеческие отношения, нормы поведения и личностные качества начинают интересовать ребенка гораздо больше, чем жизнь животных или природные явления. Что возможно, а что нет, кто есть добро и кто есть зло, что есть добро и что есть зло – эти и другие подобные вопросы уже волнуют старших дошкольников. И ответы здесь опять же могут быть даны только взрослым человеком. Конечно, в прошлом взрослые постоянно говорили детям, как себя вести, что они могут и не могут делать, но младшие дети только подчинялись (или не подчинялись) требованиям взрослых. Сейчас, в возрасте шести-семи лет, правила поведения, человеческие отношения, качества и поступки представляют интерес для самих детей. Им важно понимать требования взрослых и отстаивать свои права. Поэтому в старшем дошкольном возрасте дети любят разговаривать со взрослыми не на образовательные темы, а на личные, которые касаются жизни людей. Именно так возникает самая сложная и высшая форма общения в дошкольном возрасте, не ситуативная, а личностная форма общения.

Не ситуативно-личностное общение вводит ребенка в мир социальных отношений, позволяет ему занять в нем адекватное место. Она постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает правила, нормы и ценности социального взаимодействия.

Взрослый по-прежнему является источником новых знаний для детей, а дети по-прежнему нуждаются в их уважении и признании. Но для ребенка становится очень важным оценивать определенные качества и поступки, как свои, так и чужие, и важно, чтобы его отношение к

определенным событиям совпадало с отношением взрослого. Единство взглядов и оценок является показателем их правильности для ребенка. Очень важно, чтобы ребенок в старшем дошкольном возрасте был хорошим и все делал правильно: правильно вел себя, правильно оценивал поступки и качества своих сверстников, правильно строил свои отношения со взрослыми и сверстниками.

Это желание должно быть поддержано учителем. Для этого нужно чаще говорить с детьми об их поступках и отношениях между ними, а также оценивать их поступки. Старшие дошкольники уже не занимаются оценкой каких-то конкретных навыков, а скорее оценивают свои моральные качества и личность в целом. Если ребенок уверен, что взрослый относится к нему хорошо и уважает его личность, он может смело комментировать свои индивидуальные действия или умения. Теперь негативная оценка его рисунка уже не так сильно обижает ребенка. Главное, что это вообще хорошо, что взрослый человек понимает и разделяет его мнение.

Потребность во взаимопонимании является отличительной чертой личностной формы общения. Если взрослый часто говорит ребенку негативные вещи, например, что он жадный, ленивый или трусливый, это может сильно обидеть и задеть, но не приведет к исправлению негативных черт характера. Для поддержания желания «быть хорошим» более полезно поощрять правильные действия и положительные качества, чем осуждать недостатки.

Своеобразное проявление потребности ребенка общаться со взрослым, понимать и сопереживать взрослому, а также эмоционально окрашенные жалобы дошкольников на взрослого.

В старшем дошкольном возрасте неситуативно-личностное общение существует самостоятельно и является «чистым общением», не включенным ни в какую другую деятельность. Она мотивируется личными мотивами, когда другой человек притягивает ребенка к себе. Таким

образом, эта форма общения ближе к примитивному личностному, но ситуативному общению, которое наблюдается у младенцев. Однако личность взрослого человека действует для дошкольника совершенно иначе, чем для младенца. Старший партнер-это уже не абстрактный источник внимания и доброжелательности, а конкретный человек с определенными качествами. Все эти качества очень важны для ребенка. Взрослый для ребенка – это компетентный судья, знающий, «что такое хорошо и что такое плохо», и образец для подражания.

Таким образом, неситуативное и личностное общение, развивающееся к концу дошкольного возраста, характеризуется как

- потребность во взаимопонимании и сопереживании,
- личный мотив,
- речевые средства общения.

Неситуативно-личностное общение имеет большое значение для развития личности ребенка. Во-первых, он сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках. Во-вторых, через личное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием для сознательного управления своим поведением. В-третьих, в личном общении дети учатся различать разные роли взрослых – воспитателя, врача, учителя, в соответствии с этим они по-разному строят свои отношения в общении с ними.

В то же время существует несколько этапов в развитии общения со взрослыми, к которым относятся: потребности, мотивы и средства общения. Старший дошкольный возраст характеризуется периодом неситуативного и личностного общения, которое происходит на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Эта форма общения тесно связана с самыми высокими уровнями игрового развития для дошкольного возраста, ребенок теперь гораздо больше внимания уделяет особенностям межличностных контактов, отношениям, которые

существуют в его семье, на работе с родителями, в кругу их друзей и знакомых.

Следует отметить, что содержание этой формы общения уже не ограничивается визуальной ситуацией, а выходит за ее пределы. Предметом общения между ребенком и взрослым могут быть такие явления и события, которые невозможно увидеть в конкретной ситуации взаимодействия.

Содержанием общения также могут быть ваши собственные переживания, цели и планы, отношения, воспоминания. Все это тоже невозможно увидеть глазами и потрогать руками, но через общение со взрослым все это становится совершенно реальным, осмысленным для ребенка. Очевидно, что появление неситуативной коммуникации существенно раскрывает грани жизненного мира дошкольника.

Взрослый в старшем дошкольном возрасте остается центральной фигурой в жизни ребенка. Именно от учителя и родителей ребенок берет образец коммуникативной культуры и стандарты коммуникативных норм.

Рассмотрим вторую сторону – общение со сверстниками. Общение между дошкольниками и их сверстниками качественно отличается от общения со взрослыми. Во-первых, контакты со сверстниками почти в десять раз эмоционально насыщеннее и выразительнее, сопровождаются яркими интонациями, криками, ужимками и смехом. Они выражают различные эмоциональные состояния – от активного негодования до бурной радости, от нежности до драки. Повышенная эмоциональность общения детей отражает особую свободу, раскрепощенность, которую они чувствуют среди своих сверстников. Во-вторых, детские контакты характеризуются нестандартностью и нерегулярностью. В этих контактах нет строгих правил и предписаний, которые соблюдаются при общении со взрослыми. При общении со сверстниками дети более раскованны, используют непредсказуемые и нестандартные средства, принимают причудливые позы, издают необычные восклицания, придумывают

необычные сочетания звуков, произносят неожиданные слова, подражают друг другу, проявляя творческий потенциал и фантазию. В-третьих, в контактах с друзьями инициативные заявления преобладают над ответами. Для ребенка гораздо важнее говорить за себя, чем слушать другого, а это значит лучше узнать самого себя. В разговоре каждый говорит о своем, не слушая и перебивая друг друга, поэтому это часто не срабатывает, а кроме того, может привести к конфликтам и обидам. В-четвертых, общение со сверстниками богаче по целям и функциям, а также по коммуникативным задачам. Действия ребенка, направленные на сверстника, более разнообразны.

Следует учитывать, что коммуникация – это один из видов деятельности, и в данном случае она предполагает осуществление через определенные средства. По мнению М. И. Лисиной, в сфере «ребенок-ребенок» дети используют те же средства, что и в сфере «ребенок-взрослый», и к началу формирования коммуникативной активности (к трем годам) они практически уже владеют ими.

Мы полагаем, вслед за М. И. Лисиной и Е. О. Смирновой, что в своем взаимодействии и общении дети старшего дошкольного возраста в большей степени ориентированы на своих сверстников, чем младшие. Они проводят большую часть своего свободного времени, играя в игры и разговаривая вместе, и мнения и мнения их друзей становятся для них важными. Они предъявляют друг к другу все больше требований и стараются учитывать их в своем поведении. Дети этого возраста повышают избирательность и стабильность своих отношений: постоянные партнеры могут оставаться в течение всего года. Объясняя свои предпочтения, они не ссылаются на ситуативные, случайные причины («мы сидим вместе», «он дал мне сегодня машину поиграть»), как это наблюдается у младших детей, а отмечают успехи ребенка в игре («ему весело играть», «мне нравится с ним играть»), его положительные качества («он хороший», «хороший», «он дерется»). Л. Х. Галигузова и

Е. О. Смирнова выявили ряд особенностей взаимодействия детей и их сверстников:

- яркая эмоциональная насыщенность: разговоры между детьми и взрослыми проходят относительно спокойно, без излишних эмоций, в то время как общение со сверстниками сопровождается резкими интонациями, криками, кривляниями, смехом,

- нестандартные детские высказывания, общие фразы и обороты речи: при общении друг с другом дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, словосочетания, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность,

- преобладание инициативных высказываний над ответами: разговоры, как правило, не работают у детей, они перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, при этом ребенок всегда поддерживает инициативу и предложения взрослого, старается отвечать на вопросы взрослого, продолжать разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам,

- богатство цели и функций коммуникативной деятельности: общение со сверстниками проявляется и в управлении действиями партнера, и в контроле за его действиями, и в навязывании собственных шаблонов, и в совместной игре, и в постоянном сравнении с самим собой [6, с. 96].

Таким образом, следует отметить, что общение со сверстниками имеет существенные отличия от общения со взрослыми.

Многие исследователи придерживаются мнения, что коллективная деятельность влияет на развитие коммуникации. Изучению совместной деятельности дошкольников со сверстниками и взрослыми и ее влияния на взаимоотношения дошкольников посвящены работы многих отечественных исследователей, в том числе А. А. Бодалева,

Л. А. Кричевского, Т. А. Репина, Р. А. Иванова, Л. П. Бухтиарова, М. И. Лисина, Р. Б. Смеркина и др.

Как уже отмечалось, неситуативно-личностное общение основано на личностных мотивах, побуждающих детей к общению. В то же время она протекает на фоне различных видов деятельности – игровой, трудовой, познавательной. На этапе старшего дошкольного возраста она приобретает самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его взаимодействия со взрослым, что позволяет ему удовлетворить потребность в познании самого себя, других людей и отношений между ними.

Неситуативная деловая коммуникация наблюдается у небольшого числа детей в возрасте шести-семи лет, но есть четкая тенденция к ее развитию. Сложность игры, появление игр с правилами ставит дошкольников перед необходимостью заранее договариваться и планировать ее, готовиться к ней, обсуждать правила. Основная потребность в общении – это желание сотрудничать с друзьями, которое становится не ситуативным, оставаясь при этом практичным и сохраняя связь с реальными действиями детей. Изменился основной мотив общения, который также связан с преодолением темпоральности. Формируется устойчивый образ сверстника, который не зависит от конкретных обстоятельств взаимодействия. Происходит формирование субъективного отношения к сверстнику, то есть способности видеть в нем равного себе человека со своими желаниями и предпочтениями. Появляются первые привязанности и дружеские отношения. Ребенок начинает учитывать интересы сверстника, сочувствовать ему, стремиться помочь, защитить или оправдать угрозу наказания. Дети используют все средства общения, но главное – это речь. Количество неситуативных контактов увеличивается, когда «чистая коммуникация» не связана с объектами и действиями с ними. Сейчас дети говорят на образовательные и личные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Неситуативная и деловая

форма общения позволяет увидеть партнера как ценного человека, понять его мысли и переживания, а также позволяет ребенку прояснить свои представления о себе.

К шести годам способность дошкольников сопереживать своим сверстникам и их желание помочь или поделиться с другим ребенком значительно возрастает. Характерно, что все эти действия, направленные на поддержку сверстников, как правило, сопровождаются положительными эмоциями – улыбкой, взглядом в глаза, жестами, выражающими симпатию и близость. Часто, несмотря на правила игры, дети пытаются помочь своим партнерам, оправдать свои действия перед взрослыми и защитить их от наказания. Все это может свидетельствовать о том, что поведение, направленное на сверстника, мотивируется не только желанием соблюдать моральную норму, но прежде всего прямым отношением к другому человеку.

Бескорыстное желание помочь сверстнику, дать или подарить что-то ему, или недооцененная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным. Смысл этих отношений заключается в том, что сверстник становится не только предпочтительным партнером в совместной деятельности, не только субъектом сравнения с самим собой и средством самоутверждения, но и самоценной целостной личностью. Сравнивая себя со сверстниками и противопоставляя их друг другу, вы становитесь внутренним сообществом, которое делает возможными более глубокие межличностные отношения.

Однако такое личностное отношение развивается не у всех детей. Многие старшие дошкольники все еще имеют эгоистичное, конкурентное отношение к своим сверстникам. Такие дети нуждаются в специальной психолого-педагогической коррекционной работе.

В общении со сверстниками, по мнению специалистов, у ребенка формируются и развиваются такие коммуникативные навыки, как умение притворяться, выражать обиду (намеренно не замечая, не реагируя) и фантазировать (придумывая что-то необычное, нереальное).

Все без исключения хотят видеть детей счастливыми, улыбающимися, умеющими общаться с окружающими людьми.

Ребенок, который недостаточно общается со сверстниками и не принимается ими из-за своей неспособности организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя обиженным, отвергнутым. Это приводит к низкой самооценке, робости и изоляции. Чем раньше мы обратим внимание на этот аспект жизни ребенка, тем меньше проблем у него будет в будущем.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в общении со сверстниками ребенок учится самовыражаться, управлять окружающими и вступать в разнообразные отношения. В то же время в процессе общения со взрослыми ребенок учится говорить и способен слушать и понимать другого, усваивать новые знания.

Кроме того, именно через общение ребенок узнает свои образы от взрослого, поэтому родители и учителя несут особую ответственность за построение взаимодействия.

Формирование коммуникативных умений у старших дошкольников является весьма актуальной проблемой, поскольку степень сформированности этих умений влияет не только на эффективность обучения детей, но и на процесс их социализации и личностного развития в целом. Навыки формируются в деятельности, а коммуникативные навыки формируются и совершенствуются в процессе общения.

1.3 Педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

В предыдущих параграфах мы рассмотрели понятие «коммуникативные умения», его психолого-педагогические особенности формирования у детей старшего дошкольного возраста и структурные компоненты. Мы исходили из того, что при соблюдении педагогических условий процесс развития коммуникативных навыков у старшего дошкольника будет более эффективным. В этом разделе мы раскроем условия, которые мы выявили на теоретическом уровне, основываясь на анализе психолого-педагогической литературы.

Огромное количество исследований отечественных педагогов (Г. Н. Сериков, Ю. П. Соколов и др.) прояснить тот факт, что педагогическая система может функционировать только при определенных условиях. Педагогические условия – это совокупность объективных методов, возможностей, форм, содержания и педагогических приемов, направленных на решение исследовательских задач.

По данным нашего исследования, эффективность формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста представлена реализацией следующих педагогических условий:

1. Использование игровых упражнений и игр, направленных на формирование у детей коммуникативных навыков.

2. Организация развивающей предметно-пространственной среды как движущей силы в процессе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

3. Обеспечение взаимодействия педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных умений дошкольников.

В соответствии с нашим исследованием мы рассмотрим выбранные педагогические условия с теоретической точки зрения.

Первое условие – использование игр и игровых упражнений, направленных на формирование у детей коммуникативных навыков.

По мнению В. И. Загвязинского, ведущая деятельность – это особый вид деятельности, характерный для определенного этапа возрастного развития, в ходе развития которого у ребенка формируются психологические новообразования, благодаря которым совершается качественный скачок в развитии и переход на новую возрастную стадию [33, С. 222]. На этапе дошкольного возраста ведущей деятельностью считается игра.

По мнению К. Грооса, игра - это деятельность, в которой над врожденными реакциями формируется необходимая надстройка [51]. Зигмунд Фрейд в своей теории психоанализа сформулировал взгляды на игру как деятельность, детерминированную биологическими причинами (влечениями, инстинктами). С точки зрения Н.К. Крупской – значение игры для развития ребенка и обозначение ее для детей как работы, учебы и серьезной формы воспитания. Гайдаров понимал игру как изначально установленную, изначально мотивированную, социально и генетически запрограммированную, ответственную и осмысленную деятельность, включающую теоретическую (мышление), объективную (видимую) и мыслительную деятельность [34].

С точки зрения С. А. Шмакова, игра имеет четыре основных признака, отличающих ее от других видов детской деятельности [50]:

- творческий, во многом импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»),

- эмоциональный подъем активности, соперничество, притяжение и т.д. (чувственный характер игры, «эмоциональное напряжение»),

– свободная развивающая деятельность, осуществляемая только по желанию ребенка, для удовольствия от процесса деятельности, а не только от результата (процессуальное удовольствие),

– наличие косвенных или прямых правил, отражающих содержание игры, Время и логическую последовательность ее развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятию «игровая деятельность», «игра», ее развитию и становлению были посвящены работы Р. И. Жуковской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, д. В. Менжерицкой, Д. Б. Эльконина, А. П. Усова, Р. С. Буре, С. Н. Новоселова, н. Я. Михайленко и др.

Стоит отметить мнение Л. С. Выготского, который утверждал, что детская игра-это не просто воспоминание пережитого опыта, это прежде всего творческая обработка пережитых впечатлений, объединение их и построение из них новой реальности, отвечающей потребностям и мотивациям ребенка [5]. Таким образом, он подчеркивал важность фантазии и воображения.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно констатировать, что игровая деятельность влияет на развитие произвольности поведения, психического развития и всех психических процессов. В процессе совместной игры происходит общение между детьми. Играя вместе, дети учатся отстаивать свою точку зрения, учитывать пожелания и действия своего партнера, строить и реализовывать совместные планы.

Исходя из функций игры, выделенных С. А. Шмаковым, как феномена педагогической культуры, в связи с темой нашего исследования целесообразно выделить следующие [31]:

1. Функция социализации, которая предполагает, что игра является сильнейшим средством включения ребенка в систему социальных отношений и усвоения богатств культуры.

2. Функция межэтнического общения, в котором усваиваются культура представителей разных национальностей и общечеловеческие ценности.

3. Коммуникативная функция игры – иллюстрирует тот факт, что игра представляет собой коммуникативную деятельность, позволяющую ребенку войти в реальный контекст самого сложного человеческого общения.

Очевидно, что эти функции играют значительную роль в развитии социально-коммуникативного образовательного поля, обозначенного в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [47]. В этом документе коммуникация и социальное развитие тесно взаимосвязаны и взаимозависимы.

Во многих источниках встречаются различные классификации игр, принципы которых разнообразны. Так П.И. Пидкасистый и Я.С. Гайдаров разработали общую классификацию игр, разбив их на естественные и искусственные. Искусственные игры сочетают в себе детские и продуктивные игры. Работа касается детских игр, которые они делят на ролевые и мобильные игры. П. Ф. Лесгафт разделил игры на две группы: имитационные (подражательные) – самостоятельные творческие игры; подвижные игры (игры с правилами). Давыдов в российской педагогической энциклопедии выделяет два основных типа детских игр:

- игры со скрытыми правилами – сюжетно-ролевые игры, в которых правила определяются сюжетом и ролью, имеют скрытый характер,

- игры с открытыми (фиксированными) правилами, в которых правила создаются специально, они готовы и являются обязательной частью игры, задают ее ход (дидактические, развивающие, подвижные, веселые игры, самые музыкальные, интеллектуальные игры).

Исходя из особенностей психологии и развития детей старшего дошкольного возраста, доминирующим типом игры на данном этапе будет сюжетно-ролевая игра. В психолого-педагогическом словаре А. П. Астахова сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольников, видом игровой деятельности, направленной на восстановление и усвоение социального опыта, закрепленного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий [28, С. 758].

Очевидно, что сюжетно-ролевая игра как один из видов игр для дошкольников является одним из средств воспитания культуры общения, коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. По мнению многих ученых, сюжетно-ролевые игры являются наиболее характерными играми дошкольников и занимают важное место в их жизни.

Проанализировав игры с разными сюжетами, Н. Я. Михайленко выделил несколько элементов в игре: ситуацию, роль или характер, действия, отношение к другому и предметам (средствам).

Итак, выбранные компоненты можно проследить в любой сюжетно-ролевой игре. Роль ребенка чаще всего назначается им самим или придумывается сверстниками, она напрямую зависит от предметов и действий, с которыми они выполняются. Главное звено, которое влияет на все остальное – это сюжет. А. П. Усова отмечает, что развитие сюжета определяется тем, насколько хорошо развиваются роли в игре. Чем лучше дети начинают понимать друг друга и реальные мотивы поведения любого из игроков, тем ближе протекает игра [51, с. 201].

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что основным видом деятельности является сюжетно – ролевая игра. В ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя свои социальные функции. Ребенок старшего дошкольного возраста может сначала выбрать все предметы, которые ему необходимы для игры в доктора, и только потом начинать игру, не хватаясь уже в процессе ее, то за одно, то за другое дело.

Таким образом, исследователи (Ф. Н. Комарова, Е. Н. Зворигина и т. д.) обратите внимание, что в этом возрасте дети учатся решать игровые задачи в команде, согласовывать свои идеи вместе, при этом их ставят перед необходимостью следовать правилам произвольно. В сюжетно-ролевых играх дети практически овладевают основными принципами культуры взаимоотношений между людьми. Ролевые отношения могут быть содержанием как индивидуальных (режиссерских), так и коллективных игр.

Таким образом, на основании проанализированной литературы можно сделать вывод, что игра, в том числе сюжетно-ролевая, играет важную роль в развитии коммуникативных навыков у старших дошкольников. Во-первых, одна из функций игры представлена как коммуникативная, а это значит, что она способствует развитию коммуникативных навыков. Во-вторых, взаимодействие и общение между детьми является неотъемлемой частью игровой деятельности.

Второе педагогическое условие – организация развивающей предметно-пространственной среды в роли движущей силы в процессе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, следует подчеркнуть, что организация образовательного пространства играет огромную роль в развитии дошкольников. Суть нашего исследования заключается в рассмотрении данного понятия в психолого-педагогической литературе. В отечественной психологии и педагогике термин «среда» появился в 20-е годы, когда появились понятия «социальная среда ребенка» (П. П. Блонский), «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «развивающая предметно-пространственная среда», «среда обитания» (А. С. Макаренко). Появился федеральный государственный образовательный стандарт. Это понятие со временем получило в науке

различные названия, но смысловое значение во всех них было одно и то же.

Так, С. А. Козлова понимает субъектно-развивающую среду как совокупность социокультурных и природно-субъектных средств, удовлетворяющих потребности текущего, непосредственного и долгосрочного развития ребенка [16]. В. А. Петровский рассматривает развивающую среду как специально созданную среду ребенка, которая может оказать положительное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [20]. По словам С. Л. Новоселов, это система материальных объектов занятия ребенка, которая функционально моделирует содержание развития его физического и духовного облика [26]. С точки зрения психологического контекста, по мнению П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков и др., развивающая среда-это некое упорядоченное образовательное пространство [24].

Таким образом, для данного исследования наиболее подходящей концепцией является В. А. Петровский, который под развивающей средой понимает правильно организованное окружающее пространство ребенка, поскольку исходя из рассматриваемой нами проблемы, наиболее важной организацией является не материальный мир вокруг ребенка, а прежде всего пространство, связанное с отношениями, общением со взрослыми и сверстниками, психологическим и эмоциональным климатом в коллективе, играющим решающую роль в его текущем и непосредственном развитии.

Очевидно, что ряд исследований последовательно и основательно доказал, что объектом воздействия педагога должен быть не сам ребенок, не его характеристики (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия – среда, окружение, деятельность, межличностные отношения. А также внутренние условия, жизненный опыт, эмоциональное состояние установки ребенка, его отношение. Эта проблема рассматривается Т. В. Антоновой,

Л. М. Клариной, Т. Н. Дороновой, С. Л. Новоселовой, В. А. Петровским, Л. А. Парамоновой, Е. В. Бондаревской, А. И. Арнольдова, С. И. Григорьева, Ю. С. Мануйлова, И. А. Колесникова, А. В. Мудрак и др.

Тем не менее следует отметить, что Л. П. Стрелкова, В. А. Петровский, Л. А. Смывина, Л. М. Кларина и др. разработали концепцию построения развивающей среды для организации жизнедеятельности детей и взрослых в детском саду, которая определяет принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении [24]. Для нашего исследования представляют интерес следующие вопросы:

1. Принцип дистанции, положения во взаимодействии. Одним из основных условий личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания является установление контакта между детьми и взрослыми, общение с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

2. Принцип деятельности. Детский сад обладает способностью формировать активность у детей и быть активным у взрослых.

3. Принцип эмоционального окружения, личного комфорта и эмоционального благополучия детей и взрослых. Окружающая среда должна пробуждать активность у детей, давать им возможность осуществлять различные виды деятельности, получать от них радость, и в то же время окружающая среда должна обладать свойствами, при необходимости, «гасить» такую активность.

4. Принцип открывания и закрывания. Открытость природе - это среда, способствующая единству человека и природы (организация «зеленых комнат»). Открытость культуре – наличие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы и музыки. Открытость обществу-среда детского сада соответствует сущности понятия «мой дом». Открытость самого себя, личного внутреннего мира ребенка.

5. Принцип учета гендерных и возрастных различий детей. Она предполагает создание гендерно-чувствительной среды, позволяющей как мальчикам, так и девочкам выражать свои склонности в соответствии с принятыми стандартами.

Однако следует учитывать, что федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также определяет принципы развивающейся предметно-пространственной среды [47]. Рассмотрим их в ключе формирования коммуникативных умений у общающегося ребенка:

1. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным особенностям детей и содержанию программы.

2. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе изменения интересов и возможностей детей.

3. Доступность среды предполагает: доступность для учащихся всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской деятельности.

4. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает, что все ее элементы отвечают требованиям обеспечения надежности и безопасности их использования.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности дошкольника. В концепции построения развивающей среды В. А. Петровский и федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделяют один из важнейших принципов среды, таких как взаимодействие ребенка с внешним миром, общение со взрослыми, эмоциональное благополучие ребенка в группе.

Третье условие – обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных умений дошкольников.

Логика нашего исследования предполагает разграничение понятий «компетентность» и «компетентность» для более правильного понимания педагогического состояния. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию этих понятий. Прежде всего отметим, что существует два способа интерпретации взаимосвязи этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Важным для нашего исследования является определение А. В. Хуторского, который понимает компетентность как обладание, обладание человеком соответствующей компетентностью, включая его личное отношение к ней и субъекту деятельности. В свою очередь, компетентность-это совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знаний, способов деятельности, умений), установленных по отношению к определенному кругу субъектов [48, с.59]. Такого же мнения придерживается и Д. И. Ушакова. Таким образом, подчинив одно понятие другому, автор понимает компетентность как владение навыками, знаниями и умениями по определенному кругу вопросов.

Н.С. Кирабаев считал, что компетентность – это определенное интегративное качество субъекта, включающее мотивационный, когнитивный, практический и ценностный аспекты, которое проявляется в успешных действиях в любой области [13]. С этой точки зрения можно сделать вывод, что автор выделяет эти понятия и считает их синонимами.

По словам Э. Ф. Зеера, отмечается иная точка зрения. Психолог определяет компетентность как глубокое, доскональное знание сущности выполняемой работы, средств и способов достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих навыков; в данном случае компетентность – это способность действовать самостоятельно и

ответственно в пределах своей компетенции [11, С. 49]. В данном случае автор обращается к идее о том, что понятие «компетентность» подчинено понятию «компетентность», тем самым обозначая последнее как более узкий и неотъемлемый элемент первого.

Итак, суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что рассматриваемые понятия имеют различные определения. На основе проведенного анализа, вслед за А. В. хуторским, мы пришли к пониманию того, что компетентность является неотъемлемой частью компетентности и понимается как совокупность знаний, умений и навыков для решения определенного круга задач.

В связи с изложенным условием гипотезы представляется целесообразным уточнить понятие «педагогическая компетентность». Эта проблема представлена в исследованиях п. п. Блонского, П. Ф. Каптерева, И. В. Гребенникова, Н.К. Крупской, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. М. Миниярова, С. Т. Шацкого, Б. А. Сухомлинского и др.

В то же время ряд современных ученых трактует педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, входящее в состав педагогической культуры (Т. В. Бахуташвили, Ю. В. Бондаревская, Г. В. Гладкова, Т. Б. Кротова, Т. М. Куликова и др.); целостность теоретической и практической готовности родителей осуществлять педагогическую деятельность, уметь понимать потребности детей и создавать условия для их удовлетворения (Е. П. Арнаутова, О. Л. Зверева, В. П. Дуброва); системное, интегративное, личностное воспитание - это совокупность личностно-деятельностных характеристик, позволяющих эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (В. В. Селина, С. С. Пиюкова).

Итак, в данном исследовании мы придерживаемся определения В. П. Дубровой, Е. П. Арнаутовой, О. Л. Зверевой, которое в первую очередь подчеркивает теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению воспитания ребенка, созданию условий для

его развития. Прежде всего, нас интересует это понятие потому, что каждая практическая деятельность базируется на совокупности теоретических знаний и идей, поэтому в повышении педагогической компетентности родителей важную роль играет повышение их общей культуры и приобретение теоретического понимания рассматриваемой проблемы.

В этой связи Р. П. Дашеулина и А. В. Козлова выделяют следующие критерии педагогической компетентности родителей [16]:

- доверие и открытость с детьми,
- координация и мониторинг развития детей,
- милосердие и гуманность к растущему человеку,
- вовлечение детей в семейную жизнь в качестве равноправных участников,
- последовательность в своих требованиях к детям (не требуйте невозможного),
- положительная статистическая связь в семье.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (Статья 44), «родители (законные представители) несовершеннолетних учащихся имеют преимущественное право на образование и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они должны заложить основу для нравственного, физического и интеллектуального развития личности ребенка» [21]. Нет никаких сомнений, что родители, как главные «воспитатели» своих собственных детей, выходят на первый план. Особенно, в первую очередь, это касается вопросов социализации, нравственности и, конечно же, формирования коммуникативных навыков у дошкольников. Значимость данного педагогического условия для развития дошкольников подтверждается также Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС). Одной из важнейших ее задач является

оказание психолого-педагогической поддержки семье и повышение компетентности родителей в развитии и воспитании детей, укреплении их здоровья [47].

В настоящее время признание приоритета семейного воспитания требует различных линий взаимоотношений между семьей и дошкольными учреждениями. Прежде всего, для формирования педагогической компетентности родителей она реализуется через принципы «сотрудничества» и «взаимодействия». Эти понятия следует рассматривать в контексте условий нашей гипотезы.

В исследованиях по психологии (Р. В. Давыдов, В. Г. Крыско, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов, М. Г. Ярошевский, В. А. Петровский и др.), под «взаимодействием» понимается процесс влияния, влияния людей друг на друга, обуславливающий их взаимозависимость. В то же время Немов Р. С. понимает сотрудничество как стремление человека работать с людьми согласованно, а также его желание поддерживать и помогать им [27, С. 678]. Эти понятия имеют существенное значение для формирования педагогической компетентности родителей. На наш взгляд, если эти отношения основаны на взаимных отношениях и сотрудничестве, то развитие ребенка наиболее продуктивно и в единой системе.

Следует иметь в виду, что переход к формам родительско-педагогических отношений, основанных на кооперации, неосуществим в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Открытость дошкольных учреждений включает в себя два компонента: «открытость снаружи» и «открытость внутри» [19]. Первый компонент предполагает введение родителей в образовательный процесс детей, второй – взаимодействие с другими социальными институтами. Согласно нашим исследованиям, нас в первую очередь интересует открытость изнутри.

Следует также подчеркнуть, что для эффективного формирования педагогической компетентности родителей В. Г. Рындак в своей

публикации «педагогическое универсальное образование» определяет следующие принципы взаимодействия с родителями [38, С. 9]:

- первичное право родителей на воспитание своих детей (родители в первую очередь несут ответственность за здоровье, развитие и благополучие своих детей),
- достоверность информации (сообщаемая информация должна основываться на научных (психолого-педагогических, медицинских, физиологических, правовых и др.) данные),
- практико-ориентированная информация (информация, рекомендованная родителям, должна быть практико-ориентированной, доступной для использования в жизни),
- взаимное сотрудничество и взаимоуважение (доверительные отношения между педагогами и родителями учащихся, а также конструктивный поиск решений проблем воспитания детей),
- развитие (система личностных отношений, личность, жизненные процессы),
- гуманизация отношений и общения,
- систематическое воспитательное воздействие на ребенка,
- сотрудничество для создания образа человека.

Исходя из идей О. В. Солодянкиной, повышение педагогической компетентности родителей базируется на взаимодействии педагогов и семей дошкольников и осуществляется в основном через [42]:

- вовлечение родителей в образовательный процесс,
- расширение сферы участия родителей в организации деятельности образовательных учреждений,
- совместные усилия педагога и родителей в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка: отношения следует рассматривать как искусство диалога между взрослыми и конкретным

ребенком, основанное на знании психических особенностей его возраста, с учетом интересов, способностей и предыдущего опыта ребенка,

- проявление понимания, такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции,

- присутствие родителей в классе в удобное для них время,

- создание условий для творческой самореализации детей, педагогов, родителей,

- информационно-образовательные материалы, выставки детских работ, которые позволяют родителям лучше узнать друг друга родители знакомятся со спецификой образовательного учреждения, знакомят его с развивающей и образовательной средой,

- вежливые отношения между семьей и учебным заведением.

В свою очередь, повышение педагогической компетентности родителей совершается за счет использования различных форм взаимодействия ДООУ и семьи. Основываясь на исследованиях О. Л. Зверевой и Т. В. Кротовой, можно утверждать, что выделяются следующие группы этих форм [10], представленные в Таблице 6.

Таблица 6 – Формы взаимодействия ДООУ и семьи

| № раздела | Группы форм | Содержание группы |
|-----------|----------------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | Традиционные формы | <ul style="list-style-type: none"> - консультации, - родительские собрания, - анкетирование по разным вопросам, - организация работы родительского комитета детского сада, - семинары, - Дни открытых дверей, - оформление информационных стендов, буклетов; - утренники. |
| 2 | Нетрадиционные формы | <ul style="list-style-type: none"> - защита семейных проектов, - участие родителей в творческих конкурсах, - родительский клуб, - участие в массовых мероприятиях детского сада, - презентация детского сада, - выставки родительских работ по изобразительной деятельности, - онлайн общение на сайте детского сада в Интернете. |

Как отмечают Т. В. Кротова и О. Л. Зверева, исходя из этой классификации, наиболее универсальной формой повышения педагогической компетентности родителей, является родительское собрание. В ней обсуждаются проблемы жизнедеятельности детских и родительских коллективов, что сводится к взаимному обмену идеями, мнениями, а не к монологу педагога.

В целях достижения интереса родителей в повышении собственной педагогической компетентности, С. Ю. Прохорова и Т. А. Фалькович предложили следующие виды нетрадиционных родительских собраний [35]: «читательская конференция», «мастерская», «аукцион», «духовная беседа», «ток-шоу», «мастер-класс».

Опираясь на исследования Т. А. Фалькович, выделяются следующие методы активизации родителей [46]:

- «мозговой штурм» - метод коллективного мышления, позволяющий достичь взаимопонимания друг с другом, когда общая проблема является личной для всей группы,

- «список прилагательных и определений»: этот список прилагательных определяет различные качества, свойства и характеристики объекта, деятельности или личности, которые необходимо улучшить,

- «обратный мозговой штурм»: этот метод отличается от «мозгового штурма» тем, что вместо того, чтобы откладывать оценочные действия, предлагается быть как можно более критичным, указывая на все недостатки и слабости процесса, системы и идеи,

- «ассоциации»: символ, представляющий проблему или ее существенный пункт, рисуется на листе бумаги, затем другой символ рисуется Ассоциацией до тех пор, пока не появится подходящая идея решения,

- «написание на листах»: при обсуждении проблемы каждый родитель получает листы бумаги для заметок. Педагог формулирует проблему и просит каждого предложить возможные решения,
- «коллективная запись»: каждый участник получает блокнот или лист бумаги, где формулируется проблема и дается информация или рекомендации, необходимые для ее решения,
- «эвристические вопросы». Они включают в себя 7 ключевых вопросов: кто, что, где, что, как и когда? Если вы смешаете эти вопросы вместе, то получите 21 вопрос,
- «мини-эксперимент». Этот метод позволяет включить родителей в исследовательскую деятельность, создать когнитивный конфликт, а также использовать интеллектуальные чувства родителей (интерес, любознательность).

Выводы по первой главе

Итак, в связи с вышеизложенным можно сделать вывод, что в системе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста важнейшую роль играет увеличение педагогической компетентности родителей по данному вопросу.

Вслед за В. А. Слостениным, Ю. К. Бабанским, под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей, форм, содержания, педагогических приемов и методов, направленных на решение исследовательских задач.

Мы раскрыли и установили следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста:

1. Использование игр и игровых упражнений, направленных на формирование коммуникативных умений детей.

2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в роли движущей силы в процессе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

3. Обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных умений дошкольников.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий будет способствовать формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Это предположение будет проверено во второй главе нашего исследования.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Состояние проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения МАДОУ «ДС №364 г. Челябинска»

В первой главе мы рассмотрели теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, уточнили понимание ключевых понятий труда, выделили психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, а также раскрыли комплекс педагогических условий, которые обеспечивают эффективное формирование этих умений. Приведенные выше теоретические тезисы не являются исчерпывающими для осуществления целей нашего исследования, так как их необходимо подтвердить на практике в экспериментальной работе. В связи с этим в данном параграфе мы рассмотрим, как выдвинутый нами комплекс условий обеспечит возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной экспериментальной работы является определение влияния условий образовательного процесса на психолого-педагогическое формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «ДС № 364 г. Челябинска». Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ).

В эксперименте участвовало 20 детей в возрасте 5-6 лет (по 10 человек в каждой из групп). Участвовали родители и педагоги.

Данная экспериментальная работа проводилась в несколько этапов. Поэтапный подход предполагает, что реализация всякого педагогического эксперимента происходит как минимум в два, но максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), каждый из которых реализуется в соответствии со стадией вида эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный).

Все этапы были подчинены главной цели, каждый этап решал свои задачи, применял определенные методы и средства. Рассмотрим краткую характеристику этапов эксперимента (Таблица 7).

Таблица 7 – Общий план опытно-экспериментальной работы

| № раздела | Этап эксперимента | Цели и задачи исследования | Экспериментальные действия | Методы исследования |
|-----------|-----------------------|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 1.Констатирующий этап | Определить первоначальный уровень сформированности Коммуникативных умений у дошкольников в системе дошкольного образовательного учреждения, достоверности заявленной проблемы на практике. | Определить экспериментальную площадку, выявить контрольные и экспериментальные группы, на основе критериев надежности приобретаемой информации. обосновать показатели, критерии и методики определения сформированности коммуникативных умений у детей старших дошкольников в системе дошкольного образовательного учреждения. Определить уровень первоначальной сформированности коммуникативных умений у детей дошкольников в системе дошкольного учреждения. | Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, наблюдение, анализ и конкретность педагогического опыта, беседа, анкетирование. |

Продолжение таблицы 7

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------------------|--|--|--|
| 2 | 2.Основной (формирующий этап) | Уточнить гипотезу исследования. | Обосновать экспериментальные группы для проверки некоторых вариантов педагогических условий. Найти эффективность введения педагогических условий в разнообразных экспериментальных группах. Обосновать полученные результаты исследования. | Методы теоретического моделирования, методы наблюдения, теоретический анализ, метод экспертных оценок, опроса, обобщение, экспериментальная проверка; систематизация, математические методы обработки данных. |
| 3 | 3.Заключительный (контрольный этап) | Обосновать выделенные педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения, разработать комплекс практических мер. | Изучить изменения данных эксперимента по проблеме исследования. Анализ и интерпретация полученных данных на заключительном этапе. Формулировка окончательных выводов исследования. | Формирующий эксперимент, синтез, педагогический мониторинг, теоретический анализ, методы наглядного представления результатов эксперимента; метод интерпретации полученных экспериментальных данных; обобщить и систематизировать материалы экспериментальной работы; методы математической обработки результатов. |

Цель констатирующего эксперимента – раскрыть исходный уровень формирования коммуникативных умений старших дошкольников в системе дошкольного образовательного учреждения.

Исходя из цели исследования, нами были определены следующие задачи экспериментальной работы:

1. Выявить уровень сформированности коммуникативных умений детей опытных групп.

2. Определить отношение родителей к проблеме исследования.

Поставленные задачи решались с использованием различных методов исследования: наблюдения, игровой деятельности, анализа деятельности детей.

Очень важным этапом реализации второй цели констатирующего этапа исследования явилось решение вопроса о критериях выявления исходного уровня сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников.

Критерий – это основной признак измеряемого объекта или явления, а проявление основного признака выражает показатель.

Критерий (греч. *kriterion*-мера оценки чего-либо) – это средство проверки утверждения, теоретического построения и практической деятельности [61].

Проанализировав точки зрения ученых (Л. В. Кузнецова, Л. А. Дубина, Л. Р. Мунирова и др.) по выделению компонентов коммуникативных умений нами были выделены следующие критерии: интерактивный, информационно-коммуникативный и перцептивный. Мы будем раскрывать каждый критерий через показатели и показатели, характеризующие его в Таблице 8.

Под показателями мы рассматриваем то, что доступно восприятию, а в качестве показателей сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста – объем и глубину, степень проявления качеств, самостоятельность умений, частоту воспроизведения. Диагностический метод в нашем исследовании основан на разработках С. Е. Анфисовой, О. В. Дыбиной, И. В. Груздова, А. Ю. Кузина представленная в пособии для педагогов [60].

Таблица 8 – Критерии формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

| № раздела | Критерий | Показатели | Метод диагностики |
|-----------|-------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Информационно-коммуникативный | умения соотносить средства вербального и невербального общения, умения вступать в процесс общения; умение передавать информацию, умение принимать информацию, | Диагностическое задание «Интервью», наблюдение, педагогические ситуации |
| 2 | Интерактивный | умения согласовывать свои действия, мнения, умения доверять, установки с потребностями своих товарищей по общению; помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; выход из конфликтных ситуаций | Наблюдение, «Необитаемый остров», «Помощники», Задание «Рукавички», «Не поделили игрушку» |
| 3 | Перцептивный | умения делиться своими чувствами, интересами, проявлять чуткость, настроением с партнером по общению; сопереживание, отзывчивость, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга. | Наблюдение, диагностическое задание «Отражение чувств», Диагностическое задание «Зеркало настроений» |

Совокупность выделенных критериев позволила нам проверить влияние педагогических условий на эффективность начального этапа формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, процесс реализации которого мы рассмотрим в пункте 2.2.

Планируя результаты начального этапа формирования коммуникативных умений, мы исходим из уровневого подхода. Это в первую очередь обосновывается тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования результаты изучения программы являются целевыми, которые соответствуют достаточному для этого возраста уровню. Но каждый ребенок индивидуален, отдельные из них могут отставать от нормы и отвечать критическому уровню, а другая

часть может обгонять достаточный уровень и находиться на оптимальном уровне.

Уровни все взаимосвязаны между собой, каждый предыдущий обуславливает следующий и входит в его состав. В таблице 9 приведены характеристики уровней сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 9 – Критериально-уровневая шкала формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

| № раздела | Критерий | Уровни | | |
|-----------|-------------------------------|--|--|---|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Информационно-коммуникативный | Не показывает тенденции к контактам, не входит в общение, действует индивидуально. Не может высказывать свою точку зрения | Легко находят контакт с ровесниками, но главным образом с детьми своего пола, существуют трудности при вступлении в контакт с незнакомыми людьми | Легко вступают в контакт со взрослыми и со сверстниками, проявляют умение выслушать собеседника, стремление получить информацию в процессе взаимодействия |
| 2 | Интерактивный | Дети не стараются договориться или не могут прийти к гармонии, каждый настаивает на своем. Не проявляет активности, пассивно следует за инициативой других, провоцирует конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказывается, не знает нормы сформированного взаимодействия | Дети обсуждают варианты совместной работы, но все же есть разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора, учитывая свои интересы может выступить с встречным предложением, в конфликтах уступает и идет на компромисс, помощь принимает, но сам не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им | Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремятся обратиться ко взрослому или найти справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им. |

Продолжение Таблицы 9

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------|---|--|---|
| 3 | Перцептивный | Отмечается развитие эмоциональной отзывчивости, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам. | Ребенок способен обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию (переживание по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого). Включает в себя идентификацию субъекта с объектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола | Отмечается способность ребенка к критическому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию действенной помощи. Успешность ее зависит от степени обращенности личности к своему внутреннему миру, подвержено рефлексии. С удовольствием общается со всеми сверстниками. |

Теперь опишем констатирующий этап экспериментальной работы.

Целью данного этапа явилось определение исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Для данной работы был произведен отбор в две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы по 10 человек в каждой из групп. Первая группа была сформирована для проверки первого педагогического условия, вторая группа - для осуществления трех условий одновременно.

Итак, мы определили первое направление констатирующего этапа, объединенное с изучением уровня сформированности информационно-коммуникативных умений. Для того чтобы определить уровень сформированности этих умений мы использовали диагностическое задание «интервью», которое предполагает выявление уровня сформированности и сформированности умения входить в коммуникативный процесс, соотносить средства невербального и вербального общения, принимать и передавать информацию. Также мы использовали сопровождающие

методы обучения – наблюдение за общением детей на занятиях и в режимные моменты, с целью получения более достоверных данных, решение педагогических ситуаций.

Результаты полученные нами показывают, что большая часть детей (60%) не обладают информационно-коммуникативными навыками, при этом начинаются трудности в умении слушать и выражать свои мысли так, чтобы партнеру по общению это было понятно. Одновременно 32% детей имеют достаточный уровень сформированности навыка, что доказывает то, что эта часть детей в соответствии со своим возрастом способна слушать и выражать мысли. В таблице 10 приведены данные нулевого сечения по критерию – информационно-коммуникативные навыки.

Таблица 10 – Уровень сформированности информационно-коммуникативных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 60 | 32 | 8 |
| 2 | КГ | 56 | 36 | 8 |

На Рисунке 1 изобразим данные результаты по критерию «информационно-коммуникативные умения» на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез).

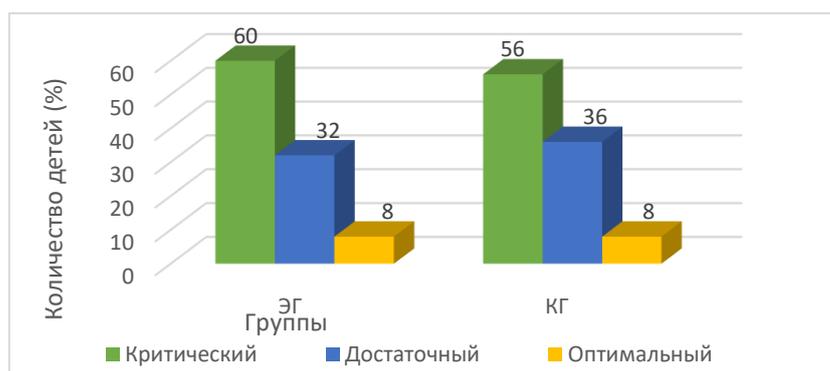


Рисунок 1 – Результаты нулевого среза изучения критерия «информационно-коммуникативные умения»

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности интерактивных умений у детей старшего дошкольного

возраста. Данные умения играют одну из главных ролей в общем коммуникативном развитии, так как непосредственно связаны с умением быть в коллективе и взаимодействием детей. Уровень сформированности данных умений определяется нами с помощью диагностических заданий «Необитаемый остров», «Помощники», «Не поделили игрушку», «Рукавички», с помощью которых мы отслеживаем умение детей выходить из конфликтных ситуаций, помогать, доверять, сотрудничать.

Анализ который мы провели показывает, что у большей части детей (59 %) на низком уровне находится формирование важных умений, таких как помогать друг другу, сотрудничать. В Таблице 11 и на Рисунке 2 показаны сравнительные данные нулевого среза по критерию – интерактивные умения.

Таблица 11 – Результаты изучения уровня сформированности интерактивных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 59 | 32 | 9 |
| 2 | КГ | 63 | 32 | 5 |

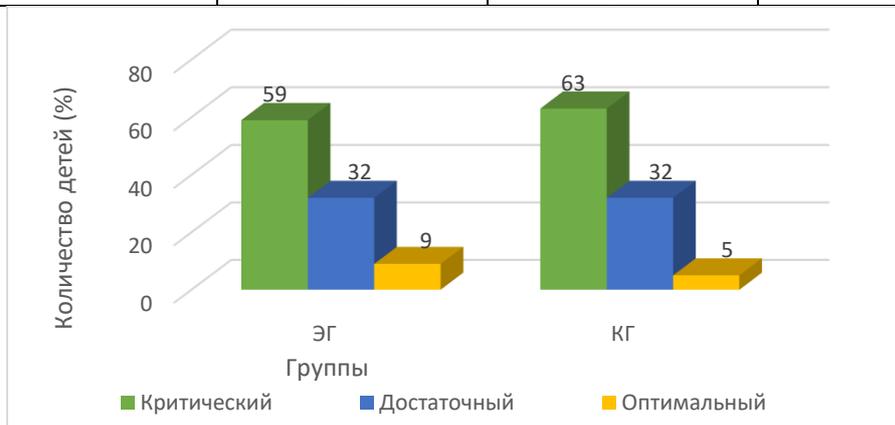


Рисунок 2 – Результаты нулевого среза изучения интерактивных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Третье направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности перцептивных коммуникативных умений у старших

дошкольников. Использовались следующие диагностические задания: «Зеркало настроений», «Отражение чувств».

Общие результаты примененных методик показали, что показатель критерия «Перцептивные умения» у около 75 % детей на низком уровне, что более сформировано в отличии от других критериев. В таблице 12 и на рис.3 представлены данные нулевого среза, воссоздающие уровень формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по критерию «Перцептивные умения».

Таблица 12 – Результаты изучения уровня сформированности перцептивных умений в экспериментальной и контрольной группах (в %)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 75 | 25 | 0 |
| 2 | КГ | 82 | 18 | 0 |

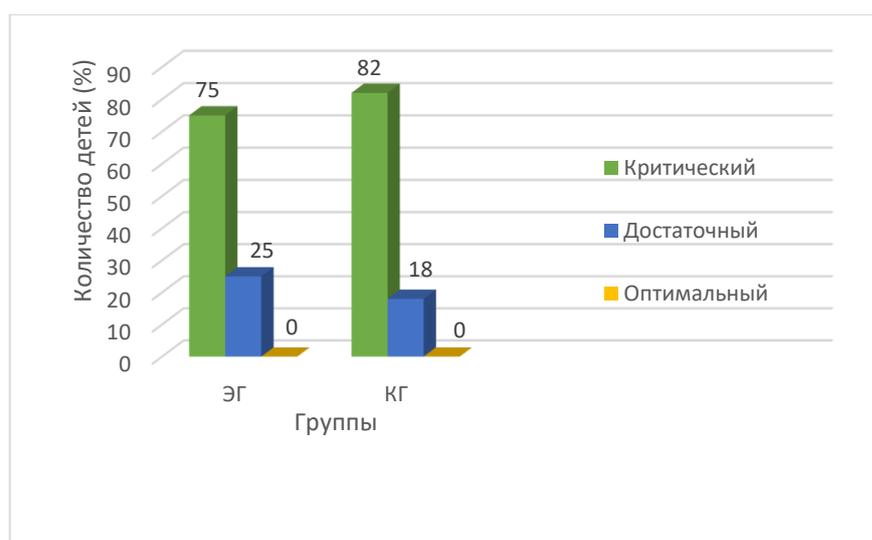


Рисунок 3 – Результаты нулевого среза изучения критерия «Перцептивные умения» у детей старшего дошкольного возраста

Для последующего проведения экспериментальной работы и возможности обобщить полученные данные в соответствии с выделенными уровнями формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, которым мы присваиваем обозначения: критический – I, достаточный – II, оптимальный – III. Для определения границ уровня, мы воспользуемся средним арифметическим значением.

Данные которые получили представим в таблице 13 и 14, где отразим общий уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 13 – Оценка уровня сформированности коммуникативных умений на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы

| № раздела | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня сформированности коммуникативных умений | | | Уровень сформированности коммуникативных умений |
|-----------|----------------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| 1 | Ребенок 1 | II | III | II | II |
| 2 | Ребенок 2 | I | I | I | I |
| 3 | Ребенок 3 | II | II | I | II |
| 4 | Ребенок 4 | I | II | I | I |
| 5 | Ребенок 5 | I | I | I | I |
| 6 | Ребенок 6 | I | II | I | I |
| 7 | Ребенок 7 | I | I | I | I |
| 8 | Ребенок 8 | I | I | I | I |
| 9 | Ребенок 9 | II | I | I | I |
| 10 | Ребенок 10 | III | III | II | III |

Таблица – 14 Оценка уровня сформированности коммуникативных умений на констатирующем этапе у детей контрольной группы

| № раздела | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня сформированности коммуникативных умений | | | Уровень сформированности и коммуникативных умений |
|-----------|----------------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| 1 | Ребенок 1 | I | I | I | I |
| 2 | Ребенок 2 | I | I | I | I |
| 3 | Ребенок 3 | I | I | I | III |
| 4 | Ребенок 4 | I | I | I | I |
| 5 | Ребенок 5 | I | II | I | II |
| 6 | Ребенок 6 | I | I | I | I |
| 7 | Ребенок 7 | II | II | II | II |
| 8 | Ребенок 8 | I | I | II | I |
| 9 | Ребенок 9 | II | I | I | I |
| 10 | Ребенок 10 | I | I | I | II |

На основании данных, которые мы получили дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней.

Результаты, полученные в ходе данного эксперимента, представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

| № раздела | Группы | Уровни | | |
|-----------|----------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| 1 | ЭГ | 70 | 20 | 10 |
| 2 | КГ | 60 | 30 | 10 |

Качественный и количественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной и контрольной группах к оптимальному уровню отнесено 10% детей. Дети данной группы легко контактируют со взрослыми и сверстниками, показывают умение выслушать собеседника и стремятся получить информацию в процессе взаимодействия. Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла, приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности. В конфликтных ситуациях пытаются обратиться ко взрослому или отыскать справедливое решение. Знают нормы взаимодействия и следуют им. Отмечаются способности у ребенка к критическому пониманию своего поступка, адекватной оценке своей деятельности и стремлению к оказывать действенную помощь. С удовольствием общается со всеми сверстниками.

К достаточному уровню отнесено в экспериментальной группе 20 %, в контрольной – 30 %. Такие дети с легкостью находят контакт со сверстниками, но главное с детьми своего пола, имеются трудности при вхождении в контакт с незнакомыми людьми. Дети могут обсуждать варианты совместной работы, но все таки имеются разногласия в действиях. Недостаточная активность в общении, но может принимать положение инициатора, учтя свои интересы может выдвинуть с встречное предложение, в конфликтах идет на компромисс и уступает, помощь

принимает, но не просит самостоятельно. Знает нормы созданного взаимодействия, но не всегда следует им. Включает в себя идентификацию объекта с субъектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Проявляет интерес к сверстникам своего пола. Не всегда учитывает интересы собеседников.

К критическому уровню в группе экспериментальной относятся 70%, а в контрольной группе – 60%. Эти дети не вступают в общение, действуют индивидуально, не проявляют тенденции к контактам, не способны высказать свою точку зрения. Дети не могут прийти к согласию или не пытаются договориться, каждый из них настаивает на своем, провоцируют конфликты, не проявляют активности, пассивно следуют за инициативой других, от помощи сверстников и взрослых отказываются, не знают нормы организованного взаимодействия. Наблюдается развитие эмоциональной отзывчивости, которая проявляется на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Проявляется в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Интерес к сверстникам не проявляет.

Полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (Рисунок 4).

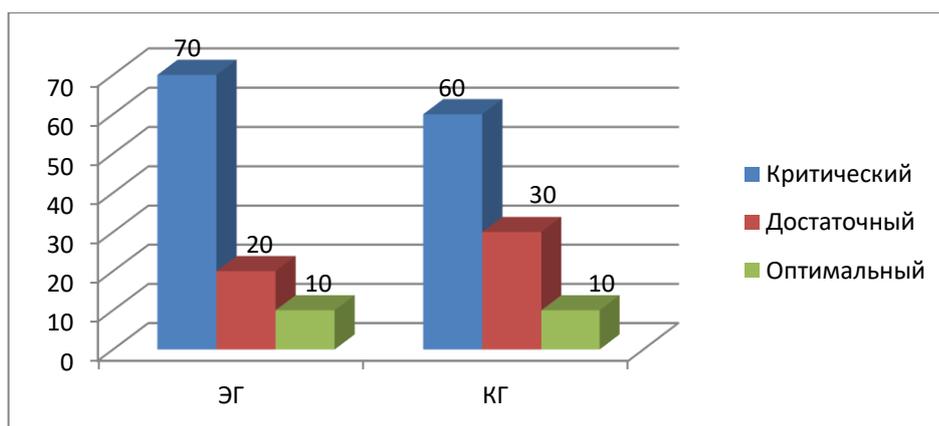


Рисунок 4 – Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по общему уровню коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, наблюдение за деятельностью детей, экспериментальная работа позволило выявить уровень сформированности их коммуникативных умений.

В свое время для констатирующего этапа экспериментальной работы стоит отметить уровень сформированности знаний по вопросу коммуникативных умений у родителей детей старшего дошкольного возраста, поскольку они являются людьми, которые в первую очередь влияют на развитие и воспитание своих детей. С данной целью им была предложена анкета, предполагающая выяснение родительских взглядов на коммуникативное развитие детей. Произведя анализ полученных результатов, мы получили данные, представленные ниже.

Тождественные ответы получили мы в нескольких вопросах. Все родители в общении пытаются смотреть в глаза говорящему и употребляют полную жестикуляцию при коммуникации, что свидетельствует об их владении культурой общения, и они могут являться примером для ребенка. Но одновременно также многие родители объясняют, что иногда позволяют себе делать вид, что ребенка слушают, но не слышат, это неприемлемо в воспитании у него коммуникативных умений.

Наибольшая часть родителей (90%) пытаются чаще всего использовать улыбку при общении. Но во многих семьях (79%) ребенок временами может стать свидетелем конфликтов родителей, что плохим образом прививает ребенку неправильные коммуникативные умения в критерии «Интерактивные умения», не давая ему понятия как нужно выходить из конфликтных ситуаций. Также 77% респондентов не редко торопятся, не слушая друг друга, не дав возможности высказаться ни ребенку, ни другим членам семьи.

На поставленный вопрос о методах воздействия на ребенка мнения родителей разошлись: больше всего используются просьбы и объяснения (по 35%), убеждения (23%) и меньше всего указания (лишь 8%).

Предпочтение методов зависит от стиля воспитания который выбирает семья. Вместе с тем весомая часть родителей учитывает эмоциональное состояние ребенка (89%), тем самым принимая в учет мнение ребенка и его пожелания. Отталкиваясь от ответов на вопрос о том, считают ли родители себя примером для ребенка в умении проявить коммуникативные умения, 95% респондентов дали положительный ответ. В виде приемов, употребляемых в развитии у ребенка умения общения, родители определяют следующее: личный пример; общение с детьми; игры; занятия с логопедом; беседы с ребенком; дополнительные занятия; чтение литературы с обсуждением; объяснения и разговоры, пример других людей.

По результатам анкетирования выяснилось, что у большинства родителей существуют сложности в процессе формирования культуры общения. Преимущественно, были выделены следующие сложности: окружающий социум и его низкий уровень культуры; упрямство; капризы ребенка. Определенные трудности нужно будет учесть при планировании и работе по повышению педагогической компетентности у родителей.

Следует обобщить проделанную работу на констатирующем этапе экспериментальной работы:

1. Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Положения гипотезы проверялись в ходе реализации педагогических условий на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 364 г. Челябинска.

2. Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Целью констатирующего этапа явилось исследование исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Для улучшения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста необходимо введение

комплекса педагогических условий, отмеченных в нашей гипотезе. Главные направления проведенной работы на формирующем этапе эксперимента будут представлены в параграфе 2.2. настоящего исследования.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Проанализировав теоретические положения изучаемого вопроса, а также определив его состояние в практике дошкольных образовательных организаций и установив исходный уровень формирования коммуникативных навыков у детей старшего возраста дошкольного возраста, остановимся в этом разделе на описании работы по проведению выявленных педагогических условий. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы:

1. Используйте игры и игровые упражнения, направленные на то, чтобы сформировать навыки общения детей.
2. Организация развивающегося объекта-пространственной среды в роли движущей силы в процессе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.
3. Обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных навыков дошкольников.

Реализация первого условия – использование игр и игровых упражнений, направленных на формирование коммуникативных навыков детей.

На формирующем этапе эксперимента мы выполняли игровые упражнения в экспериментальной группе дошкольников на уроках и при

ходьбе, чтобы развить коммуникативные навыки, описанные в предыдущей главе. Вот примеры использования таких игр и упражнений.

Игровое упражнение «Гуси-Лебеди».

Цель: развивать коммуникативные навыки: координировать свои действия, установки, мнения с потребностями товарищей; показывать свои чувства, интересы и настроение партнерам по общению.

Правила игры: выберите 1 ведущего, 4 водителя, которые выступают в качестве Волков, остальные дети – в качестве гусей-лебедей. Дети – Гуси-лебеди и ведущий стоят в одной части игрового поля, волки в центре на одинаковом расстоянии друг от друга. Ведущий и гусиные лебеди создают диалог в стихотворной форме:

– Гуси-Гуси!

– Ха-ха-ха.

– Вы проголодались?

– Да, да, да!

– Хотите хлеба с маслом?

– Нет!

– А что вы хотите?

– Конфеты!

– Тогда летите домой.

– Серый волк под горой не пустит нас домой!

– Так летите, если хотите, только крылья берегите!

Далее, как ведущий произносит последнее слово, «гусиные хвосты» бегут на другой конец площадки. Задача Волков – «поймать гусей-лебедей», пока они не смогли добраться до другого края игрового поля. Поймав «волков», при желании можно сменить ведущего и игра начнется заново.

Это игровое упражнение выполнялось один раз в неделю во время прогулки. Умение координировать свои действия, суждения и установки с потребностями своих товарищей выражается в правильном распределении

ролей между игроками, чтобы никто не обиделся. Детям предлагались различные варианты, такие как подсчет голосов, жеребьевка, даже если они хотели выступить в той или иной роли. Дети, оказавшиеся в роли «волков», должны были координировать свои действия, чтобы случайно не поймать одного и того же раба, что могло привести к конфликтной ситуации.

Умение делиться своими интересами, чувствами и настроениями со спутниками в этой игре формулируется в умении детей говорить, когда они не хотят брать на себя роль, если они получили ее во время жеребьевки или подсчета. И даже если дети недовольны тем, что «волки» грубо ловят их, то есть хватают за одежду или подталкивают. При низком уровне развития этого навыка детей просто заставляют плакать и жаловаться учителю, в то время как дети высокого уровня могут прямо и информативно выражать свое недовольство таким поведением.

Игровая Деятельность «Мышеловка».

Цель: развивать коммуникативные навыки: координировать свои действия, установки, мнения, потребности своих коллег-коммуникаторов; делиться своими эмоциями, интересами и настроениями со своими партнерами по общению.

Правила игры: выберите 4 человека, которым назначена роль мышей. Другие дети стоят в круге, исполняют танец, взявшись за руки, в то время как «мыши» свободно бегут к середине танца и снова бегут. В какой-то момент дети, играющие, как мышеловки, опускают руки и приседают. Если в круге была «мышка», которая не успела прыгнуть, то этот ребенок проигрывает и становится в круг. Пока все «мыши» не будут пойманы игра продолжается.

Это упражнение выполнялось раз в неделю на прогулке.

Умение сопоставлять свои действия, установки, мнения с потребностями своих друзей в этой игре развивается из-за того, что дети, играющие роль мышеловок, должны спокойно уметь договариваться,

когда опускают руки и сидят так, чтобы «мышка» их не слышала. И, соответственно, если вы встанете, чтобы продолжать танцевать. В то время как дети, играющие роль мышей, должны успеть предупредить друга, когда они впервые заметят, что «мышеловка» скоро закроется.

Умение делиться своими интересами, чувствами и настроениями со спутниками общения в этой игре – это умение формулировать свое нежелание выполнять определенную роль. Если ребенок по какой-либо причине не хочет играть, он должен объяснить это своим друзьям или взрослому, а это означает, что он должен говорить только о своем настроении, интересах или чувствах.

Игровое упражнение «нежная дама».

Цель: развивать коммуникативные навыки: осмысленно и эмоционально выражать мысли с помощью жестов, символов и мимики, использовать слова и знаки вежливости; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Правила игры: дети сидят на ковре или за столами полукругом, владелец бросает мяч каждому ребенку, называя при этом каждое существительное, которое имеет крошечную форму. Тот, кто поймал мяч, должен также назвать слово в уменьшительной форме и добавить к нему любой эпитет, отвечающий по смыслу. Например, трава-мягкая трава, кошка-красивая кошка и т. д.

Это упражнение выполнялось один раз в неделю перед обедом или во время занятий. Овладение умением осмысленно и эмоционально формулировать мысли с помощью мимики и символов, жестов, использовать слова и знаки вежливости в игровом упражнении проявляется в подборе детьми соответствующего эпитета для того или иного слова и в его словесном выражении. Кроме того, дети должны иметь возможность назвать уменьшительную форму слова, используя подсознательные знания своего родного языка. Если ребенок не мог понять

или не знал, как точно изменить слово, он использовал жесты и символы, мимику, чтобы показать другим детям, что они нуждаются в помощи.

Так же, как ребенок способен оценить эмоциональное поведение друг друга, в этой игре проявляется способность помогать и замечать, когда другой ребенок не в состоянии правильно назвать, сформировать или изобрести слово. Если кто-то был расстроен их неудачей, другие дети давали ему советы и успокаивали его

Игровое упражнение: сюжетно-ролевая Игра «Магазин».

Цель: формирование коммуникативных навыков: поддерживать и прекращать общение; начинать эмоционально и осмысленно выражать мысли с помощью мимики, жестов, символов, применять слова и знаки вежливости; распределять свои чувства, интересы и настроение с партнерами в общении.

Правила игры: роли продавцов, покупателей, кассиров и поставщиков разделяются. Клиенты выбирают товар, который они хотят купить, продавец показывает свои товары, кассир принимает деньги от клиентов. После того, как продукты куплены и товар больше не нужен, покупатель помещает их в определенное место, после чего поставщик доставляет их обратно в магазин, а продавец передает.

Это игровое упражнение было воспроизведено один раз в 2 недели. Ребята в этой игре проявили все творческие силы и знания от жизни. Они пришли, чтобы вернуть продукт, если «продукты» не были свежими, а продукт был дефектным. Продавцы в интервале пытались предложить покупателям купить именно то, что они продают, терпеливо объясняли и описывали все свойства товара, не скупясь на описание.

Коммуникативная способность начинать, поддерживать и заканчивать общение в игре – это способность приветствовать продавца, правильно назвать, что купить, попрощаться. Затем поздоровайтесь с кассиром и поблагодарите после того, как вы оплатите свои покупки.

Чтобы «продавец» и «кассир» тоже приветствовали покупателей, правильно отвечали на вопросы и прощались.

Перед игрой детям напомнили, что они должны быть улыбочивыми и дружелюбными, вежливыми, иначе они не захотят с ними общаться и не смогут выполнить свою роль. Если ребенок не знает или забыл название продукта, он может указать его жестом.

Способность делиться своими интересами и чувствами, настроениями с товарищами проявлялась в отражении после игры, когда дети высказывали то, что им не нравилось, и во время игры, кто, по их мнению, вернее, играл роль, а кому нужно что-то менять в своих взглядах и поступках.

Игровое Упражнение: сюжет-ролевая Игра «Театр». Билеты. Контролер контролирует наличие билетов для зрителей у входа в «зал», артисты показывают сцену, а зрители внимательно смотрят и аплодируют. В игре вы должны использовать слова вежливого обращения. Дети довольно точно использовали свои знания из жизни, воспроизводя действия взрослых, которых они видели. Если у артистов возникали проблемы с исполнением, они обращались за помощью к учителю. Продавец-кассир всегда был приветлив и вежлив и требовал того же от зрителей. Если кто-то забыл сказать «спасибо» или «пожалуйста», они напомнят вам об этом, и они не дадут вам билет без него. Если зритель проявлял неуважение к художникам и начинал шуметь, то другие всегда делали ему замечание.

Диалог между продавцом-кассиром и аудиторией представляет собой способность поддерживать, начинать и заканчивать общение. То есть нужно поздороваться, четко сказать, чего требуют обе стороны, и попрощаться.

Коммуникативная способность выражать мысли осмысленно и эмоционально с помощью мимики и символов, жестов, использования слов и знаков вежливости в этой игре проявляется в роли исполнителей. Таким

образом, вы должны не только четко и эмоционально излагать свои роли, но и мимика должна быть включена. Вы также должны выразить свою симпатию или антипатию к изображению художников с помощью жестов, мимики и, конечно же, речи. Ваши мысли должны быть выражены в информативной и содержательной речи с аргументацией вашей точки зрения.

После завершения игры проводится рефлексия, в ходе которой дети выражают все свои мысли и чувства, что им понравилось в игре и что должно быть изменено. Это проявляется в способности делиться своими интересами, чувствами и настроениями с товарищами по общению.

Игровое Упражнение: «Тюлени».

Цель: формирование коммуникативных навыков: поддерживать и прекращать общение; начинать осмысленно и эмоционально выражать мысли с помощью мимики и символов, жестов, использовать слова и знаки вежливости; интересы и настроения с партнерами по общению, делиться своими чувствами, умение оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Правила игры: выбирается 1 ведущий, другие дети берут на себя роль «тюленей». Ведущий произносит стишок: «море беспокоится один раз, море беспокоится два раза, море беспокоится три раза, при каждой эмоции кошка замирает!». После этого каждый ребенок, вытащив лист бумаги под названием Эмоции, замирает и пытается изобразить его своей позой и / или выражением лица. Хозяин должен угадать каждую эмоцию. Гоните всех по очереди, кто угадал большее количество эмоций у детей, и он выиграл. У ведущего есть 3 попытки правильно назвать эмоцию. Если 2 раза не угадать, то ребенок может показать и озвучить по просьбе ведущего.

Коммуникативная способность выражать мысли осмысленно и эмоционально с помощью мимики и символов, жестов, применять слова и знаки вежливости формулируется в правильной интерпретации выбранной

эмоции, способность согласовывать свои мнения, действия, установки с потребностями своих собеседников в общении, проявляется в соблюдении всеми участниками правил игры. Умение делиться своими интересами, чувствами, настроением с партнерами в этой игре, следить за способностью детей передавать любую эмоцию. Потому что дети будут изображать его таким, каким он является в жизни.

Вышеприведенная работа – это небольшая часть того, что можно реализовать на практике. Мы описали всего 6 игр, но в дальнейшем предполагается продолжить применение других игровых упражнений для развития коммуникативных навыков у дошкольников.

Так, был проведен ряд игровых упражнений и установлено, что при использовании игровых моментов в различных ситуациях дети становятся более активными на занятиях, формируются и развиваются коммуникативные навыки.

Реализацией второго условия является организация развивающейся объектно-пространственной среды как движущей силы в процессе формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста.

Тематическая и развивающая среда организована таким образом, что каждый ребенок имеет возможность заниматься любимым делом. Размещение оборудования по секторам позволяет детям объединяться в подгруппы на основе общих интересов (строительство, рукоделие, рисование, экспериментирование, Театральная и игровая деятельность). Непременное питание содержит материалы, активизирующие познавательную деятельность, техническое оборудование, развивающие игры и игрушки и т. д. материалы широко распространены, поощрение детей читать и писать учиться.

При создании тематической среды развития необходимо учитывать принципы ее построения. Тематическая и развивающая среда в группе должна быть организована таким образом, чтобы каждый ребенок имел

возможность заниматься любимым делом. Обеспечить наиболее эффективное развитие личности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей и активности. Наполните центры активности материалами, стимулирующими эмоциональную, когнитивную и двигательную активность детей.

Создайте в группе центры, которые позволят детям собраться в подгруппы на основе общих интересов.

В центре познавательного развития (развитие речи, занимательная математика) помимо художественной литературы в книжном углу должна быть показана учебная литература, фоновая, общая и тематическая энциклопедия для дошкольников, игры со словами, печатными буквами, книги с большими шрифтами, где ребенок играет с лютнями, игры на основе словообразования, рифмы, экспериментирует и конструирует значения, создает собственные оригинальные слова, тексты, фразы, которые он никогда ни от кого не слышал. В этой форме ребенок изучает речевые паттерны.

В середине математики-дидактические, логико-математические и развивающие игры для разработки логических проводимых сравнений, классификации логических операций, распознавания описания, преобразования, воссоздания, ориентации по схеме, моделям; для выполнения контрольных и скрининговых действий. На этом этапе должны быть разработаны игры для развития вычислительных навыков, записные книжки на печатной основе, а также для развития психических процессов, памяти и мышления и, прежде всего, внимания.

Центр художественного и эстетического развития наполняется средствами художественной деятельности, детскими музыкальными инструментами, детской фантастикой, предметами декоративно-прикладного искусства, «царственной красоты» и т. д. Мы должны следить за тем, чтобы дети имели выбор использования материалов для творчества. Для рисования нужно иметь восковые карандаши, карандаши и моющиеся

маркеры, которые можно наносить на глянцевую бумагу не только на доске маркеров, но и на двери.

Экспериментальный центр или «мини-лаборатории», который может содержать материалы для экспериментирования: увеличительные стекла, пружинки, магниты, весы, мензурки и т. д., большой выбор природных материалов для исследований, экспериментов и создания коллекций. Можно оснастить его всем необходимым (лабораторная посуда, предметы живой и неживой природы, простая бытовая техника, бассейны с песком, водой и сыпучими продуктами, то есть всем необходимым, что может стимулировать познавательную деятельность дошкольников).

В экспериментальном центре будут созданы образовательные мероприятия для детей. Каждый урок должен быть тщательно подготовлен, и цели и задачи эксперимента или элементарного опыта должны быть определены. Необходимо учитывать, что существует три вида экспериментальных заданий для детей дошкольного возраста, необходимо постепенно вводить их в практику экспериментов с детьми.

Центр музыки и театра объединен, он способствует формированию интереса к музыке, развитию творческих способностей. Для самостоятельной музыкальной деятельности в центре можно разместить различные детские инструменты (метафоры, маракасы, трубы, свистки, бубны, барабаны, гармоники, синтезаторы). Летом, чтобы сильнее вовлечь детей в самостоятельную музыкальную деятельность, музыкальные инструменты можно принести на прогулочную площадку. Для организации театральной деятельности в центре могут быть установлены различные виды театральных кукол (для настольных, магнитных театров, перчаточных кукол), масок и экрана. Мои родители делали «театр на ложках», театр пальцев. Дети любят играть в деревянном настольном театре, который включает в себя сказочных персонажей и элементы украшения. Театр «матрешка» пользуется спросом и у детей.

Игровая площадка для сюжетных ролевых игр может содержать модули-макеты игрового пространства, атрибуты для игр с гендерными особенностями. Дети могут организовать игровое пространство не только в определенном месте, но и в спальне, в приемной, аксессуарами игровой комнате с мягкими модулями, стульями, скамейками и т. д.

В проектный центр могут входить кубики, мягкие модули, большой пол, игрушки, различные мелкие дизайнеры столов (дерево, металл, пластик), чертежи, материал по правилам дорожного движения. Строительство является одним из самых восхищенных мероприятий детей во многих группах.

В центре моторного развития есть спортивный комплекс, оборудование для физического развития детей (мячи, Дартс, конусы, кольца, баскетбольные кольца, перчатки и т. д.). Для развития координации рук и глаз можно организовать игры в точности с маленькими шариками, выбрасывая их в мусорное ведро правой и левой рукой. Веревка для мобильных игр, для профилактики плоскостопия, чтобы пройти ее в мини-сезонах.

В группе можно использовать информационные настенные магнитные доски, куда дети укладывают материалы для тематических недель, которые пользуются спросом в учебной работе: иллюстрации, схемы, контрольные списки, образцы, информационные листы.

В развивающейся объектно-пространственной среде необходимо реализовать идеи личностно-ориентированных технологий, способствующих обеспечению бесконфликтных и безопасных условий в группе, комфорта, реализации имеющихся природных потенциалов детей, возможностей их самореализации в игре. Организуйте условия для личностно-ориентированного взаимодействия с детьми в пространстве развития, которые позволят каждому ребенку проявить собственную активность и полностью реализовать себя. Построить партнерство взрослый и ребенок и вместе с детьми определить различные виды

творческой деятельности (игры, концерты, работа, развлечения, праздники).

При создании среды пространственного развития необходимо тщательно учитывать требования ФГОС ДО к принципам и стараться организовать образовательное пространство так, чтобы каждый ребенок имел возможность делать то, что ему нравится, учитывая его возможности, активность и интересы.

Реализацией третьего условия является обеспечение взаимодействия педагогов и родителей на основе понимания сути проблемы, методов и форм формирования коммуникативных навыков старших дошкольников.

Работа, проводимая с родителями, была направлена на повышение компетентности семьи в формировании коммуникативных навыков у дошкольников, а также понимание и принятие детьми своих интересов. Были созданы тематические встречи со специалистами и семинары. Для родителей была создана библиотека, где им была предоставлена возможность ознакомиться с детской фантастикой. Учителя разработали электронную библиотеку карточных игр и упражнений для родителей, которую можно активно использовать вне дошкольного возраста, которая поможет конструктивно взаимодействовать с детьми и расширить собственный коммуникативный опыт в организации различных видов деятельности детей в семье. На страницах сайта ДООУ родители смогли ознакомиться со специальной литературой, которая показывает этапы развития детей, индивидуальные педагогические потребности дошкольников в зависимости от их личностных особенностей.

Мы поняли, что невозможно трансформировать точку зрения родителей на абсолютное принятие индивидуальности испытуемых. Однако отношение взрослого сообщества к разнообразию детства во многом зависит от его участия в этом процессе. Принимая во внимание тот факт, что формирование сложившегося социально-психологического климата жизни ребенка, семьи во многом способствовало развитию его

личности, мы создали работу с семьей в различных видах деятельности, тем самым целенаправленно улучшая убеждения и отношение родительского сообщества к философии многообразия детства.

Поскольку совместная деятельность занимает особое место в сотрудничестве учителей и родителей, мы ввели проектную деятельность, направленную на создание условий для конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Проект «Сказка моей семьи» был долгосрочным, практически-ориентированным, открытым и коллективным. В процессе реализации мы прошли этапы, каждый из которых отражал определенную целевую нагрузку. Подготовительный этап включал подбор сказок в соответствии с возрастом детей, оборудование для развития среды в группах для реализации проекта (различные виды театров, книжных уголков, и т. д.).

Содержание практического этапа состояла в знакомстве дошкольников с историей (по возрасту); мероприятия для детей и взрослых на улице (спортивные мероприятия, строительство снегоуборочных работ и т. д.); постановка музыкально-театральной сказки «12 месяцев», где активными участниками стали отцы детей дошкольного возраста. Мы использовали метод семейного консультирования, который решал проблемы, связанные с коммуникативными трудностями взаимодействия детей и родителей, он мог помочь родителям выбрать модель поведения в сложных ситуациях. Педагоги-психологи выявили проблемные зоны во взаимоотношениях родителей и детей. Исходя из вывода о трудностях в коммуникативной сфере субъектов, специалисты провели педагогическую работу с родителями, в которой использовали методы активного социального обучения: игровые задания, драматизацию и анализ коммуникативных ситуаций, упражнения на расслабление.

В процессе работы с родителями в программе работы предполагалась реализация тематического плана, который представлен в Таблице 16.

Таблица 16 – Содержание работы с родителями

| № раздела | Тематика | Цель | Форма работы |
|-----------|--|--|----------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Об эмоциях. Связь эмоций с волевыми качествами человека. О проявлении эмоций. | Подвести родителей к осмыслению необходимости формирования эмоций у детей дошкольного возраста | Тематическая встреча |
| 2 | «Знать и понимать ребёнка» (сопровождение родителями эмоционально-коммуникативного развития ребенка) | Знакомство родителей с особенностями развития коммуникативной и эмоциональной сферы дошкольников | Папка-передвижка |
| 3 | Игры-упражнения, направленные на развитие эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников | Обучение родителей игровым приемам, которые направлены на развитие эмоционально-коммуникативной сферы детей; воспитание эмоциональной устойчивости у дошкольников в процессе общения | Практикум |
| 4 | Подбор литературы для родителей | Повышение компетентности родителей по проблеме развития эмоционально-коммуникативной сферы детей | Библиотека для родителей |
| 5 | Игры, в которые играют дети | Знакомство родителей со способами конструктивного взаимодействия с детьми | Картотека игр, упражнений и т.п. |
| 6 | «Знаем и умеем, как общаться с ребенком» | Обогащение коммуникативного опыта родителей при организации разных видов деятельности детей в семье | Картотека игр, упражнений и т.п. |

В работе с семьей использовалась технология «педагогического семинара», направленная на принятие родителями себя и своего ребенка

такими, какие они есть; осознание жизненных ценностей, совершенствование навыков культуры общения в виде групповой работы.

Мероприятия, проводимые в ситуациях совместной деятельности педагогов, детей и их родителей, были направлены на повышение коммуникативной компетентности семьи в общении со своими детьми и группой учащихся; понимание причин коммуникативных трудностей дошкольников.

Применение в практике методов эффективного коммуникативного взаимодействия с детьми способствовало позитивному отношению всех участников педагогических отношений к совместной деятельности. Чтобы оптимизировать детские и родительские отношения и наладить партнерские отношения между участниками образовательного процесса, мы проводили конкурсы и тематические викторины. Родители создали театральные представления для всех дошкольников. Это стимулировало родителей к развитию совместной работы, основанной на компромиссном решении в спорных ситуациях, умении договариваться и творчески реализовывать, организовывать совместную деятельность.

Таким образом, комплексная программа педагогической деятельности по психолого-педагогическому сопровождению формирования коммуникативных навыков старших дошкольников способствовала реализации педагогических условий.

2.3 Результаты экспериментальной работы и их интерпретация

Констатирующий этап экспериментальной работы показал критический уровень формирования коммуникативных навыков у детей старшего возраста дошкольного возраста. В итоге эта экспериментальная работа была направлена на реализацию педагогических условий формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Контрольно-обобщающая стадия экспериментальной работы была

направлена на уточнение и уточнение основных положений гипотезы, обобщение и форматирование результатов педагогического исследования.

Основные задачи этапа контроля и обобщения:

- 1) определение эффективности этой работы по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) формулирование выводов аттестационных исследований.

Для повышения эффективности реализации педагогических условий и показа динамики уровня совершенства коммуникативных навыков в ходе экспериментальных работ был создан контрольный сегмент, и мы располагаем данными, определяющими уровень совершенства коммуникативных навыков по трем критериям: интерактивные информационные и коммуникативные навыки восприятия. Определение уровня формирования этих критериев в контрольном разрезе осуществлялось на основе тех же диагностических средств, что и на констатирующем этапе. В Таблице 17 и на Рисунке 6 представлены результаты контрольного сечения, основанного на информационно-коммуникативных навыках детей экспериментальной группы.

Таблица 17 – Результаты контрольного среза уровня сформированности информационно-коммуникативных умений в ЭГ и КГ (в % отношении)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 35 | 45 | 20 |
| 2 | КГ | 50 | 35 | 15 |

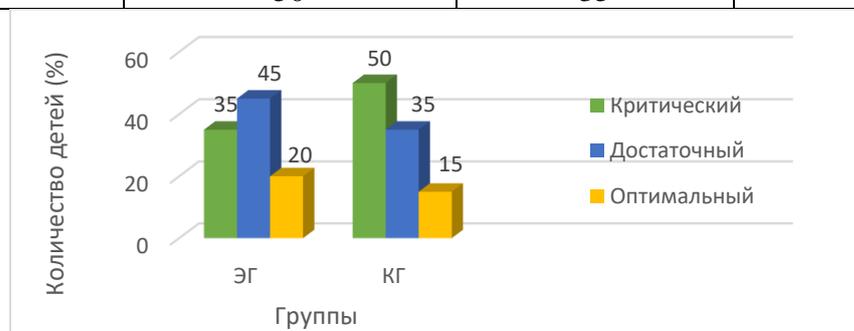


Рисунок 6 – Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Исходя из таблицы, мы делаем вывод, что данная работа оказала влияние на уровень сформированности информационно-коммуникативных умений у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на Рисунке 7.



Рисунок 7 – Сравнительный анализ эффективности педагогических условий на формирование коммуникативных умений в экспериментальной группе по критерию «Информационно-коммуникативные умения»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с критическим уровнем сформированности информационно-коммуникативных умений на 26,8%, в то время как количество детей с оптимальным уровнем и достаточным уровнем увеличилось на 13,4% и 13,4% соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Исходя из логики исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «интерактивные умения». Результаты этого исследования мы представим в Таблице 18 и Рисунке 8.

Таблица 18 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности интерактивных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 45 | 40 | 15 |
| 2 | КГ | 55 | 40 | 10 |

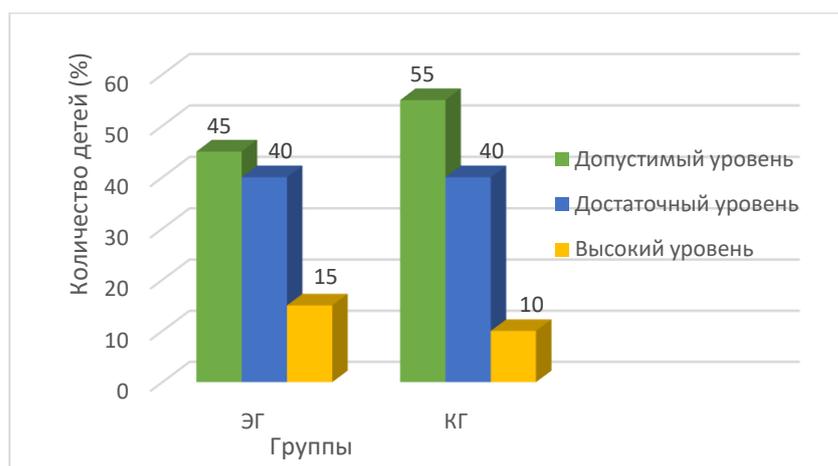


Рисунок 8 – Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений по критерию «Интерактивные умения»

Следовательно, можно сделать вывод, что коммуникативные умения по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 9, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

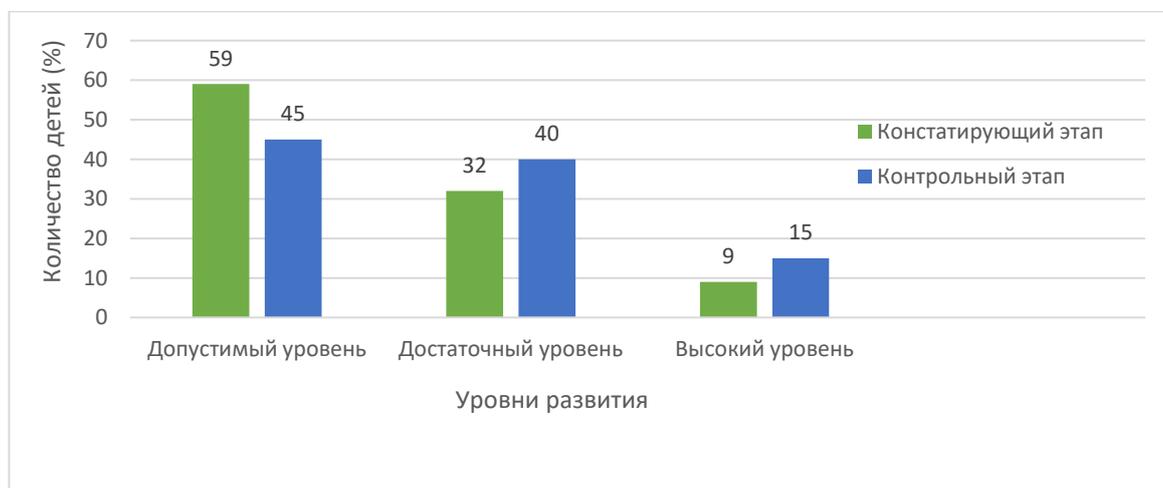


Рисунок 9 – Сравнительный анализ по критерию «Интерактивные умения» в системе коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Исходя из данных таблицы, мы видим, что интерактивные коммуникативные умения снизились незначительно (на 14%), в то время как оптимальный и достаточный уровень повысился на 8% и 6% соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми

низкого уровня сформированности коммуникативных умений, все же общая часть детей прогрессировала.

Целесообразным предоставляется рассмотреть последний критерий – перцептивные умения в системе коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Проведя контрольный этап опытно-экспериментальной работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в Таблице 19 и отраженном на Рисунке 10.

Таблица 19 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности перцептивных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

| № раздела | Группа | Уровни | | |
|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | | Критический | Достаточный | Оптимальный |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ЭГ | 45 | 45 | 10 |
| 2 | КГ | 70 | 30 | 0 |

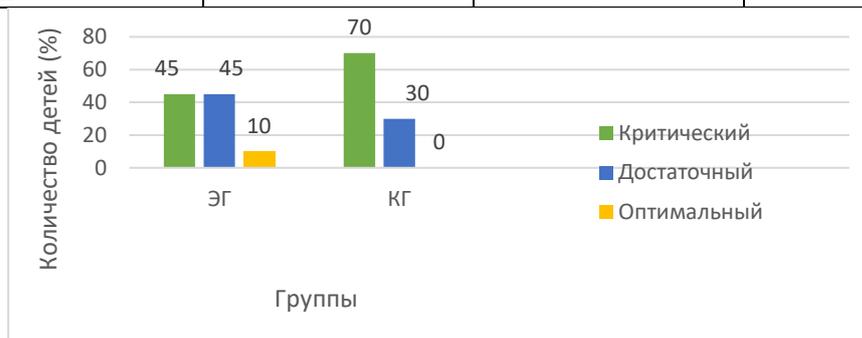


Рисунок 10 – Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений на контрольном этапе

В данном случае реализация комплекса педагогических условий оказало большое влияние на формирование перцептивных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.



Рисунок 11 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по критерию – перцептивные умения

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей критического уровня сформированности коммуникативных умений с 75% до 45%, в то время как на достаточном и оптимальном уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями на 20% и 10% соответственно.

Подводя итог вышесказанному, необходимым предоставляется рассмотреть сравнительные данные по общему уровню сформированности коммуникативных умений у детей старшей экспериментальной группы. Для этого мы составим таблицу 20 и 21, где представим эффективность педагогических условий для формирования коммуникативных умений. В соответствии с выделенными нами уровнями формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, которым присваиваем следующие обозначения: критический – I, достаточный – II, оптимальный – III.

Таблица 20 – Оценка уровня сформированности коммуникативных умений на контрольном этапе у детей экспериментальной группы

| № раздела | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня сформированности коммуникативных умений | | | Уровень сформированности коммуникативных умений |
|-----------|----------------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| 1 | Ребенок 1 | III | III | III | III |
| 2 | Ребенок 2 | I | I | I | I |
| 3 | Ребенок 3 | III | III | II | III |
| 4 | Ребенок 4 | II | II | I | I |
| 5 | Ребенок 5 | II | II | II | II |
| 6 | Ребенок 6 | II | II | I | II |
| 7 | Ребенок 7 | II | I | II | II |
| 8 | Ребенок 8 | I | I | I | I |
| 9 | Ребенок 9 | II | I | I | I |
| 10 | Ребенок 10 | III | III | II | III |

Таблица 21 – Оценка уровня сформированности коммуникативных умений на контрольном этапе у детей контрольной группы

| № раздела | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня сформированности коммуникативных умений | | | Уровень сформированности коммуникативных умений |
|-----------|----------------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| 1 | Ребенок 1 | I | I | I | III |
| 2 | Ребенок 2 | I | I | I | I |
| 3 | Ребенок 3 | I | I | I | III |
| 4 | Ребенок 4 | I | I | I | I |
| 5 | Ребенок 5 | II | II | II | II |
| 6 | Ребенок 6 | I | I | I | I |
| 7 | Ребенок 7 | III | II | II | II |
| 8 | Ребенок 8 | I | II | II | II |
| 9 | Ребенок 9 | II | I | I | I |
| 10 | Ребенок 10 | I | I | I | I |

Для того, чтобы отследить формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста под влиянием педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в Таблице 22 и на Рисунке 12.

Таблица 22 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

| № раздела | Этапы эксперимента | Уровни | | | | | |
|-----------|--------------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| | | Оптимальный | | Достаточный | | Критический | |
| | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> |
| 1 | Констатирующий | 10 | 10 | 20 | 30 | 70 | 60 |
| 2 | Контрольный | 30 | 20 | 30 | 30 | 40 | 50 |

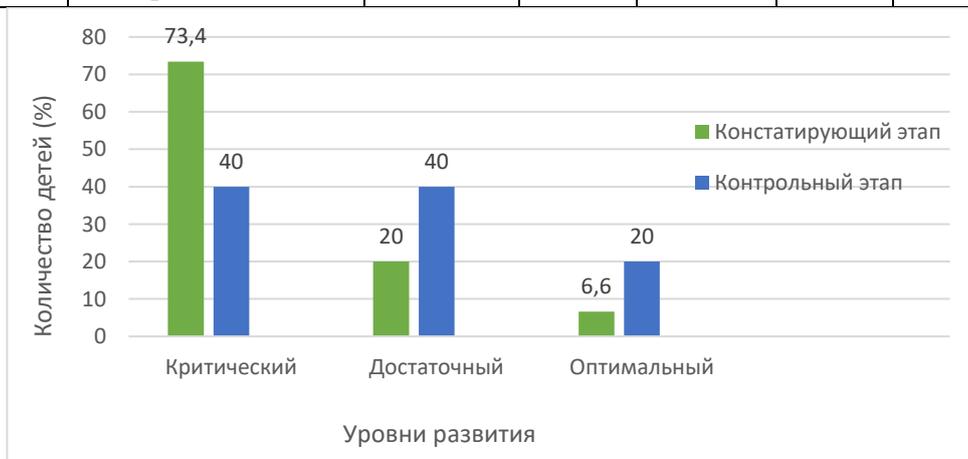


Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 22 и рисунке 12, позволил нам сделать следующие выводы.

– 40% детей в экспериментальной группе были признаны критическими. По сравнению с констатирующим экспериментом эта цифра снизилась на 30%. Такие дети не вступают в общение, не проявляют склонности к контакту, действуют индивидуально, не способны выразить свою точку зрения. Дети не пытаются договориться или не могут договориться, каждый настаивает на бездействии, пассивно следует инициативе других, провоцирует конфликты, от взрослых и сверстников отказывается, не знает правил организованного взаимодействия. Происходит развитие эмоциональной отзывчивости, которая проявляется на основе слабо выраженной эмпатии или ее отсутствия. Она выражается в опыте состояний, которые испытывает другой, исходя из отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам,

– 30% детей в экспериментальной группе были выделены на достаточный уровень. По сравнению с констатирующим экспериментом эта цифра выросла на 10%. Эти дети легко находят контакт со сверстниками, но особенно с детьми своего пола, испытывают трудности с контактом с незнакомыми людьми. Дети обсуждают варианты сотрудничества, но все же есть различия в действиях. Активности в общении недостаточно, но занимает позицию инициатора, учитывая его интересы, может сделать встречное предложение, в конфликтах дает и идет на компромисс, принимает помощь, но не просит ее у себя. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им. Ребенок может приобрести качества, присущие эмпатии и сопереживанию (переживание чувств друг друга, обращение к внутреннему миру другого). Это включает в себя идентификацию субъекта с объектом, который испытывает эмоциональный дискомфорт. Он не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам одного пола,

– 30% присваивается оптимальному уровню. по сравнению с констатирующим экспериментом их число выросло на 10%. Дети этой группы легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, демонстрируют умение слушать собеседника, желание получать информацию во время взаимодействия. Дети активно обсуждают возможность сотрудничества, согласовывают способы осуществления деятельности, сравнивают и координируют ее, выстраивая совместную деятельность, следят за реализацией принятого плана. В конфликтных ситуациях они, как правило, обращаются к взрослым или находят справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им. Есть способность ребенка критически понимать свои действия, адекватно оценивать свою деятельность, а также желание оказать эффективную помощь. Их успех зависит от степени обращения индивида к своему внутреннему миру, подверженному рефлексии. Он любит общаться со всеми своими коллегами.

Так, контрольное сечение выявило повышение формирования коммуникативных навыков у детей старшего возраста дошкольного возраста, позволило установить позитивные изменения в их развитии.

При этом отметим, что в контрольной группе без специального вмешательства также происходило развитие детей, но в незначительной степени, мы отражаем сравнительный анализ на Рисунке 13.

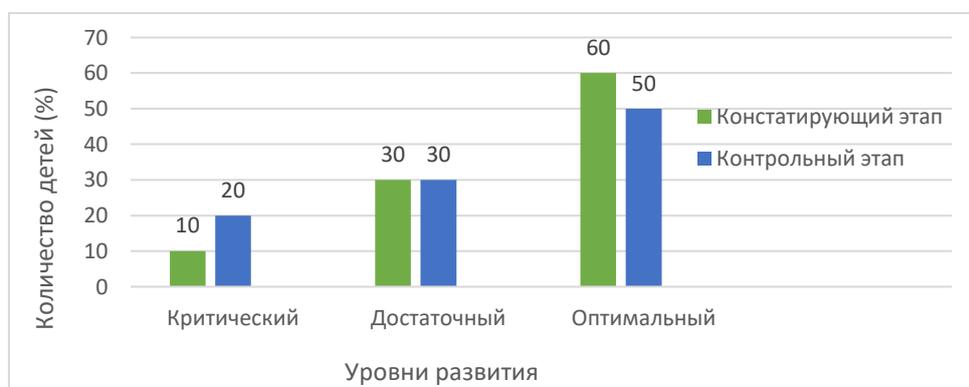


Рисунок 13 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

Исходя из рисунка, очевидно, что формирование коммуникативных навыков происходило у старших дошкольников, но не так существенно, как в экспериментальной группе.

Анализ уровня показал увеличение числа испытуемых на высоком и среднем уровнях и снижение на низком уровне.

Наиболее значителен переход дошкольников от низкого к более высокому уровню формирования коммуникативных навыков за счет внедрения комплекса педагогических условий.

Результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной группы показывают, что на конец экспериментальной работы в экспериментальной группе количество детей оптимальный и достаточный уровни на 10% или 20%, а количество испытуемых с критическим уровнем на 30% снизилось.

Так, результаты контрольного этапа исследования показывают положительные изменения в формировании экспериментальной группы коммуникативных навыков у детей. Эти различия делают необходимым вывод о том, что развиваемые нами педагогические условия позволяют эффективно формировать коммуникативные способности детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Работы, приведенные в этой главе, позволяют сформулировать следующие выводы, которые могут дать представление обо всем содержании этой главы.

Для доказательства гипотезы исследования была организована экспериментальная работа на базе МАДОУ «ДС № 364 г. Челябинска» в старшей группе, которая проходила в три этапа.

В начале формирующего этапа больше старших дошкольников находились на критическом и достаточном уровне развития. 10% детей

были признаны оптимальными, в контрольной группе – 10%. 20% в экспериментальной группе и 30% в контрольной группе были признаны достаточными. Критический уровень составлял 70% для экспериментальной группы и 60% для контрольной группы. Результаты констатирующего этапа показывают, что формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

Результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной группы показывают, что на конец экспериментальной работы в экспериментальной группе количество детей оптимальный и достаточный уровни на 10% или 20%, а количество испытуемых с критическим уровнем на 30% снизился.

Результаты обработки показывают положительное изменение уровня формирования коммуникативных навыков, что позволяет нам оценить подтверждение выдвинутой нами исследовательской гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выпускной квалификации мы провели теоретическую и экспериментальную работу по формированию коммуникативных навыков у детей старшего возраста дошкольного возраста. В ходе проведенных исследований задачи были решены.

К первой проблеме, мы присоединились к точке зрения В. А. Тищенко, включает коммуникативные способности, как прямое и косвенное межличностное общение, грамотно, сформулировать и адекватно воспринимать информацию, общаться партнерами, поскольку эта концепция соответствует семантической структуры отобранных учеными сложных компонентов коммуникативных умений.

При решении второй задачи учитывались особенности формирования коммуникативных навыков у детей старшего возраста дошкольного возраста. Есть такие особенности общения: необычные детские высказывания, общие фразы и обороты речи, яркая эмоциональная насыщенность, обилие целей и функций коммуникативной деятельности. Существует несколько этапов в развитии общения со взрослыми, одна из которых-личное общение старших детей дошкольного возраста. В этой форме на первый план выходят понимание и доверие, темы для общения - это не только предметный мир, но и воспоминания, мысли ребенка, нематериальный мир, к которому до этого возрастного периода ребенку было трудно получить доступ.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы предположили, что формирование коммуникативных навыков у детей старшего возраста в дошкольном возрасте будет более эффективным при создании следующих условий:

1. Использование игр и игровых упражнений направлена на развитие у детей коммуникативных навыков.

2. Организация развивающегося объекта-пространственной среды как движущей силы в процессе формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста.

3. Обеспечение взаимодействия педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов формирования коммуникативных навыков дошкольников.

При решении четвертой задачи мы проанализировали результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной группы, которые показали, что количество детей с оптимальным и достаточным уровнем на 10% или 20%, а количество испытуемых с критическим уровнем на 30% выросла. Результаты сравнения экспериментальных и контрольных групп на этапах констатирующих и контрольных экспериментов показывают различия между результатами этих групп на вышеуказанных этапах: на этапе констатирующего эксперимента разница составляла оптимальный уровень на 20%, Уровень 10% – на критический уровень на 30%. На этапе тестирования несоответствие в результатах уменьшилось: оптимальное – на 10%, достаточное – на 0%, критическое – на 10%.

Анализ полученных качественных и количественных результатов экспериментальной работы показал, что гипотеза подтверждена, поставленные нами задачи решены и цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова Ю.В., Гогоберидзе А.Г., Гризик Т.И. Совместная деятельность взрослых и детей: основные формы: Пособие для педагогов [Текст] / Ю.В. Акулова, А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Гризик. М.: Просвещение, 2012. – 205 с.
2. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. [Текст] / М.М. Алексеева. М.: Академия, 2013. – 448 с.
3. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. [Текст] / А.Г. Арушанова. М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
4. Белкина В.Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками: учеб. пособие для СПО. [Текст] / В.Н. Белкина. М.: Юрайт, 2019. – 170 с.
5. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. - М.: Ростов-на-Дону, Учитель, 1999.- 87 с.
6. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1993. – 218 с.
7. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений./ С.С. Бычкова. М.: АРКТИ, 2011. – 96 с.
8. Веракса Е.Н., Комарова Т.С., Васильева М.А. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/ Е.Н. Веракса., Т.С. Комарова, М.А. Васильева. М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 325 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития ребенка./ Л.С. Выготский. М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
10. Выготский Л.С. Детская психология. [Текст]:Собрание сочинений в 6 томах. Том 4. /Л.С. Выготский. М.: Говорящая книга, 2012. – 106 с.

11. Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога./ Л.Н. Галигузова. М.: АРКТИ, 2004. – 160 с.
12. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: Учебник для академического бакалавриата./ Д.П. Гавра. М.: Юрайт, 2019. – 231с.
13. Гильмутдинова Г.Р. Формирование навыков культуры общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста посредством коммуникативных игр./ Г.Р. Гильмутдинова. – URL: [https://sibac.info/archive/guman/5\(65\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/5(65).pdf) (дата обращения: 05.12.2018).
14. Гордеева Н.Н. Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности: Методическое пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. пед. ун-та «Факел», 2001. – 145 с.
15. Гришина Г.Н. Любимые детские игры./ Г.Н. Гришина. М.: Просвещение, 2010. – 96 с.
16. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. /А.В. Запорожец. М.: Просвещение, 2011. – 352 с.
17. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект./ О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. М.: ТЦ Сфера, 2010. – 80 с.
18. Как работать по программе «Детство»: Учебно-методическое пособие / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомкова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 160 с.
19. Казакова, Е. И. Сопровождение развития –новая образовательная технология // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – С. 9–14.
20. Ключева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение. Дети 5-7 лет./ Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2006. – 160 с.
21. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : УГПУ, 2000. – 320 с.

22. Копытина М.Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников: монография./ М.Г. Копытина. Ростов на Дону: БАРО-пресс, 2004. – 208 с.
23. Когут А.А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников./ А.А. Когут // Человек и образование. – 2012. - № 4. – С. 161 – 164
24. Липский, И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280-287.
25. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / А. А. Леонтьев. М.: Академия, 2008. – 368 с.
26. Лещинская, Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Т. Л. Лещинская, А. Н. Коноплева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. – № 2. – С. 9-11.
27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2010. – 216 с.
28. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
29. Луковцева А.К. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студентов вузов/ А.К. Луковцева. М.: КДУ, 2008. – 192 с.
30. Макарова В.Н. Воспитание культуры речевого общения у старших дошкольников/ В.Н. Макарова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 10. С. 131 -135
31. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений дошкольников в сюжетно -ролевых играх/ А.А. Максимова // Плюс До и После. – 2005. - № 2.– С. 11-14.
32. Макаренко, А.С. Сочинения: В 7 т. – Тт. 4, 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1694.

33. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста : пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – М. : Просвещение, 2015. – 128 с.
34. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. учреждений ВПО/ А.В.Мудрик. М.: Академия, 2013. – 240 с.
35. Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии// Сборник статей по материалам LIV междунар. науч.-практ. конф. М.: Интернаука. – 2016. - № 9. – С.54.
36. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. М.: ВЛАДОС, 2004. – 688 с.
37. Новоселова С.Л. О новой классификации игр/ С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 1997. - №3. – С. 13.
38. ФГОС дошкольного образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>
39. Общение, личность и психика ребенка/ Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, 2007. – 384 с.
40. Педагогическая психология: Учебное пособие. Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
41. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2007. – 576 с.
42. Пронина, А.Н. Социализация-индивидуализация детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома: док. пед. наук: / Пронина Анжелика Николаевна. – Елец, 2012.– 444 с.
43. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.01.2019).
44. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : монография / под. Ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 184 с.

45. Психология дошкольного возраста. Часть 1: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Е.И. Изотовой. – М.: Юрайт, 2019. – 222 с.
46. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
48. Развитие диалогического взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями: монография. / Под ред. Л.Г. Соловьева. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – 164 с.
49. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации.–2013.–№ 10. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.
50. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов./ Л.М. Семенюк. М: МПСИ, 2010. – 304 с.
51. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин (и др.) ; под ред. В.А.Слостенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
52. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений./ Е.О. Смирнова. М.: Академия, 2000. – 160 с.
53. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. / Е.О. Смирнова В.М. Холмогорова. М.: Владос, 2005. – 158 с.
54. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.

55. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй: О.В. Солодянкина. М.: АРКТИ, 2006. – 80 с.
56. Трубайчук, Л. В. Актуальные проблемы дошкольного образования: опыт, тенденции, перспективы: сб. материалов XIII международной науч. - практич. конференции. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 436 с.
57. Чувашова Н.Я. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы./ Н.Я Чувашова. // Материалы VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014.– С. 257 – 262.
58. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений./ Л.В. Чернецкая. Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
59. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками./ Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 384 с.
60. Эльконин Б.Д. Детская психология./ Б.Д. Эльконин. М.: Академия, 2011. – 384 с.