

**В. С. Васильева  
Е. Ю. Никитина**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**МОНОГРАФИЯ**

**Москва**

**Перо**

**2017**

**УДК 373.2**

**ББК 74.10**

**В19**

**Рецензенты**

**Кусова М.Л.**, доктор филологических наук, профессор  
**Помыкалова Т. Е.**, доктор филологических наук, профессор  
**Бутенко Н. В.**, доктор педагогических наук, доцент

**Васильева В. С.**

Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций: монография [Текст] / В.С. Васильева, Е.Ю. Никитина. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 275 с.

**ISBN 978-5-906997-23-4**

В монографии представлены теоретико – методологические аспекты развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. На основе ретроспективного анализа выявлены социально-исторические предпосылки становления и развития проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. Значительная часть монографии посвящена обсуждению теоретико-методологических оснований развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

Материалы исследования будут полезны при разработке содержания методической работы в дошкольной образовательной организации, ориентированной на развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

Монография адресуетя заместителям заведующих по учебно-воспитательной работе, старшим воспитателям, педагогам дошкольных образовательных организаций, специалистам в области дошкольного образования, научным сотрудникам и студентам педагогических учебных заведений, интересующихся проблемами развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 373.2

ББК 74.10

**ISBN 978-5-906997-23-4**

© Васильева В.С., 2017

© Никитина Е.Ю., 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....</b>	<b>11</b>
1.1. Социально-исторические предпосылки генезиса проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	11
1.2. Теоретико-педагогические аспекты развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	63
<b>Выводы по I главе .....</b>	<b>88</b>
<b>ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....</b>	<b>91</b>
2.1. Андрагогический подход как общенаучная основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	91
2.2. Лингводидактический подход как конкретно-научная основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	99
2.3. Толерантно-партисипативный подход как методико- технологическая основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	106
2.4. Педагогические закономерности и принципы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций .....	117
<b>Выводы по II главе .....</b>	<b>247</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>250</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>255</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Социокультурные изменения, происходящие в России в течение последних лет, привели к значительному пересмотру места и роли педагога в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения. Педагоги в современном обществе представляют важную профессиональную группу, оказывающую значительное влияние на культуру общества, социально-политические и экономические процессы. Это проявляется в том, что роль взрослого (педагога) в воспитании ребенка не исчерпывается только тем, что в наше время происходит передача знаний от одного поколения к другому, как одно из необходимых условий воспитания подрастающего поколения.

Воспитание, развитие и обучение детей дошкольного возраста, поддержка разнообразия детства, создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в различные виды деятельности находятся в прямой зависимости от компетентности педагогических работников образовательных учреждений этой системы.

Воспитание подрастающего поколения, сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека объективно является общественной ценностью, поэтому изучение вопросов развития профессиональной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций – социальный заказ общества.

Перед системой дошкольного образования стоит задача постоянно расширять у педагогов «запас фундаментальности», способствующий формированию специалиста «... компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности..., готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» (Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года) на всех этапах их профессиональной деятельности. «Закон об образовании в РФ», «Национальная доктрина образования», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)» также подчеркивают необходимость постоянного повышения профессиональной компетенции специалистов, умеющих адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, готовых к перегрузкам, стрессовым ситуациям и умеющих быстро из них выходить, способных к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Вместе с тем, в настоящее время налицо противоречие в области уровня требований выдвигаемых государством к уровню профессиональной компетенции педагогов для работы с детьми дошкольного возраста. С одной стороны, ярко выраженная потребность востребованности выстраивания взаимоотношений способствующих развитию детей, открытых, доверительных, экологичных, безопасных отношений, с другой стороны – нехватка квалифицированных специалистов, отсутствие необходимых знаний, нацеленность системы профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и методической работы в ДОО на овладение современными технологиями воспитания и обучения детей; между признанием педагога субъектом коммуникативной деятельности, являющейся специфической частью профессиональной деятельности, и отсутствием целенаправленного развития коммуникативной компетентности. В тоже время отмечается недостаточная разработанность таких технологий сопровождения педагогов дошкольных образовательных учреждений, которые бы отвечали современным целям образования, готовили бы педагогов к выстраиванию коммуникативного пространства, способствующего созданию условий для повышения качества дошкольного образования в целом.

На протяжении нескольких десятилетий методической работы в ДОО была направлена на овладение педагогами новыми формами, методами и технологиями работы с детьми дошкольного возраста, изучение и анализ разнообразных форм и методов контроля за их профессиональной деятельностью. Все это привело к тому, что сама система отношений взрослый – ребенок, начала отодвигаться на второй план. Большой объем информации, необходимый для передачи детям дошкольного возраста, разнообразие вариантов индивидуальных особенностей воспитанников дошкольных образовательных организаций, постоянно меняющиеся ситуации взаимодействия и необходимость принятия моментального решения, учитывающего важность сохранения и создания максимально безопасного и экологичного пространства взаимоотношений способствующего развитию ребенка дошкольного возраста, привели к значительному психологическому истощению работников дошкольных образовательных организаций, снижению

удовлетворенности педагогов процессом своей профессиональной деятельностью и увеличению проявлений среди воспитанников дошкольных организаций повышенной тревожности, страха перед общением (взаимодействием) со взрослыми.

Многолетняя направленность методической работы в ДОО на развитие и совершенствование технологичности (овладение новыми технологиями, формами и методами работы) профессиональной деятельности педагогов привела к тому, что очень часто педагоги не видят ребенка за новыми формами и методами работы. Не учитывают их базовых потребностей в любви, принятии, понимании, проявлении этнокультурной и социальной ситуации развития детей, направляя свои профессиональные действия на формирование знаний, умений, навыков, подготовку детей к обучению в школе. Это способствует нарастанию высокого уровня напряжения у детей, формирования отсутствия доверия к взрослым и окружающему миру. Хотя Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др. предупреждали, что не только обучение и воспитание детей дошкольного возраста само по себе, но даже «отношение взрослого к ребенку имеет большое значение в его воспитании».

И только в середине прошлого столетия, в мировой системе получил свое развитие совершенно иной подход к вопросам профессиональной компетенции специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста. При этом так и остаются без должного внимания вопросы расширения функциональных возможностей методической службы в ДОО, направленной на постоянное развитие и совершенствование коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

При этом во многих областях профессиональной деятельности, уже на этом историческом этапе развития применялись разнообразные формы и методы работы, способствующие раскрытию профессионального и творческого потенциала специалистов, развитию его коммуникативной компетенции.

Несомненно, указанная проблема уже нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в ряде учебно-методических пособий. В научной среде также ведется интенсивный поиск нового содержания методической работы в системе дошкольной образовательной организации и возможностей развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО. Однако, современное состояние коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций можно расценивать как кризисное и в плане наличия знаний о ее роли в процессе их профессиональной

деятельности, и в плане отсутствия практических навыков выстраивания адекватного коммуникативного пространства в системе дошкольной образовательной организации и отсутствия необходимых материалов, использование которых может способствовать развитию коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО. Результаты изучения состояния коммуникативной компетенции педагогов ДОО свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определенные сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций некоторых муниципальных дошкольных образовательных учреждений и организаций г. Челябинска, Челябинской области и ХМАО ЮГРА показала, что низкий уровень коммуникативной компетенции имеют 41%, средний уровень – 44% и только 15% педагогов дошкольных образовательных организаций проявили высокий уровень.

Другая причина неблагополучного состояния проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций обнаруживается в системе в методике повышения профессиональной квалификации. Традиционная система повышения квалификации предусматривает овладение технологиями и методиками работы. Традиционная система методической работы не предусматривает обновления знаний у педагогов, раскрывающих современные тенденции в психолого-педагогической науке, системе осознания, выстраивания, анализе и трансформации коммуникативной ситуации, овладения и практического применения на практике коммуникативных знаний и умений, перехода во внутреннюю потребность и ценность личного развития коммуникативной компетенции, являющейся базовой не только в профессиональной деятельности, но и в системе личностного совершенствования.

Большинство психолого-педагогических знаний педагоги получают в процессе их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. При этом в процессе методической работы в ДОО данному направлению работы отводится весьма условное место.

Как правило, выпускники высших и средних профессиональных образовательных учреждений имеют определенные знания о системе коммуникации и ее роли в их профессиональной деятельности. Однако отсутствие постоянной возможности их расширения, применения на практике, получения рефлексии (обратной связи), тщательного анализа выстраиваемого коммуникативного пространства и его влияния на психофизическое развитие ребенка дошкольного возраста позволяет говорить об актуальности данной проблемы на современном этапе дошкольного образования.

Интуитивно педагог пытается выбрать наиболее приемлемые варианты взаимодействия с детьми, учитывая индивидуальные особенности ребенка, закономерности его развития, возрастные особенности, психотип, конкретную ситуацию взаимодействия. Следовательно, необходимо помочь педагогу осознать, выделить уже знакомые ему варианты коммуникативного поведения, проанализировав и сопоставив их во всех видах коммуникативной деятельности. При этом необходимо тщательно оценивать (анализировать) и учитывать уровень коммуникативной компетенции педагога к моменту начала его профессиональной деятельности, тот опыт, тот базис, который предстоит совершенствовать и на котором предстоит строить профессионально грамотную коммуникативную личность педагога.

Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в научно-теоретическом обосновании и попытке решения проблемы, благодаря разработке и внедрению в систему методической работы в ДОО научно-методической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. Данная концепция основана на творческой коммуникативной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, в процессе чего формируется коммуникативно-развивающаяся профессиональная личность, способная к полноценному восприятию коммуникативной ситуации в контексте закономерностей и особенностей психофизического развития детей дошкольного возраста и подготовленная к самостоятельной трансформации коммуникативного пространства. Данная концепция должна отвечать духу времени, требованию развития личности, гуманизации образовательного процесса, повышению самооценности дошкольного детства и роли личности педагога в психофизическом развитии ребенка, заложенному в Законе об Образовании и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Ретроспективный анализ процесса становления методики развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и сопоставительный анализ современных рекомендаций по определению содержания и организации методической работы в ДОО в аспекте развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволил сделать вывод о том, что на сегодняшний день отсутствует научно-методическая концепция развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, являющаяся с одной стороны, необходимым условием целостного развития личности, и обеспечивающая, с другой стороны, становление коммуникативно-профессиональной личности. Вследствие неразработанности указанной проблемы в дошкольном образовании,



нерешенности ее в программах курсов повышения квалификации, неразработанности в системе методической работы в ДОО, процесс развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций делает проблему актуальной на научно – теоретическом уровне.

В связи с этим необходимым представляется разработка научно – методической концепции развития коммуникативной компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте культуросообразности и дальнейшее использование этих знаний на основе этнокультурных особенностей российского общества.

Итак, актуальность настоящего исследования определяется: эволюционными тенденциями в дошкольном образовании, связанными с необходимостью развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций; неразработанностью концептуальных оснований методики развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической сторон данного процесса; недостаточной разработанностью методико – технологического аппарата концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречиями:

- между возросшей потребностью общества в профессионально-коммуникативной личности, владеющей навыками коммуникации как средством взаимодействия в различных ситуациях и сферах жизнедеятельности, и сложившейся практикой методической работы в ДОО, направленной на расширение технологической составляющей профессиональной деятельности педагогов ДОО;
- между возрастающей значимостью подлинной коммуникативной культуры каждого члена общества и устойчивыми негативными тенденциями развития межличностного взаимодействия участников образовательного процесса;
- между необходимостью переориентации процесса методической работы ДОО на практическое владение культурно-речевыми нормами общения и достаточным дидактическим и методико – технологическим обеспечением данного процесса в дошкольном образовании;
- между объективной потребностью в научно-методической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных

образовательных организаций, отражающей единую модель коммуникативного образования на всех ступенях профессиональной деятельности, и неразработанностью теоретико – методологических основ в соответствии с принципами осуществления коммуникативного образования педагогов в современном дошкольном образовании.

Анализ актуальности и обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования, которая заключается в научно – методическом обосновании концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

В связи с противоречиями и проблемой мы поставили цель – теоретически обосновать, разработать и внедрить концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте личностно ориентированной развивающейся парадигмы образования.

Монография отражает ключевые этапы и логику проводимого исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и библиографического списка.

Первая глава «Теоретические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций» посвящена анализу состояния проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, обоснованию целевых и содержательных ориентиров методической деятельности в ДОО.

Во второй главе «Методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций» определены основные подходы общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровня для обоснования и разработки педагогической концепции. Также представлены закономерности и основополагающие принципы, отражающие идеи развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы в ДОО.

В заключении подводятся итоги исследования и намечаются перспективы дальнейшей работы.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

## **1.1. Социально-исторические предпосылки генезиса проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

В процессе исследования социально–исторических предпосылок проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций нами выделяются следующие задачи:

1. Выявление периодизации становления концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций на основе анализа историографии данного вопроса;
2. Теоретический анализ современного состояния и разработанности проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, установление культурно–исторических факторов ее возникновения, выделение обозначенных аспектов и акцентирование внимания на малоизученных вопросах;
3. Уточнение и анализ категориального аппарата проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, выделение уровня разработанности данного вопроса на междисциплинарном уровне.

Совокупность исторических исследований и поиск путей решения проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет интерес не только с точки зрения выявления истоков разрабатываемой концепции, но и для объективной оценки инноваций в практике образовательного процесса

На современном этапе развития образования все больше первостепенную роль начинает играть уровень коммуникативной компетенции педагогов, что рассматривается нами как главная составляющая высокого профессионального уровня. Именно для профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций коммуникативная компетенция является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависят персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворённость. Важно отметить, что на первый план выходит своеобразие

общения личности, что нами рассматривается как базовый компонент личностного, профессионального и социального роста. Особо значимым данное положение является в системе профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, что подтверждается имеющимися научными исследованиями в разных областях знаний, которые взаимно дополняют и подтверждают различные точки зрения о том, что педагог оказывает социально–значимое влияние на становление личности ребенка.

Изменение контингента воспитанников дошкольных образовательных организаций, особенности личностного и психофизиологического развития современного ребенка дошкольного возраста ставит перед педагогами дошкольных образовательных организаций современные задачи изменения структуры и качества общения с детьми. Социально–исторический анализ влияния своеобразия и особенностей взаимодействия педагогов с детьми, осознание установок, закладываемых в дошкольном возрасте, программирование дальнейшей жизни ребенка, влияние своеобразия языка общения с детьми дошкольного возраста доказывает все возрастающую роль педагога в развитии ребенка. Постоянное изучение термина «коммуникативная компетенция», наполнение его определённым смыслом, качественными характеристиками и содержанием, доказывают необходимость рассмотрения и изучения этого вопроса с разных точек зрения. В том числе и на основе анализа современных условий и содержания работы в системе методической службы в ДОО, являющейся базовой основой непрерывного профессионального роста педагогов. Это обусловлено тем, что педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, оказывают значительное влияние на повышение культуры нашего общества, своеобразии протекания социально–политических и экономических процессов.

Важно говорить о том, что изменения, происходящие не только в системе дошкольного образования, но и в обществе в целом, определяют потребность в специалистах, которые не только владеют прочными и глубокими знаниями, не только способны их реализовать, но и имеют важные личностные качества. К ним относятся: высокий уровень внутренней культуры; развитие эмпатии; способность к рефлексии; способность управлять собой; понимание и принятие другого человека; понимание и осознание роли коммуникации и ее влияния на становление и программирование будущих поколений; навыки создания творческой и безопасной атмосферы, позволяющей участникам взаимодействия самовыражаться, раскрепоститься, максимально реализовать природный потенциал, работая в условиях сотрудничества, что может рассматриваться как уровень коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Современный социальный заказ имеют твердую нормативно–правовую основу. Комплекс нормативно–правовых актов выдвигает современные требования к уровню и структуре подготовке специалистов, работающих в системе образования, неоднократно подчеркивая их роль в развитии подрастающего поколения.

Закон «Об Образовании» Российской Федерации, Концепция развития образования на 2016 – 2020 гг., Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, предъявляют жесткие требования к уровню подготовки специалистов, работающих в системе образования. Достаточно четко и глубоко представлены требования к знаниям умениям и действиям, а также личностным качествам специалистов, закрепленные в Профессиональном стандарте специалистов, работающих на уровне дошкольного образования.

Важная роль в решении данных задач принадлежит методической службе, дошкольной образовательной организации, что обусловлено наличием в ней таких важных составляющих компонентов, как постоянство, базисность, учет индивидуальности участников образовательного процесса в решении возникающих задач, возможность быстрого маневрирования, видение перспектив и возможностей принятия решения.

Это обусловлено важностью роли педагога дошкольного образования в создании поля социального взаимодействия и возможности влияния не только на развитие ребенка, но и решение вопросов, возникающих у всех участников образовательного процесса.

Следовательно, современная система развития дошкольного образования, общества и межличностного взаимодействия расширяет необходимость разработки и обновления системы методической работы, направленной на совершенствование личности педагога. Ее базовыми характеристиками становятся способность к всестороннему анализу постоянно изменяющейся ситуации взаимодействия, способность активно участвовать в расширении и совершенствовании межличностного общения, самостоятельно и ответственно принимать решения, оказывающие положительно развивающее влияние на всех участников образовательного процесса в постоянно меняющихся условиях.

Исходя из этого, пристального внимания требует решение проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, что обусловлено тем, что высокий и качественный уровень ее сформированности позволяет педагогу не только качественно решать свои профессиональные задачи, но и, переструктурировав всю систему ранее приобретенных знаний, углублять качество не только

профессионального но и личностного взаимодействия, являясь вкладом в психофизическое и эмоционально–личностное развитие детей дошкольного возраста с учетом их индивидуальных особенностей, ситуации развития и их внутренних потребностей.

Актуальность и своевременность исследования по проблеме развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, его задачи, доказывают необходимость исторического и современного всестороннего анализа существующее проблемы.

Решение поставленных задач раскрывает перед нами возможности рассмотрения становления, развития и реализации идеи развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы дошкольных образовательных организаций в социально–исторической ретроспективе, выявления современных тенденций и достижений, состояния и возможностей решения изучаемой проблемы.

Важно отметить, в нашем исследовании предпосылки становления проблемы рассматриваются как процесс перехода с одного уровня развития на другой, одновременно являясь завершением одного процесса и началом другого, отражая эволюцию научных представлений о ее сущности, взаимодополняющих и взаимообуславливающих связях с наукой, культурой и образованием в контексте историографии изучаемого вопроса.

Рассмотрение и всесторонний анализ закономерностей процесса формирования и развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, изучение возможностей и перспектив совершенствования этого процесса в системе методической работы в ДОО позволяет говорить о возможности представления итогов историографического анализа существующей проблемы.

Для проведения качественного анализа становления рассматриваемой проблемы нами выделены базовые положения для представления результатов проведенного исследования.

Сложность и многоаспектность содержания и структуры рассматриваемой нами проблемы требуют выделения и диалектической координации исторических тенденций сразу по нескольким направлениям, а именно:

- рассмотрение становления проблемы формирования роли педагога в воспитании и развитии детей дошкольного возраста;
- изучение становления системы методической работы в дошкольных образовательных организациях и ее роли в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций;

- формирование системы теоретико–методологических знаний, раскрывающих роль коммуникационной компетенции в профессиональной деятельности педагогов ДОО.

Важно осознавать, что выделяемые нами направления, разнообразны по интенсивности развития, длительности разработки, содержанию и области реализации. Обозначенные выше моменты позволяют говорить о ключевом для генезиса рассматриваемой проблемы свойстве – неравномерности ее становления. Это обуславливает тот факт, что при рассмотрении исторических этапов, направлению, проявляющемуся в этот период наиболее явно, а потому оказывающему более существенное влияние на ход развития проблемы в целом, уделяется большее внимание. Данный факт позволяет увидеть закономерности становления целостной картины рассматриваемого процесса, постоянно дополняя и расширяя его, осознавая наличие «сензитивных периодов» развития конкретных компонентов теории, что в дальнейшем логически складывается в общую теорию рассматриваемой проблемы.

Основой для выделения этапов становления изучаемой проблемы является постоянное, исторически закономерное обновление процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций идеями личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Закономерное изменение содержания профессиональных стандартов, представляющих собой включение личностно–значимых характеристик в дополнение к требованиям к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам (владениям, действиям), а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов определяет смену периодов становления проблемы и актуальность ее постановки.

Комплексная характеристика изменений в становлении исследуемой нами проблемы на каждом этапе, обоснованное представление влияния предыдущего периода на содержание последующего, а также однозначное установление ведущих тенденций в развитии проблемы позволяют рассматривать социально–исторические и теоретико–педагогические предпосылки, сложившиеся к концу каждого этапа, в трех основных аспектах:

- социально–педагогическая ситуация;
- теоретические достижения в плане решения проблемы;
- практика решения проблемы.

Следовательно, выделение социально–исторических и теоретико–педагогических предпосылок становления и развития проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций осуществляется на основе разработанной периодизации.

Важно отметить, что в исследовании проведен глубокий анализ, позволяющий представить результаты изучения историографии вопроса становления истории научного познания коммуникации, развития теории и систематизации научных данных расширяющих понимание роли личности педагога в развитии ребенка дошкольного возраста и закономерное становление процесса важности развития коммуникативной компетенции специалиста, работающего с детьми дошкольного возраста в системе методической работы дошкольной образовательной организации, влияния всех составляющих ее компонентов на разностороннее развитие ребенка и становление самого педагога как личности, расширение не только профессионально важных, но и жизненно необходимых качеств, знаний, умений, навыков их применения в жизни.

При этом коммуникативная компетенция рассматривается нами не только на уровне ее традиционного содержания, а с дополнительным включением категорий. Важными из них являются: внутренняя культура, творчество, владение языком, умение создавать поле возможностей, поддержка ребенка, усиление не только его возможностей, но и возможностей всех участников образовательного процесса, вера в наличие внутренних ресурсов каждого участника взаимодействия, понимание и принятие возможности другого уровня коммуникативного развития и принятия соответствующего решения, управление своими эмоциями, возникающими в процессе коммуникации и принятия личной ответственности за созданный результат. Коммуникативная компетенция педагога дошкольной образовательной организации рассматривается нами не только с точки зрения профессиональной деятельности. Это, в первую очередь, интегральное качество, рассматриваемое нами как жизненно важная компетенция, определяющая жизненный путь, личностный рост и профессиональную реализацию педагога.

Изучение коммуникации как общественно значимого явления и ее роли в воспитании подрастающего поколения способствует наиболее полному пониманию ее сущности и развитию представлений о понятии «коммуникативная компетенция». При этом мы понимаем, что для нас важно проследить взаимодополняемые, параллельно развивающиеся и определенным образом пересекающиеся линии развития различных областей знаний (философия, педагогика, различные отрасли языкознания, психология, нейропсихология, и другие), которые являются базовыми для понимания роли коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования.

Имеющийся широкий спектр научных исследований в различных областях знаний дает нам широкое и разностороннее представление о



коммуникации, которое находит свое выражение в разнообразных по глубине и направленности общих, частных и специальных определениях. Важно понимать, что многие определения отмечаются фрагментарностью и рассматриваются под углом конкретных областей научного знания. Однако, в каждом конкретном случае, в понимание коммуникации вкладываются дополнительные, актуальные особенности, расширяющие область научного знания и актуальные для решения задач нашего исследования

При этом важно отметить, что перед нами стоит задача - проследить развитие трех научных линий: профессиональных и личностных характеристик педагогов, роль коммуникации в отношениях взрослый – ребенок, педагог – участники образовательного процесса, работающих с детьми дошкольного возраста, закономерностей развития системы формирования коммуникативной компетенции у педагогов ДОО, в системе методической работы, раскрывающих социально–исторические предпосылки развития коммуникативной компетенции. Важно выделить три линии, которые постепенно складываются в единую систему, постоянно развивающуюся и дополняющую себя результатами новых научных исследований.

История познания вопросов коммуникации и роли взрослого в развитии ребенка, с нашей точки зрения, может рассматриваться с самой ранней ступени развития общества, с периода первобытнообщинного строя, когда, для того, чтобы выжить, людям нужно было держаться всем вместе. Все в этом обществе было коллективным, не существовало социального неравенства и классов, люди жили в общих жилищах и сообща воспитывали детей, которые принадлежали всему роду. Как закономерный процесс на поздних ступенях развития первобытнообщинного строя воспитание стало выделяться как особая форма общественной деятельности, и воспитательная работа стала проводиться специальными людьми.

**Первый период - патриархальный** (с древнейших времен до н. э. – начало XVII века).

Научное познание коммуникации и его роли в воспитании детей начинается с античности. При этом первоначально, это были два взаимно не связанных процесса, которые на разных этапах эволюции человечества постепенно приближаясь и на разных этапах сливаясь в разных точках взаимодействия, постепенно выстраивались в целостно–структурированную логическую модель.

Во времена античности коммуникативная компетенция не являлась объектом специального изучения, обращение к ней носило условно

опосредованный характер, знания о ней еще имели философскую основу в рамках общих теорий коммуникации личности и воспитания. При этом важно отметить, что коммуникация и уровень владения словом имели большое значение в личностном и профессиональном становлении.

Античная философия может рассматриваться первой ступенью изучения специфики человеческих отношений. Несмотря на то, что Аристотель, Сократ, Платон, Цицерон придерживались различных взглядов по поводу искусства речи и места риторики в контексте массовых коммуникаций, важное место в их исследованиях принадлежит профессионализму взрослых, на которых возлагались обязанности по воспитанию детей.

Государственная система в Спарте складывалась таким образом, что воспитанию детей уделялось первостепенное значение. Имеющиеся исторические факты позволяют говорить о том, что для воспитания и решения воспитательных задач выбирались педономы, наиболее понимающие особенности развития ребенка, обладающие высоким уровнем взаимодействия и обладающие соответствующими данными, обеспечивающими успешность воспитания детей в соответствии с законами государства. Упоминание о том, что особое внимание уделялось развитию у детей умения четко и кратко отвечать на вопросы («Лаконичная речь») можно сделать предположение, насколько большое внимание уделялось взаимодействию взрослых и детей, достижению определенного уровня развития вербальной коммуникации.

Важно отметить, что в Афинах воспитанию также придавалось большое значение. Наряду с общим физическим развитием детей взрослые, заботясь об умственном воспитании маленьких граждан, рассказывали сказки, читали литературные произведения.

В Древней Греции начинается первый этап зарождения элементов педагогической теории как части единой тогда науки – философии. Данный этап связан с именами Аристотеля, Демокрита, Сократа и Платона.

Демокрит большое значение придавал среде, примеру взрослых в воспитании детей («Благомыслие отца – лучшее наставление детям»), словесному воздействию, воспитанию «убеждением» и «доводами, ... , без которых дети не могут «обучаться ни письму, ни музыке, ... ни способности стыдиться» .

Педагогические идеи древнегреческого философа Платона – идеалиста, идеолога рабовладельческой аристократии нашли свое отражение в необходимости воздействия взрослых на детей, формирования в детях нравственности и добродетели. Платон считал, что внутренней основой воспитания маленьких детей являются эмоции. Он утверждал, что первые детские ощущения – это наслаждение и страдание и что они окрашивают

детские представления о добродетели и благе. В своем трактате «Государство», Платон впервые выдвинул идею общественного воспитания, рассматривая эти вопросы в системе. При этом специально назначенные стражами закона женщины должны были следить за порядком, что находит свое отражение в дальнейшем развитии теории и практики дошкольного воспитания [147].

Аристотель видел цель воспитания в гармоническом развитии всех сторон души, тесно связанных с природой. При этом он полагал необходимым учитывать возрастные особенности детей [9].

Мы не находим прямого упоминания требований, выдвигаемых к уровню подготовки педономов, воспитателей, взрослых представителей общин, принимающих участие в воспитании детей, отвечающих за их образование и образованность. Однако общий анализ исследований, раскрывающих тенденции развития научных знаний этой эпохи позволяет говорить о той роли, которая отводилась взрослым в воспитании детей и значению риторики, красноречия, когда особым доверием пользовались ораторы, владеющие силой устного слова. Древнегреческие ученые – философы выступали в роли профессиональных учителей «мудрости» и «красноречия» [147].

Аналогичные выводы вытекают из анализа данных о зарождении воспитания и педагогической мысли в Древнем Риме. Учитывая, что девочки находились под наблюдением матери, кормилицы или няни, воспитанием мальчиков занимались мужчины: отцы или воспитатели, иногда приглашенные из Греции, детей знатных родителей учили, как правило, домашние учителя, и прежде всего греческому языку и литературе. Глубокий анализ дошедших до нас исследований того времени позволяет сделать вывод о том, какая большая роль, отводилась вопросам взаимодействия, коммуникации, уровня владения речью в решении вопросов, связанных с воспитанием детей.

Подтверждением данных выводов могут быть представлены труды Квинтилиана, в которых изложены его педагогические взгляды. В созданном им первом педагогическом труде «О воспитании оратора» автор требовал от взрослых, чтобы они помнили, что ребенок очень восприимчив и в нем легко укореняется как хорошее, так и дурное. И это следует учитывать это при и выборе педагогов. Квинтилиан говорил о том, что будущему оратору нужны развитая память, чувство художественного слова, ритма, хорошая дикция и интонация, выразительность речи и мимики. Все это нужно начинать развивать в дошкольном возрасте.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что взаимодействие педагогов с детьми дошкольного возраста, их роль в развитии подрастающего поколения еще до нашей эры стали предметом изучения великих ученых. При этом исследования находились на стыке многих научных дисциплин –

философии, логики, лингвистики, педагогики. И уже на этапе античности впервые определились научные основания формирования знаний о роли педагога в развитии ребенка и структуры его коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешность осуществления этого процесса.

Наступившая эпоха Средневековья характеризуется наиболее интенсивно развивающимися многими мировыми религиями, созданием эффективных систем обучения, которые сочетали в себе как умственное развитие подрастающего поколения, так и формирование нравственных основ личности. Несмотря на данные факты, именно этот период стал проявлением упадка и значительным откатом назад, что проявилось в характерной палочной дисциплине, унижающей ребенка.

Только на заре эпохи Возрождения (XIV – XVII века) педагоги-гуманисты начали выдвигать задачи бережного и внимательного отношения к ребенку, уважать его как личность. При этом итальянский философ и писатель Томмазо Кампанелла считал, что с двух лет следует начинать общественное воспитание детей, а с трех летнего возраста учить их правильной речи и азбуке.

С точки зрения анализа особенностей человеческого общения, можно отметить определенный гуманизм в отношении общества к воспитанию, развитию и обучению детей, осознание важности роли взрослого в развитии ребенка. Появляются первые данные о важности развития индивидуальных качеств человека и его сознательном отношении к другим людям, а также выделении особой категории взрослых, на которых возлагается ответственность за воспитание подрастающего поколения. Данный этап рассматривается как отправная точка для развития институтов воспитания детей и особого внимания к роли педагога в этой деятельности. Личностные качества педагогов уже на этом историческом этапе считаются основополагающими в вопросах воспитания детей (таблица 1).

Таблица 1

Развитие взглядов в контексте роли коммуникативной компетенции педагогов на патриархальном этапе

Авторы, исследователи	Основные идеи о роли коммуникативной компетенции педагогов, воспитывающих детей дошкольного возраста
Аристотель	Роль примера взрослых в воспитании детей
Демокрит	Роль словесного воздействия
Сократ	Роль среды
Платон	Необходимость воздействия взрослых на детей
	Внутренней основой воспитания являются эмоции
	Роль общественного воспитания, с выделением специально назначенных женщин для воспитания детей

Квинтилиан	При выборе педагогов учитывать высокую восприимчивость детей Большая роль придается хорошей дикции, интонации, выразительности речи, мимики
Кампанелла	Уважение ребенка как личности

*Таким образом, итогами первого периода являются:*

1. Осознание роли взрослого, педагога, в воспитании детей.
2. Признание значения риторики и красноречия в процессе взаимодействия людей и воспитания подрастающего поколения.
3. Понимание необходимости наличия определенных гуманных качеств у педагогов, ответственных за воспитание детей.

### **Второй период – дворянский (середина 17 – конец 18 в.в.)**

Данный период характеризуется тем, что несмотря на то, что коммуникативная компетенция и личность педагога не являются объектом сознательно целенаправленной научной деятельности исследований, значительное внимание прогрессивными деятелями этого периода начинает уделяться вопросам роли педагога в воспитании детей, изучению языка как знаковой системы и его роли в процессе взаимодействия, а также коммуникации в становлении личности в целом.

Первые упоминания о роли учителя в воспитании ребенка мы находим в дошедших до нас работах Я. А. Коменского. В противовес распространенному в то время пренебрежительному отношению к учителям Я.А. Коменский высоко оценивал общественное значение их деятельности. «Им, – писал он, – вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под этим солнцем». Он считал, что именно от учителя, который должен быть мастером своего дела и в совершенстве владеть искусством обучения, зависит успех работы школы. Его точка зрения о том, что «наиболее умелые и опытные учителя должны заниматься с начинающими, так как очень важно направить первые шаги ученика», может рассматриваться как более глубокое осознание и понимание роли взрослого в воспитании ребенка. При этом он отмечал, что учитель должен быть примером для своих учеников, как в отношении внешнего вида, так и в отношении духовного облика и поведения, поэтому нужно, чтобы учителями становились люди честные и деятельные, которые любят свою профессию и постоянно заботятся о самосовершенствовании. Это одни из

первых документально подтвержденных материалов, раскрывающих требования и пожелания к уровню и качеству подготовки педагога. Он считал, что все дети при умелом к ним педагогическом подходе могут стать воспитанными и образованными. Кроме этого, большое внимание исследователь уделял роли жестов, мимики, интонации, как основы общения взрослых с детьми. Параллельно своим педагогическим изысканиям, Я.А. Коменский в исследовании «Открытая дверь к языкам», рассматривает язык как определенную систему, которой присуща своя внутренняя организация, ибо ее отсутствие не позволит в полной мере познать природу и значение языкового знака, уделяя особое внимание образной речи педагога, играющую важную роль в общении. Развитие общения, считал Я.А. Коменский, осуществляется «... если учителя будут приветливы и ласковы, если они не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением...». Важным качеством учителя он считал умение общаться через поступки и слово.

В более развернутом виде идеи Я.А. Коменского находят свое отражение, в педагогических взглядах английского педагога и философа Дж. Локка, который изложил свои взгляды в исследовании «Некоторые мысли о воспитании», считая, что роль взрослого в воспитании ребенка огромна. Дж.Локк предлагал воспитывать джентльмена, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно» и отличаться «утонченностью в обращении» [147]. Дж.Локк считал, что главными воспитательными средствами всегда будут не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка, «... наибольшее влияние на его поведение будет оказывать ... образ действий тех, кто ходит за ним» – говорил Дж. Локк.

Прогрессивные мысли Дж. Локка находят дальнейшее развитие в педагогической теории французского философа Ж. Ж. Руссо. Согласно его взглядам, воспитателю, отводилась большая роль в формировании нового человека. С точки зрения ученого, именно воспитатель должен дать воспитаннику не сословное, не профессиональное, а общечеловеческое воспитание. Педагогические идеи Руссо были, несомненно, прогрессивными, имели историческое значение и оказали большое влияние на последующее развитие педагогической мысли. Французский философ призывал с любовью относиться к ребенку, внимательно изучать его возрастные и индивидуальные особенности, считаться с его потребностями.

К.А. Гельвеций выдвинул идею о том, что ребенок, не рождается добрым или злым, его делают тем или другим общественная среда и воспитание.

Д. Дидро признавал, что при помощи воспитания можно достигнуть многого. Он справедливо полагал, что воспитатель сможет достигнуть больших

результатов, если будет стремиться развить присущие ребенку от природы положительные задатки и заглушить дурные. Уделяя большое внимание учителю, Д. Дидро требовал, чтобы он не только глубоко знал предмет, который преподает, а был, в первую очередь, скромным, честным и обладал другими высокими нравственными качествами.

И.Г. Песталоцци на первый план выдвигал идеи нравственного воспитания, которые заключались в развитии у детей *деятельной любви к людям*. Автор рассматривал теорию воспитания с точки зрения переноса этого естественно возникающего чувства на окружающих ребенка людей, сначала членов семьи, а затем и на других. Песталоцци считал, что отношения учителя и учеников должны строиться на основе отеческой любви взрослого к детям. Расширение и развитие социальных связей ребенка в атмосфере общей доброжелательности, которую старается создать учитель, должно привести к тому, что он осознает себя частью великого человеческого целого и распространит свою деятельную любовь на всех людей. Большое значение для нравственного воспитания детей Песталоцци придавал личному примеру воспитателя.

Анализ прогрессивных идей дворянского периода показал, что именно в этот период были предприняты первые усилия по обеспечению государственной поддержки воспитания детей. Уже тогда актуальной была проблема привлечения к работе с детьми воспитателей, заботливых нянь. Их подготовка осуществлялась практическим способом, а также в немногочисленных специальных школах.

На данном историческом этапе особое значение начинают приобретать исследования, разрывающие и доказывающие роль общения не только в развитии ребенка, но и в личностном становлении и развитии в целом.

Для нашего исследования также важно изучение и понимание идей немецкого философа И. Канта, который рассматривал и отстаивал идеи глубинных социальных и нравственных основ общения, взаимодействия людей. И. Кант считал, что именно благодаря общению и взаимодействию людей достигается связь одного человека с другим [115, 116].

Продолжая идеи И. Канта, И.Г. Фихте развивал мысль о том, что человек может раскрыть свою сущность только во взаимодействии (связи) с другими людьми. Он рассматривает нравственную и правовую основы человеческого общения, выделяя идеи общего блага как высшей цели взаимодействия людей. «Человек предназначен для жизни в обществе; он должен жить в обществе» [243].

В исследованиях Г.В.Ф. Гегеля мы находим отражение взглядов немецкого философа на понимание необходимости развития социальной функции коммуникации. В своих работах он отстаивает мысль о том, что человек, становится личностью только в системе социальных связей. «Относясь определенным образом к другому человеку, личность определяет себя», считает Г.В.Ф. Гегель [72].

XVIII век стал периодом объединения взглядов прогрессивных исследователей Западной Европы и России.

Так И.И. Бецкой требовал тщательно выбирать воспитателей, которые должны были быть «добросовестными и примера достойными людьми».

Для нашего исследования также важными являются изыскания М.В. Ломоносова, который считал, что «...в общении все дни проходят наши, но искусно общаться – удел немногих, однако ж не только тех, кто талант к сему искусству имеет, а тех, кто сии мудрые законы знает и с пользою применяет» [147].

Таблица 2

Развитие взглядов в контексте роли коммуникативной компетенции педагогов на дворянском этапе

Авторы, исследователи	Основные идеи о роли коммуникативной компетенции педагогов, воспитывающих детей дошкольного возраста
Я.А. Коменский	Учитель – пример для своих учеников, как в отношении внешнего вида, так и в отношении духовного облика Роль языка в процессе общения и взаимодействия Роль личностных качеств педагога в процессе общения
Дж. Локк	Роль среды и окружения ребенка Влияние образа действий педагога
Ж. Ж. Руссо	Роль специально подготовленного воспитателя в формировании нового человека Любовь как основа отношения к ребенку
К.А. Гельвеций	Общественная среда и воспитание в развитии ребенка
Д. Дидро	Роль воспитателя в формировании положительных задатков ребенка
И. Г. Песталоцци	Отношения учителя и учеников должны быть построены на любви взрослого к детям.



	Роль личного примера воспитателя
И.И. Бецкой	Выбор воспитателя для развития ребенка, который должен быть добросовестным и достойным
М.В. Ломоносов	Идея ценности искусства общения. Не только наличие таланта общения, но и знание законов общения и искусное их применение
И. Кант	Глубина социальных и нравственных основ общения
И.Г. Фихте	Возможность проявления сущности человека только во взаимодействии с другими людьми
Г. Гегель	Человек становится личностью только в системе социальных связей

*Итоги второго периода:*

1. Расширение внимания к вопросам роли взрослого в развитии и воспитании ребенка.
2. Высокая оценка личного примера воспитателя и среды воспитания в развитии ребенка.
3. Доказательства роли социальных связей и глубины социальных и нравственных основ общения.

**Третий период - Капиталистический – (начало XIX века – начало XX века)** можно охарактеризовать появлением первых упоминаний о целенаправленной подготовке педагогов для работы с детьми дошкольного возраста, осознания роли языка в межличностном взаимодействии и коммуникации.

Начало XIX века в России ознаменовано первым опытом системной подготовки педагогов. Создание «Воспитательного общества благородных девиц», московских Высших женских курсов (женских учебных учреждений), специальных программ, по которым осуществлялась подготовка педагогов для системы народного образования. Перед воспитательницами стояла задача овладеть системой знаний, которое обеспечивало их общее образование (чтение, письмо, овладение языками, искусством и рукоделием). Воспитательницам давались знания в области религии и основ нравственности,

основ семейной жизни и педагогической деятельности. Велась подготовка гувернанток, домашних учителей и воспитателей.

Являясь создателем дошкольной педагогики как отдельной отрасли, Ф. Фребель впервые дал определение нового вида профессиональной деятельности «детские садовницы» – воспитательницы (Kindergärtnerinnen, а буквально – детские садовницы). Ф. Фребель говорил о необходимости их профессиональной подготовки, ведь «одной заботы и любви к детям недостаточно». По мнению Ф. Фребеля, детские «садовницы» должны были стать душой детских игр, руководить игрой и поддерживать инициативу воспитанников. На специальных курсах подготовки воспитателей главным было не научить работать с материалом, а наполнить главной идеей «ухода за жизнью во всем ее многообразии и стремлении использовать все возможные средства».

Прогрессивные идеи Ф. Фребеля раскрывали важность создания «идеального образа» воспитателя. Ученый считал, что требования к педагогу могут меняться в соответствии с изменениями в педагогических идеях, временных эпохах и в связи с другими обстоятельствами. При этом он отстаивал точку зрения о том, что эти требования должны быть, ведь ... «Воспитатель как "садовник" сеет, сажает, пропалывает, поливает, привязывает..... Воспитатель отдаёт все знания и умения детям, и самое лучшее для того, чтобы воспитывать и развивать детей» [147].

Параллельные изыскания и закономерные процессы важности и необходимости воспитания добродетельного поколения осуществляются практически во всех странах Западной Европы.

Педагогические идеи Р. Оуэна о формировании характера человека средой и воспитанием были впервые сформулированы им в произведении «Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера». Автор считал, что природа человека, не только хороша, а у него имеются все данные для того, чтобы быть добродетельным. При этом Р. Оуэн говорил о важности создания надлежащих условий и правильной организации воспитания, что в дальнейшем поможет воспитать новых, разумных людей. Р. Оуэн полагал, что если изменить условия среды и воспитания, то можно сформировать любой характер. Рассматривая роль педагога в воспитании малолетних детей, английский ученый говорил об основных качествах, которыми должны обладать воспитатели маленьких детей: «природной доброте, неизменном терпении, умении обходиться в работе с детьми без наказаний, уметь ласково обращаться, хорошо организовывать их игры и забавы» [9].

В.Ф. Одоевский, доказывал необходимость наличия нравственно–религиозных качеств и педагогических склонностей, у педагогов, работающих с детьми. Пример поведения смотрительницы В.Ф. Одоевский считал важнейшим средством воспитания детей. Он считал, что это должна быть грамотная, с высокой нравственностью женщина, любящая детей и на практике освоившая методы работы с ними. В.Ф. Одоевский одним из первых педагогов России выдвинул мысль о роли общения взрослого в развитии и воспитании ребенка. Он считал, что именно во время разговоров и чтения ребенок получает новые знания. В исследованиях мыслитель постоянно подчеркивал: «Занимаетесь или не занимаетесь ребенком, учите его или не учите, но с 4 лет он уже воспитывается, если не вами, то самим собой и всем его окружающим. Словами, которые вы произносите, не думая, что они им были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него».

В работах В.Г. Белинского, отстаивавшего позиции революционного демократизма и гуманизма, определена цель первоначального воспитания – воспитать в ребенке *человечность*. «Первоначальное... воспитание, – писал он, – должно видеть в дитяте ... *человека*». Прогрессивные взгляды педагога – философа отражали требование, необходимости и обязательности изучения воспитателями законов развития, природных и возрастных особенностей детей и «сообразования» с ними.

Важной для нашего исследования является выделенная основоположниками марксизма зависимость воспитания от общественных отношений. Идея К. Маркса, что «не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание», углубляет понимание роли педагога в развитии порастающего поколения. Именно педагог, создает и определяет то самое бытие, среду, которая является базовым условием развития и воспитания детей.

Как уже отмечалось выше, вопросы философии и языкознания, развития и изучения общественных явлений, воспитания и образования, общения и взаимодействия, межличностных отношений и роли педагога в развитии ребенка, на протяжении многих столетий часто являются предметом изучения одного и того же ученого, настолько близко расположены эти явления, тем самым интересны для исследователя.

Исходя из этого, важными для нашего исследования являются выводы, сделанные К. Марксом и Ф. Энгельсом. [155, 261]. Ученые, рассматривая коммуникацию как общественное явление, пришли к заключению о том, что сущность человека, образует совокупность общественных отношений. При этом для К. Маркса и Ф. Энгельса коммуникация представлялась в качестве

неотъемлемого компонента функционирования и развития общества, обеспечивающего его стабильность и способность к развитию. Эти данные позволяют говорить о том, что возможный толчок развитию системы дошкольного воспитания и необходимости постановки вопроса подготовки и постоянному повышению квалификации педагогических кадров дали и исследования роли общественного воспитания, проводимые на данном историческом этапе.

В контексте изучения вопроса о сущности коммуникации важно показать глубину исследований Ф. Шлейермахера. Именно он, раскрывая «субъект–субъектные» отношения, рассматривал общение как отношение между индивидами «как равными субъектами» [200].

П. Кергомар провозглашала воспитание, основанное на понимании. Она и считала, что естественный процесс развития ребенка должен происходить под руководством взрослых. П. Кергомар подчеркивала значение этого руководства в становлении личности ребенка и формировании у него необходимых личностных качеств. Она считала, что воспитатель должен удовлетворять разумные потребности детей, проявляя уважение к личности ребенка.

Важно отметить, что конец XIX века характеризуется усилением интереса не только к воспитанию детей дошкольного возраста, но и к вопросам подготовки специалистов для этой деятельности.

Российские педагоги, философы, писатели, большое внимание начали уделять значению содержания подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста.

Несмотря на то, что на данном историческом этапе пока отсутствовала целостная система не только методического сопровождения педагогов, но и подготовки специалистов для работы с детьми дошкольного возраста в частности, Л.Н. Толстой призывал русских учителей освещать в печати свой педагогический опыт и тем самым вносить вклад в развитие педагогической науки. Он стал пропагандистом необходимости самого бережного, внимательного и любовного отношения педагогов к личности ребенка, его потребностям и интересам, призывая осваивать педагогику, не только с позиции целенаправленной педагогической деятельности, но и с позиции влияния общества на формирование личностных качеств человека. Л.Н. Толстой считал обязательным, чтобы воспитание и обучение проводилось на родном языке.

Продолжение изучения и обоснование идей важности специальной подготовки педагогов для воспитания детей и роли педагога в развитии ребенка дошкольного возраста принадлежит Н.А. Добролюбову и К.Д. Ушинскому. Именно они разработали важнейшие принципы педагогики, включающие в

себя обоснование роли родного языка в формировании личности ребенка и роли воспитателя, который «должен быть идеалом для учеников, примером как в отношении повседневного общественного поведения, так и в отношении выполнения своего дела» [238].

Н.А. Добролюбов писал, что идеальный наставник должен иметь «ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами».

В труде «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский выдвинул и обосновал важнейшее требование, которое должен исполнять каждый педагог. Строить воспитательно–образовательную работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей, систематически изучать детей в процессе воспитания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях... Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [239]. К.Д. Ушинский рассматривал развитие ребенка как последовательное «вращение» в социальную среду, постепенное овладение общественной культурой, основанием которой является общение, которое построено на культурном взаимодействии взрослого и ребенка. Исследователь впервые выделил культуру речи как важное профессиональное качество педагога. Кроме этого, большое внимание в описании профессиональных умений учителя–воспитателя он придавал знаниям психологии, считая, что педагог должен творчески использовать ее законы и вытекающие из них правила в разнообразных конкретных условиях своей воспитательной деятельности с детьми разного возраста.

Ведущую роль в обосновании необходимости специального педагогического образования сыграли выдвинутые К.Д. Ушинским положения о важности широкой фундаментальной подготовки будущего педагога на основе антропологического подхода и обязательным усвоением современных методов и средств, используемых лучшими педагогами-практиками. К.Д. Ушинский также предъявлял высокие требования к личности «детской садовницы». Он представлял ее «обладающей педагогическим талантом, доброй, кроткой, но в то же время с твердым характером, которая бы по страсти посвятила себя детям этого возраста и, пожалуй, изучила все, что нужно знать для того, чтобы занять их». Воспитательница, по его мнению, должна обладать лучшими нравственными качествами, всесторонними знаниями, любить свое дело и детей, служить для них примером, осуществлять индивидуальный

подход к каждому ребенку. Несмотря на то, что К.Д. Ушинский такое большое внимание уделял вопросам роли воспитательниц в развитии детей дошкольного возраста, известный педагог придавал большое значение методической и педагогической подготовке педагога.

Видные теоретики и практики дошкольного воспитания второй половины XIX в. Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради, А.С. Симонович и др., предъявляли высокие требования к личности воспитателя детского сада.

Для нашего исследования интересна точка зрения А.С. Симонович, которая писала о том, что «...детская садовница – это образованное лицо, преданное воспитанию детей. Она должна быть энергична, бодра, свежа, весела, строга, но не злопамятна, взыскательна, но не придирчива. Она должна знать природу детей и различное ее проявление в жизни. От степени умственного и нравственного развития «садовницы» зависит общая атмосфера и направление работы детского сада». При этом она отмечала, что воспитатель должен стоять на такой ступени развития, чтобы быть в состоянии влиять на детей» [147].

Е.Н. Водовозова неоднократно подчеркивала роль личного поведения педагога в процессе взаимодействия с детьми и постоянно пропагандировала необходимость гуманного отношения воспитателя к детям.

Е.И. Конради строила свои педагогические теории на основе доказательства необходимости «внимательного и любовного отношения воспитателей к детям». Она подчеркивала необходимость постоянного внимания к самостоятельному проявлению детьми своих чувств, мыслей и поступков.

С начала 60-х годов XIX в. в России получили распространение идеи детского сада, предложенные немецким педагогом Ф. Фребелем. Важной составляющей детского сада он считал специальную подготовку детских садовниц и садовников, основанную на знании детской природы, национальной культуры и методов работы с детьми. Практически одновременно с первыми русскими детскими садами стали создаваться фребелевские общества, занимавшиеся распространением новых идей воспитания детей и ведущих подготовку детских садовниц.

Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» отводила роль воспитателя и его личностные качества в воспитании детей с точки зрения того, что в «идеальном детском саду» воспитатели должны смотреть на ребенка как на «маленького художника, которому надо только помогать совершенствоваться и находить самостоятельно все более и более лучшие формы для воплощения красоты» [147].

Конец XIX - начало XX в.в. характеризуется тем, что организация и воспитательная работа в бесплатных народных дошкольных учреждениях осложнялись тем, что не хватало подготовленного педагогического персонала.

Наследие учителей – философов середины – конца 19 века нашло свое продолжение в педагогических взглядах и практической деятельности по дошкольному воспитанию Е.И. Тихеевой, которая впервые доказала роль методической работы в детских садах, заявив о роли квалифицированных воспитателей, подчеркивала, что между воспитательницей и детьми должны быть непринужденные и доброжелательные отношения.

В дореволюционные годы начала складываться система педагогического образования дошкольных работников. Первоначально она осуществлялась в общественных и общественно–государственных учебных заведениях. Наиболее известными среди них, наряду с фребелевскими курсами, были курсы общества «Детский труд и отдых», краткосрочные «Общедоступные курсы по дошкольному воспитанию» и некоторые другие. Практически все курсы включали в учебную программу изучение гигиены, психологии, теории занятий по системе Ф. Фребеля или дошкольное воспитание, истории педагогики, детской литературы, а также ручной труд, выразительное чтение, подвижные игры и разнообразных методик работы с детьми (рисования, лепки, природоведения и т.д.). Обязательно в программу обучения включалась практика в детском саду, иногда содержащаяся за счет средств, собираемых со слушателей. В годы первой мировой войны расширилась курсовая подготовка воспитательниц детских садов. В 1914-1915 гг. были проведены две сессии краткосрочных курсов по дошкольному воспитанию, организованных Московским кружком совместного воспитания и образования детей при народном университете имени А.Л. Шанявского.

При этом вопросы постоянного методического сопровождения педагогов в условиях непосредственной их профессиональной деятельности пока остаются вне внимания разрабатываемых научных теорий.

Однако, несмотря на то, что конец XIX – начало XX в.в. – это время рождения в мировой практике общественных и гуманитарных наук, среди них мы не находим исследований, посвященных роли коммуникации в воспитании детей.

Исходя из этого, закономерным в контексте данного исследования является наше обращение к научным исследованиям в области социологии, которые начинают активно появляться именно в это период. Так Г. Тард стал первым исследователем, который начал научное изучение коммуникационных процессов. Теория Г. Тарда объясняет происхождение общества развитием коммуникационной деятельности в форме подражания. Что с точки зрения

современных исследований в области дошкольной психологии и педагогики закономерным образом раскрывает роль воспитателя в развитии детей дошкольного возраста.

С позиций нашего исследования, особую значимость имеют работы, которые рассматривают ценность человека, признание за ним права на реализацию собственных потребностей и интересов, способствование его самоутверждению и саморазвитию. Наиболее близкие нам трактовки данной гуманистической концепции мы обнаружили в трудах В.С. Соловьева, С.Л. Франка, В.В. Розанова, В.В. Зеньковского, представителей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Э. Эриксона, Э. Фромма и др.

Кроме этого, те немногочисленные исследования в области языкознания, которые начинают постепенное оформление в научный статус в XIX в. благодаря трудам В. Гумбольдта, А. Шлегеля, Я. Гримма, на первых этапах обращают свое внимание описанию грамматического анализа и типологизации различных языков и в силу существующих объективных обстоятельств не рассматривают языкознание как коммуникационную науку, тем более в ее связи с дошкольной педагогикой и психологией (таблица 3).

Таблица 3

Развитие взглядов в контексте роли коммуникативной компетенции педагогов на капиталистическом этапе

Авторы, исследователи	Основные идеи о роли коммуникативной компетенции педагогов, воспитывающих детей дошкольного возраста
Ф. Фребель	Впервые введено понятие «детские садовницы» Доказывается идея специальной подготовки «детских садовниц». Важность обучения «ухаживать за жизнью детей во всем ее многообразии и стремлении использовать все возможные средства».
Р. Оуэн	Выделил основные качества воспитателей: природная доброта, неизменное терпение, умение обходиться в работе с детьми без наказаний, умение ласково обращаться.
В. Ф. Одоевский	Доказал необходимость наличия нравственно–религиозных качеств, педагогических склонностей. Отмечал пример поведения, грамотность и высокая нравственность, любовь к детям. Доказал роль общения взрослого в развитии и воспитании ребенка.
В.Г. Белинский	Расширил представления о необходимости и обязательности изучения воспитателями законов развития, природных и



<p>К. Маркс Ф. Энгельс</p>	<p>возрастных особенностей детей и «сообразования» с ними.</p> <p>Обосновали положение о том, что «не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание»</p> <p>Рассматривали коммуникацию как общественное явление, пришли к заключению о том, что сущность человека, образует совокупность общественных отношений.</p>
<p>Ф. Шлейермахер</p>	<p>Рассматривал общение как отношение между индивидами «как равными субъектами»</p>
<p>П. Кергомар</p>	<p>Обосновала значение руководства взрослых в становлении личности ребенка и формировании у него необходимых личностных качеств</p>
<p>Л.Н. Толстой</p>	<p>Впервые призвал учителей освещать в печати свой педагогический опыт</p> <p>Пропагандировал необходимость бережного, внимательного и любовного отношения педагогов к личности ребенка</p> <p>Призывал осваивать педагогику с позиции влияния общества на формирование личностных качеств человека</p> <p>Считал обязательным осуществление воспитания и обучения на родном языке</p>
<p>Н.А. Добролюбов К.Д. Ушинский</p>	<p>Разработали принципы педагогики: обоснование роли родного языка в формировании личности ребенка и роли воспитателя</p>
<p>Е.Н. Водовозова Е.И. Конради А.С. Симонович</p>	<p>Рассматривали необходимость умственного и нравственного развития «садовницы», роль личного поведения педагога в процессе взаимодействия с детьми, необходимость внимательного и любовного отношения воспитателей к детям</p>
<p>Е.И. Тихеева</p>	<p>Доказала необходимость методической работы в детских садах</p> <p>Говорила о роли квалифицированных воспитателей</p>
<p>Г. Гард</p>	<p>Провел научное изучение коммуникационных процессов, выдвинув точку зрения о происхождении общества путем развития коммуникационной деятельности в форме подражания</p>
<p>В. С. Соловьев С. Л. Франк</p>	<p>Рассматривали ценность человека, признание за ним права на реализацию собственных потребностей и интересов, способствование его самоутверждению и саморазвитию</p>

В. В. Розанов В.В. Зеньковский К. Роджерс А. Маслоу Э. Эриксон Э. Фромм	
В. Гумбольдт А. Шлегель Я. Гримм	Акцентировали внимание на описании грамматического анализа и типологизации различных языков

*Итоги третьего этапа:*

1. Расширение внимания к вопросам воспитания детей дошкольного возраста.
2. Понимание и описание роли педагога и роли его профессиональных и личностных качеств в воспитании детей дошкольного возраста.
3. Понимание и осознание роли личности в межличностном взаимодействии.
4. Осознание необходимости передачи имеющегося педагогического опыта ведущих педагогов начинающим.
5. Создание первых курсов, направленных на профессиональную подготовку воспитателей для работы с детьми дошкольного возраста
6. Доказательства необходимости методической работы в детских садах с целью повышения квалификации воспитателей.
7. Расширение роли языкознания в общей структуре взаимодействия.
8. Закрепление в науке базовых исследований в области коммуникации, взаимодействия, общения.

**4 период – Современный – (начало XX – начало XXI в.в.)** - характеризуется началом систематического изучения отдельных аспектов методической работы в системе дошкольного образования, возникновением научных теорий и гипотез о содержании и описании коммуникативной компетенции в системе профессионально значимых качеств в целом и профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, расширением областей знаний, решающих вопросы развития личности и межличностного взаимодействия. Важными для нашего исследования являются две линии развития, которые, развиваясь параллельно, закономерным образом приводят к пониманию актуальности проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и возможности осуществления данного вида деятельности в условиях

методической деятельности образовательной организации. При этом важно отметить, что первоначально это можно рассматривать как два не связанных между собой, параллельно протекающих процесса, однако, как мы видим в дальнейшем, все более глубокие исследования, анализ многих направлений философии, психологии, педагогики, языкознания, в целом направлены на изучение вопросов становления личности, роли педагога в развитии ребенка, влияния коммуникации и взаимодействия в целом и становления и развития с точки зрения исследователей, раскрывающих роль методической работы в процессе профессионального становления педагогов и развития их коммуникативной компетенции.

### **1 этап (1917 г. – 40-е гг. XX века)**

Этот период связан с началом революции в России, окончанием первой мировой войны, влиянием второй мировой войны на весь ход исторического развития мировой цивилизации. Все эти события значительно изменили отношение государств к вопросам воспитания детей, вопросам подготовки специалистов для данной профессиональной деятельности, внесли значительные изменения в изучение вопросов взаимодействия, роли личности, роли педагогов в развитии и становлении личности ребенка, коммуникации и взаимодействия в целом.

Мировой опыт развития профессиональной компетенции педагогических кадров, работающих с детьми дошкольного возраста в начале - середине XX века, продолжает развиваться с точки зрения организации специальных курсов и практически полного отсутствия специального методического сопровождения педагогов в условиях их непосредственной профессиональной деятельности. При этом начинается складываться определенная система, включающая в себя компонент, формирующий у педагогов определенные знания и умения для осуществления педагогической деятельности и достаточно условно уделяющий внимание непосредственной работе, способствующей развитию их коммуникативной компетенции.

В капиталистических странах начала XX века наблюдается устойчивая тенденция поиска новых путей подготовки специалистов для работы с детьми дошкольного возраста, развития их профессиональной компетенции и практически отсутствия единой системы в решении этих вопросов.

Так английская система образования характеризуется тем, что официальных инструкций о содержании работы дошкольных организаций, программ обучения детей и требований к уровню профессиональной компетенции педагогов не существовало, работники дошкольных организаций

сами составляли себе программы работы в соответствии с указаниями, получаемыми на специальных конференциях и курсах. При этом в практике английских дошкольных организаций активно использовались методы М. Монтессори. Руководящим принципом в их работе явился принцип самовыражения ребенка в деятельности как якобы наилучшее средство выявления способностей детей и их наследственных данных. Подготовка воспитателей дошкольных организаций осуществлялась в Англии в специальных педагогических заведениях. Воспитательницы могли повышать свою квалификацию на курсах, организуемых министерством, местными органами, общественными организациями, занимающимися дошкольным воспитанием.

Ценными для нашего исследования являются мысли М. Монтессори, раскрывающие необходимость создания условий для предоставления детям свободы выбора, соответствующей «внутренним потребностям ребенка». Основополагающая рекомендация, высказанная М. Монтессори, являющаяся для нас основанием возможности предположить высокое значение, придаваемое автором роли вербального общения педагога с ребенком, заключалась в формулировке важных задач деятельности педагога, которые заключаются в воспитании нравственных чувств и развитии языка ребенка.

Воспитателей материнских школ во Франции готовили в средних специальных учебных заведениях, куда принимали выпускников полных средних школ. С 1922 г. во Франции существует Ассоциация воспитателей материнских школ и детских классов. Она организовывала и проводила национальные конгрессы и ежегодные педагогические конференции.

Теоретический анализ литературы, рассматривающей вопросы становления и развития общественного воспитания позволил выявить, что проблема методической работы в системе дошкольной педагогики начала разрабатываться в 20 – 50 гг. XX века. В связи с проблемой улучшения качества воспитательной работы и подготовки кадров для дошкольных организаций все более актуальными становятся вопросы методического сопровождения воспитателей (Е.А. Аркин, А.М. Веселова, Е.И. Волкова, Е.И. Демурова, И.И. Израилин, Е.К. Кричевская, Н.К. Крупская, А.И. Сорокина, З. Столица, Г.А. Фортунов и др.)

Поиски эффективных путей и методов воспитания, разработка теории дошкольной педагогики, включение Декретом Совнаркома 9 (22) ноября 1917 г. дошкольного воспитания в единую систему народного образования – все это подтверждает рост внимания к вопросам дошкольного детства. Началась большая работа по подготовке кадров для работы с детьми дошкольного возраста, при этом основное внимание уделялось психологии детского возраста

и педагогической психологии. На местах организовывались специальные курсы. Все более актуальными становятся вопросы методического сопровождения воспитателей. К ним начали предъявляться новые требования, при этом значимыми для нашего исследования стали коммуникативные умения педагогов, рассматриваемые в контексте педагогического мастерства как необходимое сочетание личностно-деловых качеств и профессионализма педагога (А.С. Макаренко, М.Х. Свентицкая, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерица, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.).

В Дошкольном институте, руководимом К.Н. Корниловым, велась научно-исследовательская работа, проводились курсы повышения квалификации. В программу по психологии особым разделом включался материал, необходимый для изучения и понимания ребенка. Слушателям давались знания, необходимые для выстраивания взаимодействия с детьми, которое ставило своей задачей - дать слушателям «умение наблюдать проявления ребенка, умение их истолковывать, объяснять соответствующими причинами». Большое внимание уделялось в курсе применению психологических знаний в практической работе [63].

Ставилась задача «указать руководительницам детского сада на те основные пункты, исходя из которых они могли бы синтезировать, углублять свои наблюдения над проявлением душевной жизни ребенка, что должно дать ценный материал в их практической работе в детском саду при выработке плана занятий с детьми и при педагогическом воздействии на того или иного ребенка» [64].

В начале XX века передовая педагогическая общественность активно выступала за признание значимости целенаправленного дошкольного воспитания, предпринимала шаги по организации специальной подготовки руководительниц детского сада к воспитательной деятельности. На Всероссийских съездах по экспериментальной педагогике, семейному воспитанию, вопросам народного образования, по образованию женщин обсуждались проблемы подготовки женщин к педагогической деятельности.

Включение детского сада в систему единой трудовой школы советского периода заставило предпринять значительные усилия по организации государственной подготовки педагогов, начав ее в высших учебных заведениях Петрограда, Москвы, Перми, т.е. в тех городах, где был накоплен опыт подготовки дошкольных работников.

В докладе Д.А. Лазуркиной, прозвучавшем в апреле 1919 г. на I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию «Задачи социального воспитания в связи с новыми формами общественной жизни» были выдвинуты следующие положения, затрагивающие вопросы роли коммуникативной

компетенции педагогов, реализующие идеи советской педагогики. Было отмечено, что «воспитательная работа в детских садах должна вестись на родном языке детей; на органы народного образования возлагается забота о подготовке работников, которые могли бы вести воспитательную работу и создавать пособия на родном языке; в детских садах должны работать педагоги, знающие ребенка и имеющие специальную подготовку» [64].

Быстрый рост сети детских садов и площадок требовал усиления внимания к подготовке квалифицированных кадров. Для проведения методической работы, передачи и широкого внедрения опыта лучших детских садов с 1932 г. стали создаваться методические кабинеты. Изучение и распространение передового опыта стали одним из источников дальнейшего развития дошкольной педагогики. При этом также отсутствовала какая-либо методическая работа в самих дошкольных учреждениях.

Основные теоретические положения советской дошкольной педагогики сложились к концу 30-х гг. XX в. Как показала практика работы и анализ основных теоретических исследований, они оставались общепризнанными до середины 80-х гг. При этом основополагающим стал принцип ведущей роли воспитателя в формировании личности ребенка. В принятой в 1934 г. первой программе детского сада закреплялись требования к определенной профессиональной подготовке воспитателя. Они включали в себя педагогические и психолого-физиологические, методические знания; основы управления детским коллективом; умения организовывать воспитательный процесс; умения, необходимые для создания условий организации жизнедеятельности детей и др. В тоже время результаты социологического исследования, который проводили С. Биби, М. Харчева, В. Харчева и др., показали, что большинству российских педагогов понятие коммуникации было не знакомо [157]. Следовательно, они имели достаточно ограниченные знания о возможностях использования ее сильных сторон в процессе взаимодействия с детьми.

Важными для нашего исследования являются работы Е. И. Тихеевой, которая разделяя взгляды К.Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др., создавая и развивая свою систему развития речи детей, признавала ведущую роль взрослого в этом процессе и рассматривала этот вопрос в связи с развитием личности ребенка.

Для послереволюционного периода развития системы Российского образования было характерно централизованное управление образовательными учреждениями. При этом в процессе подготовки педагогов к профессиональной деятельности и в процессе их методического сопровождения практически не предусматривало изучение вопросов коммуникативной деятельности.

## **2 этап (1940 – е гг. – 1960 гг.)**

В первые послевоенные годы были полностью восстановлены разрушенные дошкольные учреждения, что позволило последовательно решать задачи повышения уровня педагогической работы и развития профессиональной компетенции педагогических кадров.

Осознанию руководящей роли педагога в процессе развития дошкольника способствовали эксперименты по обучению в детском саду. Проводимые В. А. Сухомлинским исследования доказали, что успех работы воспитателя, направленной на развитие детей, возможен только при глубоком знании им духовной жизни и особенностей развития каждого ребенка. Ученый считал, что движущими силами общения должны быть обе стороны: и взрослые, и дети («творцы» и «творимые»). Он выделял базовые требования к педагогу, разъясняя что общение воспитателя должно характеризоваться «большой чуткостью и тактичностью по отношению к детям...».

Существенным для нашего исследования являются работы Е.А. Флериной, которая большое значение уделяла культуре речевого общения в процессе взаимодействия с детьми, использованию в речевой практике невербальных средств коммуникации – жестов, интонации, мимики.

В послевоенные годы в стране был принят ряд чрезвычайных мер, направленных на комплектование детских садов профессиональными кадрами и организацию подготовки педагогов. Вместе с тем в их работе, как и других образовательных учреждениях, появились трудности, вызванные безучастным отношением отделов народного образования к методической работе, неукomплектованностью специалистами, что привело к резкому снижению качества их работы и снижению интереса к деятельности со стороны педагогических кадров. Этот факт был отмечен в Приказе Министерства просвещения РСФСР от 6 декабря 1947 года № 813, в котором говорилось, что существующая постановка методической работы не обеспечивает системного повышения методической квалификации учительства. Педагоги начали осознавать вопросы необходимости повышения роли методической службы.

Несмотря на то, что во многих странах мира начинает разворачиваться работа по развитию коммуникативных компонентов личности, являющихся важными с точки зрения создания благоприятных условий для осуществления взаимодействия, обучение коммуникации на данном историческом этапе в Советском Союзе не рассматривалось как профессионально значимое в

процессе сопровождения профессиональной деятельности педагогов. Формирование умения управлять общением, умение вести диалог, наряду с другими аспектами человеческой коммуникации не стало достоянием массовой системы профессионального образования.

Кроме этого, большую роль в тот период играли «философско-методологические причины». Отечественная наука формировалась и развивалась на единоправной основе марксистской философии и руководствовалась принципом экономического детерминизма. Реализация данного принципа закрепляла «первичность» материальной основы и «вторичность» духовной надстройки. Марксистская философия, следовательно, нивелировала роль человеческой коммуникации, как основной социально-значимой силы, как основу создания, формирования, развития и преобразования социальной реальности не только в системе подготовки специалистов для педагогической деятельности в системе дошкольного образования, но и во всей системе образования в целом.

Следовательно, можно сделать вывод, что проводимые в образовании и в системе разнообразных советских социальных исследований изыскания глубинной сути коммуникации, в силу объективных социально-политических причин она так и выделилась при этом как отдельный предмет и область изучения. В тоже время имеются достаточно ограниченные данные о том, как эта область знаний формировалась, трансформируясь в особую дисциплину. Следовательно, эта область социальных знаний, разрабатываемая уже в тот период в западных системах в большинстве своем оказалась незнакома или мало знакома советским педагогам и ученым.

### **3 этап (1960 – 1990 гг.)**

Деятельность А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой, Л.В. Поздняк в 60-90-е гг. XX века способствовала обобщению педагогического опыта и поиску новых подходов к формированию личности педагога.

Выход в 1960 г. сборника «Справочник по дошкольному воспитанию», представил «Квалификационные характеристики должностей руководящих и педагогических работников детских дошкольных и внешкольных учреждений». В нем впервые были обозначены требования к профессиональной готовности педагога дошкольного учреждения осуществлять свою деятельность. Квалификационные характеристики содержали три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Квалификационные требования» [226].

Переход от авторитарной к гуманистической парадигме в системе образования РФ в конце 80-х гг. XX века был связан с изменениями



ценностных приоритетов. Появляются новые концепции дошкольного воспитания, основанные на ценностных подходах к образованию, где принципиально новым является социально-лично-ориентированное взаимодействие педагога с ребенком.

Ведущими специалистами данного движения в системе дошкольного детства были Н.С. Варенцова, Л.А. Венгер, Т.Н. Доронова, О.М. Дьяченко, Н.А. Короткова, Т.В. Лаврентьева, Н.Я. Михайленко, Р.С. Немов, В.А. Петровский, Р.Б. Стеркина и др., которые в неоднократно указывали не только на особую значимость профессиональной подготовки педагога в целом, но и его культуры взаимодействия с ребенком в частности.

Этот период характеризуется дальнейшим развитием методической деятельности в дошкольном учреждении, а также появлением научных исследований, впервые посвященных проблемам организации методической работы в ДОУ.

Единое содержание воспитания и обучения в системе дошкольного образования страны, закреплённое в разработанной типовой образовательной программе для дошкольных образовательных учреждений, позволило определить общие требования к деятельности воспитателей.

Реализация Постановления ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» от 21.05.1959г. обеспечила введение должности специалиста, занимающегося организацией методической работы в ДОУ.

В 1965 должность педагога переименована в должность педагога-воспитателя, позднее в 1971 году - в воспитателя-методиста. С изменением наименования должности меняются и его функциональные обязанности, которые на данном историческом этапе пока носят расплывчатый характер. Основное место в его деятельности занимает оказание методической помощи медицинским сестрам и воспитателям, причем внимание сосредоточено на ясельных группах.

В 1975 году выходит работа «Воспитатель-методист детского сада» под редакцией А.И. Васильевой, Л.А. Бахтуриной, И.И. Кобитиной, где впервые подробно раскрывались основные направления деятельности методиста: проведение контроля в детском саду, планирование педагогического процесса, организация работы методического кабинета, обобщение передового педагогического опыта, организация педагогических совещаний [55].

Утвержденные в 1977 г. Государственным комитетом Совета Министров СССР по труду и социальным вопросам «Квалификационные характеристики должностей руководящих и педагогических работников детских дошкольных и

внешкольных учреждений» впервые документально закрепили должностной статус воспитателя - методиста дошкольного учреждения и определили квалификационные требования к нему [226]. Таким образом, появление в штатном расписании ДОО должности воспитателя-методиста позволило уделять больше внимания организации методического процесса в учреждении.

В документе, на основе перечисленных обязанностей воспитателя-методиста, просматриваются элементы структурной организации методической работы, подчеркивается ее организаторская направленность (обеспечение, организация, инструктирование, оказание помощи, контроль и т.д.). При этом вопросы роли общения воспитателя с детьми дошкольного возраста не являются предметом научного и методического изучения в системе профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования.

Данный этап характеризуется и появлением первых научных работ в области организации методической деятельности в детском саду. Вопросы методической работы рассматривались в литературе, посвященной проблемам руководства дошкольными учреждениями, адресованными заведующим [25].

Первая теоретическая разработка деятельности воспитателя-методиста предпринята в диссертационном исследовании Л.В. Поздняк, где научно обоснована структура и содержание функций воспитателя-методиста, построена функциональная модель организаторской деятельности. Автором раскрыты наиболее существенные черты личности воспитателя – методиста и требования к его подготовке. В конце 80-х годов в работах Л.В. Поздняк также были раскрыты новые направления методической деятельности, такие как организация опытно-экспериментальной работы в детском саду и повышение квалификации педагогов внутри дошкольного учреждения.

Особое внимание в данный период уделялось организации самообразования воспитателя-методиста ДОО. Широко издавались материалы из опыта работы данных специалистов (К.Ю. Белая, Л.В. Поздняк, Л.М. Маневцова, А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобитина и др.).

Можно говорить о том, что введение должности воспитателя-методиста на данном этапе развития дошкольного образования позволило определить сущность методической деятельности в детском саду, выделить основные направления работы данного специалиста, а также стимулировать появление первых научных работ в области методической деятельности.

Результаты исследования основных вопросов организации и содержания методической работы в дошкольных учреждениях нашли свое отражение в исследовании А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, В.И. Шкатулла «Заведующий дошкольным учреждением» [48], где рассмотрены основные направления работы по управлению воспитательно-образовательным процессом с позиций

функционального подхода, представлены разнообразные методы и формы организации и руководства методической работой заведующей.

#### **4 этап (1990 – г.г. – по настоящее время)**

С принятием Закона РФ «Об образовании» (1992г.) произошли значительные изменения в системе дошкольного образования. Появились разнообразные по видам дошкольные образовательные учреждения, закреплена вариативность содержания образования, представлены требования личностно-ориентированного подхода в организации педагогической деятельности, изменена процедура аттестации педагогических работников, как условие подтверждения определенной профессиональной компетентности педагога. Выделены новые требования, отражающие оценку и определение уровня профессиональной компетентности педагога ДООУ закрепленные в документе «Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений РФ». Выделены следующие показатели: 1) уровни личностно-ориентированного взаимодействия с детьми; 2) уровни педагогических технологий; 3) уровни организации среды развития ребенка; 4) требования к оценке деятельности воспитателя (согласно категорий).

В 90–е годы в связи с изменениями социальных и образовательных потребностей общества возникла необходимость в совершенствовании методической работы.

Изучение методической работы стало областью научных интересов Ю.К. Бабанского, К. Ю. Белой, А.И. Васильевой, В.П.Дубровой, Н.А. Виноградовой, Л.М. Волобуевой, Л.М. Денякиной, Е. П. Милашевич, К. Куцаковой, И.М. Курдюмовой, Л.С. Марковой, Н.В. Микляевой, И.В. Никишиной, И. П. Раченко, Т.И. Шамовой, Л.И. Фалюшиной и др. так в работах И.Л. Паршуковой, М.М. Поташник, А.П. Ситник, Е.Е. Сергеевой, Г.П. Троян отмечается, что методическая работа включает в себя все содержание и организационные формы оказания помощи педагогам в их профессиональной деятельности. Ю.К. Бабанский рассматривает методическую работу в образовательном учреждении как особую структурно-организационную форму.

Определение понятия «методическая работа» представлено ведущими исследованиями, что позволяет нам говорить о разносторонних подходах в изучении этого феномена (таблица 4).

## Характеристика понятия «методическая работа»

№п/п	Определение понятия «методическая работа»	Автор
1.	Методическая работа - это деятельность по созданию такой образовательной среды в учреждении, где бы полностью был реализован творческий потенциал педагога и педагогического коллектива [33]	Белая К.Ю.
2.	Методическая работа в дошкольном учреждении — комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми, повышение научно-творческого уровня и методической квалификации воспитателей [55]	Васильева А.И.
3.	Методическая работа — это часть системы непрерывного образования воспитателей, ориентированная на достижение и поддержание высокого качества воспитательно-образовательной работы [64].	Волобуева Л.М.
4.	Методическая работа в дошкольных учреждениях должна способствовать созданию атмосферы творчества и психологической перестройке отношений в педагогических коллективах [92]	Дуброва В.П.
5.	Методическая работа - это многомерный полифункциональный феномен, являющийся одновременно: средством управления педагогическим процессом ДООУ; деятельностью педагогического коллектива ДООУ, каждого его члена под руководством старшего воспитателя или самостоятельно по повышению профессиональной компетентности, стимулированию и развитию педагогического творчества, мастерства, выявлению, обобщению, распространению, внедрению ценного педагогического опыта, а так же созданию собственных методических разработок для повышения эффективности работы по воспитанию и развитию дошкольников [165]	Морозова А.Н.
6.	Методическая работа – в дошкольном учреждении – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя и коллектива в целом» [172]	Никишина И.В.

7.	Методическая работа - это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а, в конечном счете - на повышение уровня образования, воспитания и развития учащихся [218]	Симонов В.П.
8.	Методическая работа — это система внутренней организационной педагогической управленческой деятельности администрации и коллектива образовательного учреждения, направленная на обеспечение непрерывного совершенствования педагогической квалификации и профессионального мастерства педагога в целях повышения качества воспитательно-образовательного процесса [240].	Фалюшина Л.И.

Анализ ведущих исследований показал общую тенденцию взглядов ученых с разных точек зрения, рассматривающих вопросы методической работы в ДООУ и формулирующих выводы в едином ключе, раскрывающем тезис о том, что методическая работа - это основной путь повышения профессиональной компетентности педагога, способный повлиять на повышение качества воспитательно-образовательной работы с детьми. Такая характеристика дает нам право сделать вывод, что методическую работу в ДООУ можно рассматривать с точки зрения основополагающей, базовой составляющей единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системой повышения их профессиональной квалификации в целом и коммуникативной компетенции в частности.

Таким образом, представленные в исследованиях определения методической деятельности не раскрывают ее специфики в условиях современного дошкольного учреждения, затрагивают деятельность всех педагогов, не позволяя дифференцированно подойти к содержанию данной работы в зависимости от профессиональных запросов каждого воспитателя.

Исследования К.Ю. Белой, Л.В. Поздняк, П.И. Третьякова, Н.С. Голицыной и др. рассматривают необходимость пересмотра особенности организации методической работы в ДООУ. Исследователи считают, что в первую очередь акцентировать работу необходимо на оказании помощи воспитателям в преодолении профессиональных трудностей и проблем, которые может испытывать педагог в ходе решения профессионально-

педагогических задач, обратить внимание на личность педагога, на его индивидуальный педагогический опыт.

В целом, на современном этапе развития образования происходит изменение требований, предъявляемых к работе дошкольной образовательной организации. В первую очередь, предъявляются новые требования к построению педагогического процесса, который должен быть ориентирован на принципы гуманности, социобразности, гуманитарности, позволяющие учитывать особенности и потребности каждого ребенка (О.С. Газман, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Н.Н. Михайлова, С.Ф. Юсфин и др.). В результате у современного педагога появляются трудности и проблемы, с которыми он сталкивается при построении личностно-ориентированного педагогического процесса. Их возникновение может быть связано с существующей практикой организации методической деятельности, которая не позволяет дифференцированно оказывать помощь каждому воспитателю, учитывать его особенности и возможности при организации процесса взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Современный этап развития образования, принятие Закона «Об образовании РФ» №273 от 26 декабря 2012 года, утверждение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (№ 30384, от 14 ноября 2013 г.), в котором заложены основные принципы Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации, основные положения Конвенции ООН о правах ребенка, определяется новый подход к пониманию дошкольного детства и роли педагога в воспитании ребенка. Наряду с осознанием необходимости сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, выделяется принцип, выдвигающий новые требования к уровню коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, который заключается в необходимости выстраивания личностно-развивающего и гуманистического взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей, уважения личности ребенка [175, 196].

Анализ задач, на решение которых направлена реализация ФГОС ДО, показал первостепенное и важное значение на современном этапе развития образования вопросов охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; необходимость создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; объединение

обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка.

Исходя из этого, можно говорить о возрастании интереса не только представителей разных научных направлений, но и государства в целом к вопросам коммуникативной проблематики, что обусловлено тем, коммуникация является необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества.

Подписание Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н «О введении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» также является показательным с точки зрения выделения и закрепления знаний, умений и действий, являющихся качественными показателями развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО [177] (Таблица 5).

Таблица 5

Результаты анализа профессионального стандарта  
«Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»  
в контексте значения коммуникативной компетенции  
в профессиональной деятельности специалиста

Трудовая функция: Воспитательная деятельность			
Трудовые действия	Трудовые умения	Трудовые знания	Другие характеристики
Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами	Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

внутреннего распорядка образовательной организации			
Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка [культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка]	Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики	
Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях		
<b>Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования</b>			
<b>Трудовые действия</b>	<b>Трудовые умения</b>	<b>Трудовые знания</b>	<b>Другие характеристики</b>
Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности	Организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем дошкольном возрасте: предметная, познавательная, исследовательская, игра (ролевая,	Специфика дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики



<p>жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации</p>	<p>режиссерская, с (правилом), продуктивная; конструирование, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового времени и пространства</p>		
<p>Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными [в том числе ограниченными] возможностями здоровья</p>	<p>Применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации</p>	<p>Основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста</p>	
<p>Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности,</p>	<p>Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения</p>		

участников совместной деятельности, материалов	образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения		
Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности			
Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей			

Вопросы актуальности важности и необходимости развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в той или иной мере затрагиваются в различных областях научных знаний. Методическая работа в ДОО, повышение квалификации педагогов ДОО, развитие коммуникативной компетенции педагогов с одной стороны не пресекающихся между собой, с другой стороны, органично дополняющих и наполняющих новым содержанием процесс совершенствования профессионального развития педагогов (таблица 6).

Таблица 6

Основные положения в контексте исследований развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО

№ п/п	Исследователь	Направления исследования	Основные положения в контексте исследований развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в

			ДОО
1.	Морозова А.Н. (2000)	Управление методической работой в дошкольном образовательном учреждении на диагностической основе	Рассматривается возможность повышения эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении на основе внедрения модели управления методической работой в ДООУ, включающей диагностику как ведущий фактор ее планирования, организации, контроля и регулирования; наличия диагностической деятельности старшего воспитателя представленной определенными структурой и содержанием. Определены условия перехода к управлению методической работой в ДООУ на диагностической основе.
2.	Яковлева Г. В. (2003)	Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении	Разработана и реализована модель инновационной методической работы, которая основана на выделении следующих условий: если соотношение форм методической работы определяется с учетом доминирования эвристико-продуктивных и продуктивных форм в рамках методической работы обеспечивается доминирование функций предъявления нормативно закреплены формы методической работы, ориентированные на освоение и разработку педагогических инноваций и на повышение профессиональной компетентности педагогов инновационных педагогических фактов и явлений и

			организуется их оценивание.
3.	Пятаева С. А. (2005)	Методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя дошкольного учреждения.	Разработаны теоретические основы построения методической поддержки профессионального саморазвития воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Доказано, что методическая поддержка будет обеспечивать более эффективно при соблюдении условий, основным содержанием которых является понимание профессионального саморазвития воспитателя, как непрерывного, внутренне противоречивого процесса качественного совершенствования себя как субъекта профессионального педагогического взаимодействия; учет последовательных переходов от одного уровня к другому, характеризующийся качественными изменениями в профессиональной деятельности, поведении, отношениях воспитателя; опора на принципы рефлексивности, проективности, интерактивности, в условиях разноуровневого субъект-субъектного взаимодействия; наличие вариативного содержания, методов и организационных форм методической поддержки профессионального саморазвития воспитателя ДОУ.
4.	Атмахова	Организация	Определена, теоретически

	Л. Н. (2006)	деятельности методической службы как уловите развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ	обоснована и на практике проверена структура организации и содержания деятельности методической службы, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Доказано, что организация деятельности методической службы может стать эффективной при условии развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ через совершенствование когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов профессиональной компетентности; наличия их ориентированности на освоение содержания как инвариантного, так и вариативного блоков программы в соответствии с уровнями профессиональной компетентности; применения разнообразных форм повышения профессиональной компетентности педагогов; функционировании методической службы во взаимосвязи трех управленческих уровней: планово-прогностическом, организационно-деятельностном, информационно-аналитическим.
5.	Лайпанова Л.Х-Д. (2006)	Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе	Рассматриваются вопросы развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в системе повышения квалификации.

		повышения квалификации	Автор доказывает, что коммуникативная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения рассматривается как стержневая характеристика его профессионализма, имеет определенную специфику, проявляющуюся в содержании, формах репрезентации и особенностях динамики развития. Представлены результаты исследования, раскрывающие возможности моделирования развития коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации с учетом аксеологического, диагностического, аналитического, развивающего и прогностического компонентов.
6.	Новицкая В.А. (2006)	Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения	Доказывает необходимость и возможность методического сопровождения воспитателя как способа организации методической деятельности в условиях современного дошкольного образования.
7.	Сваталова Т. А. (2009)	Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения	Теоретически обоснована и экспериментально проверена эффективность модели формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

		квалификации)	Автор представляет модульное построение образовательной программы повышения квалификации педагогов дошкольного образования на основе выделения «ключевых» профессиональных компетенций, обеспечивающее возможность дальнейшего самообразования
8.	Лашкова Л.Л. (2011)	Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений	Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Автор рассматривает коммуникативный потенциал, как единство реализованного, реализуемого и нереализованного субпотенциалов. Обосновывает эффективность развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений в соответствии с концепцией, в которой выделены системный, синергетический, личностно-ориентированный, акмеологический, деятельностный, коммуникативный, аксиологический и контекстный подходы. Автором определен соответствующий понятийно-категориальный аппарат. Представлена разработанная и реализованная на практике технология развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений,

			представленная содержательной, процессуальной и организационной характеристиками.
9.	Вострухина Т.Н. (2011)	Методическое сопровождение процесса воспитания толерантных отношений у участников педагогического взаимодействия [в условиях дошкольного учреждения]	Рассматривает вопросы эффективности воспитания толерантных отношений у участников педагогического взаимодействия (педагогов, родителей) и его влияние на воспитание толерантности у детей. Автор доказывает, что толерантность будет формироваться как ведущая характеристика взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса при условии ценностно-ориентированного взаимодействия, толерантного по своей характеристике, между педагогами и родителями, которое неизменно скажется на появлении и проявлении толерантности у детей.
10.	Ротова Н.А. (2015)	Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации	Рассматривает коммуникативную компетенцию педагога начального образования как интегративное качество личности предусматривающее специальные коммуникативные навыки, необходимые для эффективного взаимодействия педагога (при сохранении индивидуальности каждого элемента социума) с учетом новой для младших школьников социальной ситуации развития с целью передачи, обмена информацией, установления



			<p>контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств. При этом сущность коммуникативной компетенции педагога начального образования автор считает состоит в системных изменениях знаний и умений педагога, направленных на поиск наиболее эффективных способов решения жизненных ситуаций, реализуя приемы, направленные на осуществление неразрушающего взаимодействия между учителем и обучающимся</p>
--	--	--	--

Сегодня можно констатировать, что развитие коммуникативной компетенции педагогов, работающих на разных уровнях образования, приобретает в научных исследованиях свой собственный статус. Поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует, несомненно, современных теоретико-методологических подходов теоретиков и творческих подходов практиков.

Конец XX – начало XXI в.в. характеризуется новым импульсом в изучении вопросов коммуникативной составляющей личности: развитие профессионально-грамотной и коммуникативно-развивающейся личности, комплексное изучение проблемы с учетом новых теоретико-методологических подходов ученых и творческих подходов педагогов практиков, а также современных тенденций развития общества.

Для разработки нашей концепции важно исследование А.П. Панфиловой в области разработки тренинга педагогического общения. Автор рассматривает общение как процесс установления и развития контактов между людьми. Выделяет модели и стили педагогического общения. Рассматривает социально-психологический тренинг как метод активного обучения и форму повышения коммуникативной компетентности личности педагога. А.П. Панфилова считает, что современный педагог должен быть психологически и социально грамотным. Развитая эмпатия, способность к рефлексии, умение продолжительно и продуктивно работать в условиях эмоционального напряжения, артистизм креативность, внешняя экспрессия и внутренняя

культура – вот неполный перечень требований к профессии педагога, способного управлять собой и поддерживать в аудитории творческую и деловую атмосферу, позволяющую участникам профессионального педагогического общения самовыразиться, раскрепоститься, максимально реализовать природный потенциал, работая в условиях сотрудничества [187].

Начало XXI века можно охарактеризовать расширением внимания к практическим наработкам в области возможностей развития навыков общения у педагогов различных типов образовательных организаций.

И.А. Агеева, С.В. Пазухина, Н.В. Самоукина, Е.В. Сидоренко и др. рассматривают социально-психологический тренинг как важную часть работы с педагогами. Авторы предлагают игровые упражнения для оптимизации общения учителя с учащимися, для улучшения взаимоотношений с коллегами в педагогическом коллективе, рассматривая игровые методы оптимизации взаимодействий учителя с родителями учащегося, показывая специфику применения методов разрешения педагогических конфликтов [2, 186, 210, 216].

Рассмотрение особенностей развития системы методической работы в дошкольном учреждении позволило определить ее сущность на разных исторических этапах. Было установлено, что в сложившихся традициях организации методической деятельности в дошкольной организации явно прослеживается тенденция к необходимости включения в ее содержания вопросов развития коммуникативной компетенции педагогов, не только как важной составляющей их профессиональной деятельности, но и социально значимого компонента развития детей дошкольного возраста.

Ретроспективный анализ проблемы организации методической работы показал, что основной целью методической деятельности в детском саду на начальных этапах являлось оказание дифференцированной педагогической помощи и поддержки воспитателям в условиях их профессиональной деятельности. Однако с развитием системы дошкольного образования происходит постепенная унификация содержания методической работы, ориентированность ее цели на решение общих задач работы учреждения. В результате происходит переход от индивидуальных способов работы с педагогами к коллективным, что не позволяет удовлетворить профессиональные потребности каждого педагога. Особенно остро данное противоречие прослеживается на современном этапе развития дошкольного образования. Разнообразие проблем, с которыми объективно сталкиваются образовательные организации, усложняют деятельность воспитателя детского сада, в результате чего они нуждаются в профессиональной помощи со стороны более компетентных специалистов в ходе решения своих профессиональных задач.

Итак, проведенный анализ позволил не только выявить основное содержание данного аспекта работы детского сада в разные исторические этапы, но и доказать, что в сложившихся традициях реализации методической деятельности явно прослеживается тенденция к ее организации с позиции теории и практики необходимости развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации (таблица 7).

Таблица 7

Развитие взглядов в контексте роли коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций на современном этапе

Авторы, исследователи	Основные идеи о роли коммуникативной компетенции педагогов, воспитывающих детей дошкольного возраста
<p>1 этап (1917 г. – 40-е гг. XX века)</p> <p>М. Монтессори А.С. Макаренко М.Х. Свентицкая Е.И. Тихеева Е.А. Флерина С.Т. Шацкий Л.К. Шлегер</p>	<p>Изучение вопросов взаимодействия, роли личности, роли педагогов в развитии и становлении личности ребенка, коммуникации и взаимодействия в целом.</p> <p>Подготовка воспитателей дошкольных организаций осуществлялась в специальных педагогических заведениях</p> <p>Роль вербального общения педагога с ребенком</p> <p>Актуализируются вопросы методического сопровождения воспитателей</p> <p>Изучение роли коммуникативных умений педагогов, рассматриваемых в контексте педагогического мастерства, как необходимое сочетание личностно-деловых качеств и профессионализма педагога</p> <p>Признание ведущей роли взрослого в развитии личности ребенка</p>
<p>2 этап (1940-е гг. – 1960 гг.)</p> <p>В. А. Сухомлинский Е.А. Флерина</p>	<p>Роль общения взрослых и детей в процессе развития каждого ребенка. При этом общение воспитателя должно характеризоваться «большой чуткостью и тактичностью по отношению к детям...»</p> <p>Роль культуры речевого общения в процессе взаимодействия с детьми</p> <p>Использование в речевой практике невербальных средств коммуникации – жестов, интонации, мимики</p>
<p>3 этап (1960 – 1990 гг.)</p> <p>Л.А. Бахтурина, К.Ю.Белая, Н.С. Варенцова, А.И. Васильева, Л.А. Венгер, Т.Н. Доронова, О.М. Дьяченко,</p>	<p>Развитие методической деятельности в дошкольном учреждении</p> <p>Выделены основные направления деятельности методиста</p> <p>Раскрыты новые направления методической деятельности: повышение квалификации педагогов внутри дошкольного учреждения</p>

<p>И.И. Кобитина Н.А. Короткова, А.Т. Куракина, Т.В. Лаврентьева, Л.М. Маневцова, Н.Я. Михайленко, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, Л.В. Поздняк, Р.Б. Стеркина</p>	
<p>4 этап (1990-е г.г. – настоящее время)</p> <p>Ю.К. Бабанский, К. Ю. Белая, А.И. Васильева, Н.А. Виноградова, Л.М. Волобуева, Л.М. Денякина, В.П. Дуброва, Е. П. Милашевич, К. Куцакова, И.М. Курдюмова, Л.С. Маркова, Н.В. Микляева, А.Н. Морозова И.В. Никишина, Г.П. Троян, И. П. Раченко, Т.И. Шамова, Л.И. Фалюшина</p>	<p>Представлены требования личностно-ориентированного подхода в организации педагогической деятельности</p> <p>Выделены показатели профессиональной компетентности педагога в контексте коммуникативной компетенции: уровень личностно-ориентированного взаимодействия с детьми; уровень организации среды развития ребенка</p> <p>Осуществляется рассмотрение методической работы в ДОО как системы взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя и коллектива в целом</p> <p>Направленность методической работы на обеспечение непрерывного совершенствования педагогической квалификации и профессионального мастерства педагога</p>

*Четвертый этап характеризуется:*

1. Расширением внимания к вопросам воспитания детей дошкольного возраста.
2. Пониманием роли педагога и его профессиональных и личностных качеств в воспитании детей.
3. Расширением роли языкознания и его роли в общей структуре педагогического взаимодействия.

4. Пониманием и осознание роли личности в межличностном взаимодействии.
5. Рассмотрением методической работы в ДОУ как системы взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя и коллектива в целом.
6. Выделением показателей профессиональной компетентности педагога в контексте коммуникативной компетенции: уровень личностно-ориентированного взаимодействия с детьми; уровень организации среды развития ребенка.
7. Разработкой разнообразных форм и методов работы в системе методической работы дошкольной образовательной организации, направленных на развитие у педагогов навыков педагогического общения.

Таким образом, анализ философских, лингвистических и психолого – педагогических исследований показал, что, несмотря на многочисленные исследования отдельных аспектов проблемы развития коммуникативной компетенции, фундаментальных исследований в области педагогики, которые бы рассматривали вопросы развития коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста практически нет. Это подчеркивает необходимость проведения исследования, в котором решается задача развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы. Недостаточность научных исследований, безусловно, отражается на практике межличностного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Важно отметить, что несмотря на существенный интерес исследователей к рассматриваемой проблеме и глубину полученных к настоящему времени результатов, вопросы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций по-прежнему остаются достаточно актуальными и не решенными в достаточной степени.

Выделяя основные причины, важно отметить:

- отсутствие общепризнанного понимания коммуникативной компетенции как интегрального качества личности и комплексного феномена, требующего специально организованных мер по формированию и имеющего значительный потенциал в решении проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в целом;

- недостаточную разработанность теоретико–методологических основ развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО;
- недостаточное внимание к проблеме развития коммуникативной компетенции педагога как важнейшему условию его личностно–профессионального становления и развития в соответствии с требованиями ФГОС ДО и профессионального стандарта;
- отсутствие эмпирических исследований реального состояния коммуникативной компетенции современных педагогов ДОО;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов развития коммуникативной компетенции современных педагогов ДОО современным требованиям к оценке качества в системе дошкольного образования.

Подведем итоги данного параграфа.

1. Проблема развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций с середины XX века рассматривается как важный элемент непрерывного повышения квалификации и формирования профессионально-зрелой личности грамотно решая вопросы воспитания и развития детей дошкольного возраста. Историю развития идеи коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы дошкольных образовательных организаций можно условно разделить на следующие периоды:

Патриархальный (с древнейших времен до н. э. – начало XVII века); Дворянский (середина 17 – конец 18 века); Капиталистический – (начало XIX века – начало XX века); Современный – (начало XX – начало XXI в.в.), в котором мы выделяем 4 этапа: 1 этап (1917 г. – 40-е гг. XX века), 2 этап (1940 – е гг. – 1960 гг.), 3 этап (1960 – 1990 гг.), 4 этап (1990 – г.г. – по настоящее время). Данная историография позволяет установить социально-исторические предпосылки возникновения и развития исследуемой проблемы в ее генезисе, определить степень ее изученности, что служит в дальнейшем стимулом для определения дальнейших перспектив исследуемой проблемы, основанием для доказательства необходимости построения педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

2. К социально-историческим предпосылкам становления и развития концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций мы относим:

- *социально – производственные.* Они выражаются в социальном заказе на включение методической работы дошкольной образовательной организации в процесс непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО в целом и коммуникативной компетенции в частности;
- *социально-педагогические.* Эта группа предпосылок представляет процесс развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО как перспективное направление, которое позволяет успешно решать проблему составления и реализации персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций, расширения коммуникативных возможностей педагогов, обеспечивающих полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;
- *культурно-исторические.* Данная группа предпосылок базируется на понимании личности педагога дошкольной образовательной организации как активной творческой и саморазвивающейся коммуникативной личности, способной осознавать свой коммуникативный потенциал, формировать индивидуальную траекторию развития коммуникативной компетенции и получать ту профессионально-личностно значимую подготовку, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

## **1.2. Теоретико-педагогические аспекты развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

Современный этап развития российской системы образования характеризуется кардинальными переменами. Модернизация образования влечет за собой развитие инновационных процессов, сущность, закономерности и тенденции которых связаны с качественными изменениями в содержании и методах организации образовательного процесса. Все большее значение придают сегодня повышению коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений руководители, институты повышения квалификации, а также сами педагоги.

Педагогическая деятельность строится по законам общения, человеческой коммуникации. На сегодняшний день Б.Г. Ананьевым, Н.В. Ключевой, А.К. Марковой и др. доказана ведущая роль педагогического

общения в процессуальной стороне педагогического труда. Коммуникативная компетентность педагога – это важнейший фактор эффективного педагогического общения.

Актуальным считается то, что все большее внимание уделяется педагогическому взаимодействию. Сфера образования относится к тем сферам деятельности или умственного труда, где компетентность определяется сложным комплексом умений.

В системе образования востребованы специалисты с новым педагогическим мышлением, способных стать активными субъектами инновационных процессов. Педагогу важно обладать высоким уровнем академических знаний по выбранной специальности, общепедагогической и методико-технологической культурой. Преподаватель должен уметь культурно, грамотно общаться с воспитанниками на основе субъектно-субъектных отношений, строить отношения с коллегами на основе дружбы, сотрудничества, взаимопомощи, а также строить отношения с родителями воспитанников и представителями вышестоящих структур.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусматривается введение такой образовательной области, как социально-коммуникативное развитие, в процессе освоения которой предполагается развитие дошкольников по усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формированию готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности своей семье и сообществу детей и взрослых.

Отмечая особое значение формирования общения у детей дошкольного возраста, важно отметить, что в процессе социализации, воспитания и развития личности ребенка важнейшая роль отводится педагогам дошкольного образования. От того, как общается педагог с детьми, как разговаривает с ними, понимает их, зависит успех образовательного процесса. В связи с этим особое значение приобретает педагогическое общение, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата в группе, а также на установление правильных взаимоотношений с детьми в целом и с каждым ребенком в отдельности.

Взаимопонимание и контакт педагога и детей во многом определяют успешный результат в формировании личности ребенка.



Воспитание подрастающего поколения немыслимо без общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом [15].

Коммуникация – процесс передачи идеи от источника к получателю, с целью побуждения его к действию. Интенсивное обсуждение проблемы взаимодействия категорий коммуникации и общения с точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, М.С. Каганом, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, А.А. Бодалевым, А.В. Мудрик, позволяет ученым сделать вывод, что общение есть коммуникативная деятельность. С другой стороны, Г.М. Андреева, Э.М. Коротков, В. Ю. Кричевский, В.Д. Ширшов и др., считают, что общение представляет собой особый вид коммуникации.

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн выделяли три основных вида деятельности, которые последовательно сменяют друг друга в онтогенезе, – игра, учение и труд [71]. Б.Г. Ананьев придал этому делению более обобщенный характер и определил два вида социальной деятельности – общение и познание [12].

А.Н. Леонтьев выделял два вида деятельности – труд и общение [145]. Его последователи определили две стороны человеческой деятельности – активность и общение.

С точки зрения А.А. Бодалева, общение – это взаимоотношение субъектов в истинной деятельности, или коммуникативной деятельности, которая играет значительную роль во всех трех выявленных видах деятельности, что обусловлено социальной природой человека, которая делает общение людей условием труда, условием познания, условием выработки систем ценностей [43, 77].

Исходя из этого, можно говорить о том, что проблема общения не может сводиться ни к социально – психологической интерпретации, ни к психологическим закономерностям воспитания человека человеком, а является широкой философско – антропологической проблемой. Важно отметить, что общение есть не просто действие, а взаимодействие, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими, двумя субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Это значит, что общение может рассматриваться как практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них как на субъектов [109].

Общение имеет место в том случае, когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, видит в нем себе подобного и себе равного и готов на обмен идеями, взглядами, мнениями. Общение может быть

персонифицированным или анонимным, целенаправленным на результат или без ярко выраженного результата. Как указывает А. А. Леонтьев [145], общение может принимать форму квазиобщения. В этом отношении можно было бы назвать «общением» общение субъекта с объектом, который выступает не как «вещь в себе», а как «вещь для меня», как «очеловеченная вещь», вторгшаяся в жизненный опыт субъекта и в нем получившая свое ценностное значение (или ценностный смысл). Общение может развертываться на разных уровнях - физическом, психическом, материальном и духовном. Если общение в прямом и точном смысле этого слова есть контакт человека с другим человеком, то в переносном смысле можно говорить и об общении человека с природой, с искусством, и о его общении в социуме и с самим собой. В общении происходит взаимодействие людей как субъектов, и этим определяется органичность данного вида деятельности. Вот почему в аксиологическом аспекте общение субъекта и объекта последний кажется одушевленным, активным и как бы взаимодействует на него как некая ценность. Эту двустороннюю связь и можно, с нашей точки зрения, назвать общением, так как его основанием является взаимодействие с другим как с себе подобным. Особенность общения состоит в том, что информационный обмен может рассматриваться как абсолютно реальное взаимодействие, фиксирующееся в материализованном механизме знаков, тогда как в ценностном контакте «общение» субъекта и объекта имеет чисто духовный характер. Общение имеет место только тогда, с помощью некоего языка, для начала языка состояний, эмоций, взглядов, устанавливается контакт между субъектами, и он исчезает, как только прекращается общение [96].

В современной системе развития сообщества вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга, коммуникации, отношений между людьми занимают одно из центральных мест в психолого – педагогических исследованиях. Анализ научной литературы в системе интересующей нас проблемы показал, что существует значительное количество дефиниций категории «общение». Как отмечал А. А. Леонтьев, «...вопрос о дефиниции этого понятия становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [144]. В своих исследованиях Б. Д. Парыгин, продолжая традиции А. А. Леонтьева отметил, что за многообразием смысловых оттенков понятия «общения» стоит реальная многогранность исследуемого феномена [188]. Причем, как отмечает в своих исследованиях М. С. Каган [110], иногда может происходить отождествление понятий «коммуникация» и «общение». Более внимательный и подробный подход к академическому анализу этих понятий позволяет сделать вывод о том, что не смотря на то, что они достаточно близки, однако есть и существенные их отличия. Так, «коммуникация» чаще всего

выступает как процесс общения – процесс симметричный и не сводимый только к информационной функции.

Важно отметить, что деятельностная природа общения может проявляться в том, что оно, как и деятельность, целенаправленно (всегда имеет специфический мотив и цель), результативно (имеется некоторое совпадение достигнутого результата с намеченной целью или несовпадение, отсутствие результата, тоже результат), нормативно (предполагает обязательный социальный контроль за протеканием и результатами акта общения). Предметом общения как деятельности является взаимодействие или взаимоотношение людей.

Анализ литературы показал, что общение многогранно и может рассматриваться как обмен информацией, интеракция, условие совместной деятельности, имеющей единую цель, как особый вид деятельности. Кроме этого, не всегда являясь самостоятельной деятельностью, общение чаще входит в качестве действия в какую – либо деятельность (В.С. Грехнев, М.С. Каган, Я.Л. Коломенский, А.А. Леонтьев, А.М. Эткинд и др.). Все эти авторы рассматривают процесс общения с точки зрения деятельностного подхода.

Существует и другая точка зрения, представители которой (Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.) считают, что общение относится к базовым категориям психологической науки, и поэтому, его необходимо рассматривать точки зрения системного анализа. Она рассматривают деятельность и общение как две стороны социального бытия человека. При этом категория детальности раскрывает лишь одну сторону бытия человека – отношения «субъекты – объекты», другая сторона его социальной жизни – «Субъекты – субъекты» – раскрываются категорией общения. Следовательно, общение понимается как форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов, и «... охватывает особую категорию реально существующих отношений, а именно, отношений «субъект – субъекты», а в ходе анализа этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия» [148]. Таким образом, данный подход к пониманию процесса общения обеспечивает возможность исследовать не просто отдельные действия субъектов в ходе общения, но и процесс взаимодействия и воздействия друг на друга.

Наше понимание категории общения основывается на исследованиях Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Д. Парыгина и др., согласно которым общение представляет собой единство трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Важно отметить, что коммуникативная сторона общения представляет собой передачу информации, интерактивная – организацию взаимодействия и воздействия общающихся, а

перцептивная – восприятие ими друг друга и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта. Такой подход охватывает ряд существенных аспектов процесса общения и позволяет говорить об общении как о многогранном социальном явлении. Кроме того, налицо обоюдный, активный характер общения, основанный на принципе обратной связи [15, 43, 188 и др.].

В ряде научных исследований [122; 166] прослеживается тенденция, отождествляющая коммуникацию с общением, в других – рассматривается через понятие «Информация». Безусловно, между общением и коммуникацией существует диалектическая связь. Во - первых, связующим звеном между ними выступает информация, поскольку оба эти процесса невозможны без обмена информацией; во вторых - общение возникает на основе коммуникации, однако, оно не сводится к ней.

Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом (человеком, животным, машиной). Она выражается в том, что субъект передает некоторую информацию, которую получатель должен принять (правильно декодировать), усвоить и в соответствии с этим поступать. Получатель информации является в подобных случаях объектом.

Коммуникационная сторона общения связана с выявлением специфики процесса общения между людьми как активными субъектами, т.е. с учетом отношений между людьми, их установок, целей, намерений, что приводит к передаче знаний, ведений, мнений, которыми обмениваются люди в процессе общения. Под коммуникативной технологией понимают совокупность средств, (приемов), используемых людьми для создания желательных эффектов в процессе общения. Средства коммуникации делятся на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Под средствами общения, как правило, понимают речь, визуальную систему знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара – и экстралингвистические системы (интонация, паузы, тон). Анализ общения на межличностном уровне показал наличие таких противоположных категорий, как «открытое – закрытое», «ролевое – личностное», «монологическое – диалогическое» и т.п.

Общение важно отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация подразумевает любую связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов и включает в себя все виды общения. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Язык же представляет собой основное средство коммуникации. Однако, можно сказать, что язык является скорее исторической, а не современной основой коммуникации. Межличностная коммуникация как коммуникация от «одного лица к другому» в нашу эпоху является только частью общественного

коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной среде личности [109].

Совокупность конкретных коммуникативных умений включает продуктивные процессы чтения, говорения, слушания, письма. Все эти процессы базируются на трех основных группах правил, которые могут быть выделены на основе исследований Е.И. Пассова, А.Д. Райхштейна, В.В. Сафоновой и др. Первая группа - правила коммуникативного этикета, которые определяют порядок коммуникации. Вторая группа – правила согласования коммуникативного взаимодействия, которые задают тип коммуникации (деловая, общественная, личностная). Третья группа – правила самоподачи, выполнение которых связано с индивидуальным успехом отдельных участников.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность».

Динамичный характер современной профессиональной деятельности специалистов в системе образования и воспитания подрастающего поколения требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро вливаться в производственный коллектив, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной работы. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного дошкольного образования и повышения квалификации включена группа коммуникативных компетенций – система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

В 70-е гг. сложилось образование, ориентированное на компетенции (competence-based education – CBE). При этом еще в 1965 году Н. Хомским (Массачусетский университет) были предложены понятия «компетенция» и «компетентность», применительно к теории языка, где последнее понятие трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Это понятие пришло в Россию из англосаксонской традиции образования, но еще в 80-х годах широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, были введены

квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности.

Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что речь идет о системе, способной достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области [37, 102, 108, 247, 250].

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Анализ научных исследований показал, что существуют проблемы в определении понятий компетенция и компетентность, соответственно, необходимо рассмотреть их и выделить уточняющие определения.

Важно отметить, что в исследованиях ведущих ученых отмечается, с одной стороны рядорасположенность и родственность данных понятия, с другой стороны – их неоднозначность. Кроме этого отмечается, что категория «компетенция первична, а «компетентность» (компетентный) – вторична. В разноязычных словарях (латинском, английском, русском) данным терминам придается не совсем одинаковый смысл. Например, в «Современном словаре иностранных слов» приводятся следующие определения понятий.

«Компетенция» [*лат* *competere* добиваться; соответствовать, подходить] – 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен».

«Компетентность» [см. компетентный] – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

«Компетентный» [*competens* [*competentis*] соответствующий; способный] – 1) обладающий компетенцией, правомочный; 2) знающий, сведующий в определенной области» [134].

Компетентность [от лат. *competens* – надлежащий, способный] – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решения проблем. А термин компетенция [от лат. *competetia* – принадлежность по праву] – круг вопросов, в котором данное лицо обладает должными познаниями, опытом. Учитывая требования, предъявляемые к уровню профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений, нами принимается термин компетенция, понимаемый как готовность жить в социальном взаимодействии, умение адаптироваться, решать профессиональные задачи, осуществлять конкретную продуктивную деятельность в рамках принятых стандартов, в которых специалист обладает должными познаниями и опытом. Логично вытекает вывод, что необходимо «вооружить» педагогов знаниями, умениями и навыками, для того чтобы они смогли применить их при выполнении поставленных перед ним задач в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса, то есть быть компетентным специалистом. Для этого в процессе повышения квалификации важно формировать ключевые компетенции.

В исследованиях И.А. Зимней анализируются работы В.И. Байденко, Н.А. Гришановой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Дж.Равена, Р.Уайта, Н.Хомского, А.В. Хуторского по проблеме компетенции (компетентности) и др. и условно выделяется три этапа становления СВЕ-подхода (*competence-based education*) в образовании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования коммуникативная компетентность определяется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения) [38].

Коммуникативная компетентность педагога – это профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются:

- эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью);
- экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством);
- способность конструировать прямую и обратную связь;
- речевые умения;
- умение слушать;
- умение награждать;
- деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой».

С нашей точки зрения, коммуникативная компетентность - это, во-первых, личностное качество педагога, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во - вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентации на личность человека, как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения. Профессиональное общение является сердцевинной коммуникативной компетентности педагога, оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмерять и реагировать, но эмоционально сопереживать.

Открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетенций. Можно отметить, что о едином семантическом пространстве понятия «ключевые компетенции» говорить сложно: даже называются они в разных источниках по-разному – ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, систематичные и т.п. А также выявление ключевых компетенций обнаруживает как нестрогость, так и размытость деления в этих компетенциях (и компетентностях). Так, например Г.К. Селевко выделяет «математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную» компетентности [213]. Нестрогость (пересекаемость классов) здесь в том, что продуктивность может рассматриваться как общее свойство любой деятельности, например, деятельности решения математических задач или деятельности общения. Информационная компетентность пересекается со всеми остальными и т.д. То есть данные компетенции (компетентности) не могут быть выделены как отдельные.

В выделенных А.В. Хуторским компетенциях также можно отметить пересекающиеся значения – «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая,



личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [249, 250].

Известно, что количество ключевых компетенций у различных авторов варьируется от 3 до 140. В 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли:

- политические и социальные компетенции;
- межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность;
- компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни.

В этом же году Жак Делор в своем докладе «Образование: сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [84].

Ключевые компетенции выделены и отечественными педагогами, например, А.В. Хуторской отмечает семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [251]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной учебной деятельности. Г.К. Селевко классифицирует компетентности по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [213].

Наиболее комплексная классификация, предложенная И.А. Зимней [103] основана на категории деятельности. Автор выделяет три группы компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональной развитие; языковое и речевое развитие; овладение

культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции: социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетенции: деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий.

Если же анализу подвергать приводимые авторами примеры ключевых компетенций и ключевых компетентностей, то видимых принципиальных различий заметить сложно. Так, «информационно-коммуникационные компетентности» очень близки по значению «коммуникативной компетенции».

Поэтому, определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как интегральное качество личности, как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – это успешно реализованная в деятельности компетенция. Следовательно, мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного качества субъекта, знания способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

Компоненты компетенции в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, на наш взгляд, могут быть представлены следующим образом:

- когнитивный компонент (знания);
- мотивационный компонент;
- аксиологический компонент (направленность, ценностные отношения личности);
- практический компонент (умения, навыки, опыт деятельности способности);
- эмоционально-волевой компонент (саморегуляция). В этом случае компетенция выступает как потенциал компетентности, который может быть реализован в определенной сфере деятельности, должен стать действенным с помощью механизмов самоорганизации, саморегуляции.

При этом все авторы выделяют коммуникативную компетенцию как базовую.

В Концепции дошкольного воспитания – главном нормативном документе, на который опирается современная нормативно-правовая база

системы дошкольного образования – подчеркивается, что личность может воспитать только личность. Обезличенность фигуры воспитателя, закованного в рамки программы и методических инструкций, отношение к нему как к простому исполнителю своей роли и жесткий контроль за четким исполнением предписанных ему служебных обязанностей обусловили многие недостатки системы дошкольного образования. В документе отмечается, что подготовка педагогов дошкольного учреждения имеет право на приоритет в системе не только высшего педагогического образования, но и в системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных педагогов на освоение компетенций, востребованных современной практикой.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: развитие компетенции понимается как формирование определенного качества субъекта, знания способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений. Иными словами это то, чем человек уже достаточно владеет.

Анализ историографии проблемы и современных исследований позволяет говорить о том, что периодически возникают споры по вопросу различения смысла терминов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

Проблемы коммуникации в педагогике рассматриваются в трудах Т.В. Базжиной, А.А. Вербицкого, Б.В. Беляева, Е.И. Пассова, А.К. Марковой, В.С. Коростылева, В.В. Краевского, А.А. Леонтьева, Е.С. Полат, П.Д. Парыгина, Е.И. Пассова, В.Г. Гак, Фаеновой, В.А. Аверина, Л.А. Быкова, Л.М. Войтюк, И.Н. Денисова, Н.В. Самоукина, И.Ю. Тарасовой, Л.А. Филатовой, В.П.

Конечкой, Л.А. Бушиной, Б.А. Ивановой, В.Л. Скалкина, Л.А. Татариновой, Г.П. Щедриной, Е.В. Мусницкой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.А. Якубова и др.

Понятие «коммуникативная компетенция» по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д. Если речь идет о способностях отдельного человека, то говорят, что такой-то проявил коммуникативную компетентность. Существует, таким образом, распространенная точка зрения, что коммуникативная компетенция (как и любая иная компетенция) это некоторая система требований, а коммуникативная компетентность – степень соответствия человека этой системе требований. И в самом деле, значительно чаще можно услышать, что кто-то «проявил свою коммуникативную компетентность», а не «проявил коммуникативную компетенцию».

Исследователи отмечают, что коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста, а овладение ею предполагает овладение общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально – оценочной, этикетной.

Коммуникативная компетенция может рассматриваться как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте».

Термин «коммуникативная компетенция» рассматривался в исследованиях американского лингвиста Н. Хомского в связи с изучением лингвистической (языковой компетенции). Однако мы встречаем более ранние исследования Ф. Соссюра, который установил различие между языком как системой, которую он определил как «langue» и речью («parole»). Ф. Соссюр отмечал, что под системой подразумевается только язык, который можно выучить, в то время как речевая деятельность – это уже продукт конкретного говорящего [247, 248].

Большим вкладом в определение понятия «коммуникативная компетенция» стали исследования Д. Хаймса (Dell Hymes), опубликованные в середине 1960 – х гг. XX века, который выдвинул предположение о том, что сущность коммуникативной компетенции заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка. При этом автор выделил следующие структурные компоненты коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции [275].

Несмотря на то, что теория Д. Хаймса в большей степени ориентирована на область преподавания (изучения) иностранного [второго] языка, с нашей

точки зрения, такой подход к определению понятия «коммуникативная компетенция» может в полной мере рассматриваться в процессе формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Закономерным продолжением расширения и углубления научных исследований в системе изучения коммуникативной компетенции были опубликованные в 1980-х гг. XX века разработки М. Канейл (M. Canale) и М.Свейн, (M. Swain), которые продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетенции.

М. Канейл и М.Свейн выделили 4 основных вида компетенции, которые во взаимодействии с системой знаний и умений формируют коммуникацию. Это следующие компетенции:

- грамматическая компетенция (Grammatical competence): лексика, фонетика, правописание, семантика и синтаксис (vocabulary, pronunciation, spelling, semantics and sentence formation);
- социолингвистическая (Sociolinguistic competence): соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации, контекстному фону;
- дискурсивная компетенция (Discourse competence): способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи;
- стратегическая компетенция (Strategic competence): компенсация особыми средствами недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [272].

Проблема теории и практики в вопросах формирования коммуникативной компетенции остается актуальной и находит свое отражение в трудах современных зарубежных педагогов: Д. Уилкинс (Jennifer D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding), П. Хартман (P. Hartman), Д. Джонсон (D. Johnson), Н. Керр (N. Kerr), Дж. Хилл (J. Hill), М. Лонг (M. Long), П. Поттер (P. Potter) и др. При этом отмечается, что формирование коммуникативной компетенции направлено на достижение способности правильно использовать язык для достижения коммуникативной цели.

В настоящее время процессы взаимодействия и общения исследуются с точки зрения различных наук: философии, социологии, педагогической и социальной психологии, педагогики, теории управления, лингвистики, акмеологии. Все эти науки рассматривают данный феномен со своих позиций.

Среди наук, исследующих общение и коммуникацию, особую, ведущую роль играют психология и педагогика как науки, расположенные на стыке научных знаний о человеке и языке, общества и культуры, и имеющие выход в практику активного обучения умениям, формирования и развития компетенций.

Компетенция – совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения языку. Следовательно, «язык» является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и видение мира [19].

Американский лингвист Н. Хомский ввел в активный научный обиход термин «компетенция», рассматривая его в понятийном аппарате лингвистики. Н. Хомский под языковой (в широком смысле слова) компетенцией понимал «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет ... виды поведения» [247, 248]. В своих исследованиях он рассматривал понятия компетенции (прирожденной способности к речи – competence) и продуцирования речи (реального речевого произведения – performance). Компетентный говорящий (слушающий) должен, по мнению Н. Хомского, образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям и иметь суждение о высказывании. Порождение речи представляет собой процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, формирующихся у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур.

Идеи Н. Хомского нашли свое развитие в работах А.Р. Лурия, который выделил две стороны речевой деятельности (кодирование и декодирование речевого сообщения) и назвал условия психологического процесса понимания речевого сообщения – понимание слова, структуры и целого сообщения [151].

Коммуникативная компетенция характеризуется способностью правильно ориентироваться в межличностном общении и достаточно свободно принимать участие в нем. Данная способность достигается с помощью знаний лингвистики, знаний традиций, нравов, обычаев общества. Коммуникативная компетенция в родном языке приобретает в процессе социализации ребенка. Данное понятие опирается на психологические знания о себе и о других и отражает уровень мастерства человека в межличностном общении.

Анализ современных исследований показал, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» рассматривается по-разному (таблица 8).

Современные определения понятия «коммуникативная компетенция»  
в различных областях научных исследований

№ п/п	Исследователь	Определение понятия «коммуникативная компетенция»
1.	М.Н. Вятютнев (1977)	«... выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у собеседников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации»
2.	О.М. Казарцева (1998)	« ... это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи [речеведческие знания] и собственно коммуникативные умения»
3.	И.Л. Бим, Л.В. Санникова (2001)	«... для теории речи наиболее важна коммуникативная компетенция, которая охватывает и речь – говорение, и аудирование, и письмо, и чтение на изучаемом языке»
4.	Н.Д. Гальскова (2003)	«...умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения»
5.	М.А. Ариян, О.Г. Оберемко, А.Н.Шамов, (2004)	«... способность осуществлять общение посредством языка, т.е. передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых норм и выбирая коммуникативное поведение, которое адекватно аутентичной ситуации общения»

6.	О.В. Климова (2008)	«... содержательное обобщение теоретических и практических знаний в области коммуникации, представленные в виде понятий, принципов, смыслообразующих положений и ситуаций, необходимых для успешного речевого взаимодействия»
----	------------------------	---

Рассматривая компетенцию применительно к владению языком, ведущие исследователи выделяют сознательное и интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений. Такое представление о компетенции сложилось под влиянием лингвистики, которая отводила грамматике ведущую роль в самой науке и представляющей ее важнейшей составляющей психологических грамматик, управляющих общением.

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» введен в научный обиход М.Н. Вятютневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации».

Опираясь на положения, выдвинутые в работах В.И. Байденко, М.В. Долгих, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Ф. Коробковой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, О.И. Матяш, Л.М. Митиной, Е.Ю. Никитиной, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, можно выделить следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- мотивационный: потребность в общении и в обмене информацией, стремление к успеху, взаимопониманию;
- когнитивный: комплекс знаний из сферы психологии общения, процессов мышления, риторики, стилистики и культуры речи, знание стандартов делового общения;
- личностный: эмпатия, коммуникабельность, терпимость;
- деятельностный: умение излагать свои мысли, навыки публичной речи, владение современными технологиями поиска, отображения и передачи информации.



На наш взгляд, в деятельности педагогов дошкольного образования необходимы несколько групп личностных характеристик, связанных со следующими аспектами.

*Психологическая организация:* 1) умение сосредоточиться, мобилизовать весь свой потенциал; 2) способность быстро переключать внимание; 3) способность к распределению и переключению внимания; 4) устойчивость к стрессу; 5) готовность к сложным ситуациям; 6) умение быстро принимать решения, в частности, в нестандартных и сложных условиях; 7) умение выступать перед аудиторией/ораторские способности; 8) гибкость/адаптируемость (при изменении условий работы); 9) наблюдательность; 10) умение смотреть на вещи с позиции другого человека.

*Межличностное общение:* 1) коммуникабельность; 2) умение находить взаимопонимание с разными людьми; 3) проницательность; 4) умение решать/сглаживать межличностные конфликты; 5) речевая и коммуникативная интуиция; 6) культура поведения.

*Морально-этические качества:* 1) ответственность за качество своей работы; 2) объективность; 3) надежность; 4) тактичность; 5) умение хранить тайну; 6) умение держать нейтралитет (по отношению к участникам коммуникации); 7) толерантность; 8) уважение к окружающим.

*Трудовые качества:* 1) организованность; 2) аккуратность; 3) пунктуальность.

Исходя из этого, важность личностных характеристик педагогов дошкольных образовательных организаций обусловлена тем, что они определяют его подход к работе, отношение к дошкольникам, а также ко всем участникам образовательного процесса. Иными словами, одной только совокупности профессионально значимых навыков и умений не достаточно для качественного осуществления профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Известно, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия и четкое распределение обязанностей исполнителей, т. е. обмен не только знаниями и идеями, но и действиями;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека.

В связи с этим критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать перечисленным функциям и отражать:

- умение устанавливать психологически контакт, вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей, умело разрешать конфликты;
- умение идентифицировать себя с собеседником, прогнозировать поведение партнера по общению, содействовать установлению взаимопонимания участников совместной деятельности [66].

Вместе с тем коммуникации в системе образования (воспитания) детей дошкольного возраста стали объектом пристального изучения таких специалистов, как А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, О.Г. Мишанова, Е.Ю. Никитина, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Е.О. Смирнова, Е.В. Субботинский, Д.Б. Эльконин и др.

Динамичный характер современной профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро реагировать на различные ситуации взаимодействия, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между участниками образовательного процесса в процессе совместной деятельности. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного образования включена группа коммуникативных компетенций - система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Вместе с тем, пока еще не выработан оптимальный подход к формированию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

В итоге можно сделать вывод, что мнение большинства исследователей сходится относительно многокомпонентности данного вида компетенции. К основным компонентам профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции относятся лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, компенсаторная, стратегическая и социальная компетенции.

Лингвистическая компетенция включает автоматизированные экспрессивные и рецептивные лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил употребления языка.

Социолингвистическая компетенция означает способность выбора и преобразования языковых форм в зависимости от характера общения.

Социокультурная компетенция предусматривает готовность и способность к ведению диалога культур, знание общественного и культурного контекста, в котором функционирует язык.

Компенсаторная компетенция означает развитие умений выходить из трудного положения (при дефиците языковых средств) за счет использования других средств, например, синонимов, антонимов, перифраза и т.д.

Стратегическая компетенция предполагает овладение системой знаний о том, как язык может изучаться и употребляться.

Социальная компетенция предусматривает наличие лично значимого опыта и умения вступать в коммуникацию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения, навыка продуктивного партнерства в условиях коллективной коммуникации.

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого существуют различные подходы к его определению и пониманию. В то же время коммуникативная компетенция имеет вполне четкую структуру, основными составляющими которой являются компетенции с разных точек зрения, ее характеризующие и дающие в совокупности общую, достаточно полную характеристику понятия «коммуникативная компетенция», что позволяет говорить о возможности ее разработки применительно к различным группам специалистов в системе образования и воспитания и в системе повышения квалификации педагогов дошкольного образования в частности.

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [137].

Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты:

- 1) знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т.д.);
- 2) коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с людьми);

- 3) способность к толерантности и эмпатии (умение сопереживать, чувствовать собеседника, осуществлять психотерапию словом);
- 4) способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);
- 5) культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины использование невербальных средств).

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции М. Кэнэл и М. Свейн, Л. Бахман и А. Палмэр, М.М. Вятютнев, В.А. Коккота, Н.И. Гез, В.М. Топалова и др. наиболее общими ее компонентами выделяют:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография);
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов);
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели);
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации);
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Вопросы коммуникативной компетентности педагогов в системе дошкольного образования оправданно становятся в настоящее время объектом научных исследований. Психолого-педагогические исследования разных направлений переориентированы на поиск подходов оптимизации, совершенствования культуры общения детей и взрослых в ДОО. При этом важно понимать, что универсальным средством развития личности ребенка в период дошкольного детства, содержательного вежливого общения, является коммуникативная компетентность педагога.

Н.А. Морева описывает следующие критерии людей с высокой коммуникативной компетентностью:

- быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнере;
- стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;

- установка в контакте не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей;
- уверенность в себе, раскованность, включенность в ситуацию;
- владение ситуацией, гибкость, готовность проявить гибкость в общении или передать ее партнеру;
- большая удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;
- умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям;
- высокий статус, популярность в том или ином коллективе;
- умение организовать дружную, совместную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая людей в решение общегрупповой задачи;
- способность создавать благоприятный климат в коллективе, добиваться стабильности состава [164].

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования с нашей точки зрения должна включать в себя базовые характеристики:

- владение адекватной лексикой;
- развитость устной речи (в том числе четкость, правильность);
- умение соблюдать этику и этикет общения;
- владение коммуникативными тактиками;
- владение коммуникативными стратегиями;
- знание личностных особенностей и типичных проблем детей, с которыми предстоит общаться;
- умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации);
- способность гасить конфликты в детском коллективе в зародыше, неконфликтogenicность;
- ассертивность (уверенность);
- владение навыками активного слушания;
- актерские способности;
- эмпатия;
- умение проникнуться интересами ребенка.

Подводя итоги данного параграфа, можно говорить о выделении структуры коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается нами как интегративное качество личности, обеспечивающее адекватность взаимодействия участников образовательного процесса, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект–объектных и субъект–субъектных отношений. Исходя из данной дефиниции, можно пояснить, почему и насколько важен выбор коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования как операционной и методологической базы анализа для решения вопросов воспитания детей.

Во-первых, в данном определении отражена динамика взаимодействия субъектов, которая должна быть направлена на решение конкретной задачи – достижение взаимопонимания. Во-вторых, включение культуры в коммуникацию нацеливает на уважительное отношение и равноправный диалогический статус участников образовательного процесса. В-третьих, данное определение обозначает позицию личности, ее идентификацию и самоидентификацию по отношению к субъекту общения. Последнее свидетельствует о том, что вопросы языкового и культурного образования являются приоритетными в условиях педагогической среды и выдвигают триединство «язык–культура–личность» как основа коммуникативной компетенции.

Исходя из данных положений, можно выделить структуру коммуникативной компетенции педагога дошкольной образовательной организации, которая включает в себя следующие компоненты:

1. Гносеологический компонент – знание основных законов общения, способов и приемов совершенствования навыков педагогического общения; приемов психологического и педагогического воздействия; культуры педагогического общения.
2. Аксиологический компонент – осознание педагогом своей ведущей роли в полноценном проживании ребенком всех этапов детства и обогащении детского развития; принятие педагогом ценностных, нравственных, моральных, этических, личностных позиций каждого участника образовательного процесса и уважительное к ним отношение.
3. Праксиологический компонент – умение педагога видеть план развития событий, экологично воздействуя на участников общения; умение особым образом организовать общение участников образовательного

процесса, чтобы оно определяло создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; владение коммуникативными тактиками и коммуникативными стратегиями, направленными на адекватное взаимодействие.

4. Прагматический компонент – владение способами и навыками успешного достижения коммуникативной цели; понимание возможности адекватного решения всех вопросов, возникающих в процессе общения; наличие навыка понимания контекста конкретной ситуации; умение выделять скрытые и явные цели высказывания; владение правилами разговора, подчиненных принципу сотрудничества; умение оценить психологическое состояние, особенности характера и способности понимания адресата.
5. Дискурсивный компонент – умение понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме; качественное использование языковых умений и навыков в речевой деятельности; корректность и правильность говорения и письма; логичность и информационная насыщенность высказываний; умение логически выстраивать высказывания; умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации.
6. Лингвистический компонент – знание законов лексики, грамматики, фонетики, орфографии; развитость устной речи (в том числе четкость, правильность), автоматизированные экспрессивные и рецептивные лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил употребления языка;
7. Социокультурный компонент – умение соблюдать этику и этикет общения; наличие культуры вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины использование невербальных средств общения), соответствие социокультурным нормам.

Таким образом, коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования, с одной стороны, может рассматриваться характеристикой

личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации (в том числе и коммуникативные), возникающие в процессе выполнения не только профессиональных задач, но и жизнедеятельности в целом.

### **Выводы по I главе**

1. Анализ теоретико-методологического и организационно – содержательного компонента состояния проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы ДОО, нормативных правовых документов, посвященных выделению новых требований к уровню профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования и отражению изменения общего отношения к вопросам дошкольного детства, а также методической работы в дошкольных образовательных организациях показал, что в условиях динамично развивающейся социально-экономической ситуации имеется объективная необходимость развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.
2. Коммуникативная компетенция является важным составляющим компонентом общей профессиональной компетенции педагогов, отражает приоритетные направления повышения качества непрерывного профессионального образования в условиях образовательной организации. Его особенность заключается в возможности постоянного обновлении актуальных теоретических и практических знаний специалистов, анализа проявляющихся ситуаций взаимодействия, решения вопросов межличностного взаимодействия, возникающих в конкретном трудовом коллективе.
3. Историю становления идеи развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы можно условно разделить на четыре периода (с древнейших времен до н. э. – начало XVII века; середина 17 – конец 18 века; начало XIX века – начало XX века; начало XX – по настоящее время). Это позволило *установить социально-исторические* предпосылки возникновения и развития исследуемой проблемы в ее генезисе, определить степень ее изученности, что служит в дальнейшем стимулом для определения дальнейших перспектив исследуемой проблемы, основанием для доказательства необходимости построения педагогической концепции



развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы в ДОО.

4. К *социально-историческим* предпосылкам возникновения и становления проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций мы относим: социально – производственные, выражающиеся в социальном заказе на включение методической работы дошкольной образовательной организации в процесс непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов в целом и коммуникативной компетенции в частности; социально – педагогические, представляющие процесс развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО как перспективное направление, которое позволяет успешно решать проблему составления и реализации персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций, расширения коммуникативных возможностей педагогов, обеспечивающих полноценное проживание ребенком всех этапов детства; культурно-исторические, базирующиеся на понимании личности педагога дошкольной образовательной организации как активной творческой и саморазвивающейся коммуникативной личности, способной осознавать свой коммуникативный потенциал, формировать индивидуальную траекторию развития коммуникативной компетенции и получать ту профессионально-личностно значимую подготовку, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.
5. Большинство педагогов дошкольного образования на сегодняшний день испытывают трудности в процессе взаимодействия с воспитанниками, их родителями и коллегами. Важно отметить, что педагоги мало знакомы со структурой и содержанием коммуникативной компетенции, высокий уровень развития которой не только раскрывает новые возможности для выстраивания экологичного и ориентированного на максимальное личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие всех участников образовательного процесса взаимодействие, но и является базовым условием повышения качества жизни в целом.
6. Для повышения качества непрерывного профессионального образования в условиях ДОО, создания условий для личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия участников образовательного процесса необходима разработка специальной научно-методической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.
7. Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее

адекватность взаимодействия участников образовательного процесса, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект–объектных и субъект–субъектных отношений. Исходя из данной дефиниции, можно пояснить, почему и насколько важен выбор коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования как операционной и методологической базы анализа для решения вопросов воспитания подрастающего поколения.

8. Теоретико-педагогические предпосылки развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО заключаются в том, что теория развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО нуждается в выделении новых подходов и определении нового содержания с учетом целевых и содержательных требований непрерывного профессионального образования в условиях образовательной организации, специфики образования педагогических работников и подготовки специалистов для охраны и укрепления физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

## **ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

### **2.1. Андрагогический подход как общенаучная основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

Теоретико-методологическая основа является важнейшим атрибутом любой концепции, обуславливающим ее вид, содержание и специфику. В контексте нашего исследования она определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых упорядочение понятийно-терминологического поля науки, определение особенностей и свойств развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим, педагогической науки в целом.

Для определения методологических требований к исследованию проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования нами проанализированы уровни методологии и их специфика. Общенаучный уровень, представляющий общенаучные концепции, реализуемые в большинстве педагогических исследований, дал возможность исследовать данную проблему с точки зрения андрагогического подхода.

Внедрение в России двухуровневой системы высшего образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации, переход от формирования знаний, умений и навыков к реализации компетентностного подхода ставит перед специалистами, работающими в системе повышения квалификации, новые перспективы в вопросах рассмотрения современных подходов к разработке научных основ повышения профессиональной компетентности педагогов.

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей; разностороннему развитию и укреплению здоровья; предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности, способной к дальнейшей жизнедеятельности для своего блага и процветания отечества; дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности.

Андрагогика – это наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения [105, 106]. Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы (С.И. Змеев).

Реализация системы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в современных условиях невозможна без осмысления сущности системы образования взрослых (Б.М. Бим-Бад, Т.Г. Браже, Т.А. Василькова, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, А.Е. Марон, А.М. Митина, Э.М. Никитин, В.И. Подобед, З.Н. Сафина, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Р.М. Шерайзина и др.).

Зарождение образования взрослых было положено еще в XVIII веке. Начало данных процессов связано с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к менявшимся условиям жизни, повысить уровень культуры. С середины XX века рассматривается как основа повышения квалификации и профессиональной компетенции педагогов.

Андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации. Необходимость образования взрослых сегодня обусловлена не только динамикой социального и научно – технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением свободного времени и возможностей его рационального использования.

На современном этапе развития отечественного образования поворот к образованию взрослых вызван также запросами рынка труда, главными требованиями которого к специалисту становятся компетентность и профессионализм. Это обстоятельство привело к возникновению у многих потребности в переподготовке и получении новых навыков, так как специалисты массовых профессий неконкурентоспособны из-за своей недостаточной подготовки.

Для построения теории образования взрослых необходим андрагогический подход, ориентированный на целостность, системность, субъект – субъектные взаимодействия.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показал большой интерес ученых к андрагогическому подходу. Ю.Г. Фокин выделяет главное

отличие андрагогического подхода, как осознание субъектом учения своих потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, и необходимость сознательной активности, деятельности по их удовлетворению [244]. Научные изыскания З.Н. Сафиной и Р.М. Шерайзиной раскрывают разрабатываемый ими интегрированный синергетико-андрагогический подход к проектированию образовательных программ. На основе формулировки основополагающих предпосылок андрагогического подхода представлены социальные и психофизиологические особенности взрослого обучающегося в отношении к процессу обучения [211].

В зарубежном образовании наиболее известны идеи андрагогического подхода, разрабатываемые в XX веке в Соединенных Штатах Америки М. Ш. Ноулзом.

В современных диссертационных исследованиях просматривается всестороннее изучение андрагогического подхода (З.В. Возгова, А.И. Кукуева, Л.В. Линевич, С.А. Филина и др.) В исследовании Л.В. Линевич андрагогический подход рассматривается в контексте обучения студентов в вузе. При этом интересна точка зрения автора на эффективность реализации возрастных возможностей студентов в становлении индивидуальности и личности специалиста. Кроме этого, автор выделяет условия реализации андрагогического подхода в вузе, дополняет андрагогические принципы, сформулированные С.И. Змеевым [106].

С.А. Филин изучает андрагогический подход применительно к построению системы профессионального обучения персонала предприятия [242].

В исследованиях А.И. Кукуева мы находим обоснование андрагогического подхода как методологического основания теории образования взрослых. Автор выделяет совокупность принципов и методов андрагогического подхода, разрабатывает модель андрагогической подготовки преподавателя вуза [138]

В диссертационном исследовании З.В. Возговой андрагогический подход рассматривается как общенаучная основа педагогической концепции непрерывного повышения квалификации научно – педагогических работников [62].

Рассматривая концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, мы руководствуемся рекомендациями С.И. Змеева, выделяющего «пять основополагающих характеристик, отличающих взрослого обучающегося от незрелых учеников: 1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального)

опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями)» [106].

Главным условием развития системы дошкольного образования является наличие профессионально-подготовленных педагогических кадров.

Отмечая фундаментальность подготовки специалистов для работы с детьми дошкольного возраста в системе среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры важно рассматривать курсы повышения квалификации как одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной деятельности. Курсы повышения квалификации способствуют подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года.].

Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств специалиста именно система повышения квалификации позволяет на протяжении всей его жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности, способствовать развитию профессиональных компетенций.

Повышение квалификации педагогов дошкольного образования – сложный, многоплановый процесс вхождения человека в профессию, характеризующийся неоднозначным вкладом личностного и деятельностного компонентов при ведущей роли личности педагога.

Анализ исследований Н.А. Королевой, С.Г. Молчанова и др. позволил рассматривать повышение квалификации как систему организационно - педагогических мероприятий с привлечением соответствующего содержания, методов и средств, направленных на содействие в приращении профессиональной компетенции [163].

Целями повышения квалификации являются, прежде всего, развитие профессиональных мастерства и культуры, обновление теоретических и практических знаний специалистов системы дошкольного образования в соответствии с современными требованиями компетентностного подхода к

уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач.

Основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования является профессиональная компетентность педагогов, которая рассматривается как профессиональная готовность педагога, его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Важным компонентом профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений выделяется коммуникативная компетенция. При всем многообразии подходов к сущности этого понятия как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция:

– коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;

– коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющие профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [137].

Анализ теоретико–методологических исследований, учебно-методической литературы и собственный практический опыт работы в системе методической работы дошкольных образовательных организаций свидетельствует о том, что в современных условиях реформирования

дошкольной образовательной системы в России углубляется противоречие между требуемым и реальным уровнем коммуникативной компетенции педагогов. Разрешить данное противоречие возможно, если в условиях системы методической работы разработать педагогическую концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

В условиях развития и совершенствования всей системы дошкольного образования и методической работы в частности, становится очевидной необходимость пересмотра многих «традиционных» подходов к проблемам обучения и поиска новых путей повышения качества профессиональной компетенции педагогов работающих с детьми дошкольного возраста, соответствующих требованиям новых социальных условий общественного развития.

С этой целью на теоретико–методологическом уровне подробно изучена проблема развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Исследование процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования требует четкого теоретико–методологического подхода к своей организации.

Подход в современных исследованиях выступает как способ познания и преобразования действительности, то есть он выполняет методологические функции, в нашем случае, через принципы, связывающие теоретические построения различного уровня с практическими действиями реализации поставленных в исследовании задач.

Нами разделяется мнение, согласно которому подход – это методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях.

Методологическая основа является важнейшим атрибутом любой концепции, обуславливающим ее вид, содержание и специфику. В контексте нашего исследования она определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых упорядочение понятийно-терминологического поля науки, определение особенностей и свойств развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим, педагогической науки в целом.

Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы [105, 106].



Значительное внимание в работах Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, А. В. Даринского, В. И. Дружинина, Ф.Э. Зеера, С.И. Змеева, В.Ю. Кричевского, Л. Н. Лесохиной, А. Е. Марон, А.Ю. Панасюка, М.М. Поташника, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой, П.В. Худоминского и др. уделено исследованиям образовательного процесса в системе повышения квалификации – обучении взрослых – как в целом, так и отдельных его компонентов.

С.И. Змеев дает определение андрагогике, которое рассматривается нами как одно из основополагающих положений в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. «Андрогогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения» [106]. Данное определение позволяет нам говорить о том, что андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации.

Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность взрослого человека ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

В контексте исследуемой проблемы разработки педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, невозможно построение эффективной системы методической работы в ДОО без учета специфики обучающихся взрослых.

Взрослый обучающийся, по мнению С.И. Змеева, обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими взрослого обучающегося от незрелых учеников: 1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями) [106].

Рассматривая концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, мы руководствуемся рекомендациями М.Т. Громковой, которая обосновала логику образовательного процесса и

разработала технологию целей, содержания, метода, обеспечивающих внутреннюю гармонию процесса взаимодействия в образовании взрослых [79].

Методическая работа в ДОО, являясь неотъемлемой частью системы профессионального образования педагогов, характеризуется содержательной спецификой и своеобразием задач, детерминированных интериоризированным опытом взрослых. Взрослый обучающийся – педагог-профессионал, являясь заказчиком образовательных услуг на курсах повышения квалификации, сам определяет цель, задачи, способы, этапы, а также, какие результаты повышения квалификации ему нужны, чтобы соответствовать профессии или должности, в какой срок, и какого качества. Наши исследования подтверждают точку зрения о том, что педагогу, работающему с детьми дошкольного возраста нужны не знания сами по себе, а возможности решения жизненно важной проблемы в плане самоутверждения и самореализации. Знания выступают лишь условием ее решения. При этом важен процесс не только приобретения новых знаний, но и постоянное развитие коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие компоненты: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские способности; способность к толерантности и эмпатии; способность к самоконтролю; наличие культуры вербального и невербального взаимодействия.

В качестве основных характеристик андрагогического подхода как общенаучной основы педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования представляется возможным выделить следующее:

- ориентация концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на установление соответствия между уровнем готовности педагога к реализации задач дошкольного образования, определенных исторической, политической и социально-экономической необходимостью и предоставлению человеку возможности «быть самим собой», быть конкурентоспособным;

- организация методической работы в дошкольной образовательной организации на основе учета возрастных, психофизических, личностных особенностей и профессиональных способностей, в соответствии с потребностями и жизненным опытом педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста;

- обеспечение в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования собственной заинтересованности в образовательной услуге – понимание собственной проблемы, которая решается в образовательном процессе;

– организация процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования в системе методической работы дошкольной образовательной организации на основе систематического мониторинга уровня развития показателя информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентации на личность человека, как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения;

– реализация образовательных технологий, обеспечивающих целостность, системность, субъект-субъектные отношения в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Анализ теоретико-педагогических предпосылок становления и развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на основе андрагогического подхода позволил сделать вывод о данном подходе как общенаучной основе для его практического использования в условиях современной системы методической работы в дошкольной образовательной организации.

## **2.2. Лингводидактический подход как конкретно-научная основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

Конкретно-научный уровень позволяет описать принципы исследования и процедуры, применяемые в ходе определения и теоретического обоснования содержательного наполнения концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. На этом уровне в качестве доминирующего был использован лингводидактический подход.

Исходя из этого, можно говорить, о том, что в качестве прочной научной основы исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования может рассматриваться лингводидактический подход.

Существенный вклад в развитие лингводидактического подхода внесли Г.И. Богин, Л.И. Божович, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Л.Ф. Миньяр-Белоручев, Н.М. Шанский и др.

Впервые лингводидактика получила распространение в методике преподавания иностранных языков в 70-е гг. XX века.

Так, Н.М. Шанский (автор этого термина) полагает, что лингводидактика и методика обучения иностранным языкам являются разными науками. По его мнению, лингводидактика исследует общие закономерности обучения языкам, формулирует общие принципы, касающиеся способов усвоения иноязычных знаний, умений и навыков. Методика обучения, будучи частной дидактикой, занимается поиском эффективных путей обучения конкретному языку в определенных учебных условиях [137].

Л.Ф. Миньяр-Белоручев рассматривает лингводидактику как науку, включающую в себя теоретическую и практическую методики обучения языкам. При этом он полагает, что основная задача лингводидактики заключается в разработке методологии обучения языку, поскольку обосновывает предмет обучения в его непосредственной связи с природой языка и природой общения, в которых проявляется деятельностная сущность речевых произведений.

Г.И. Богин считает, что лингводидактика исследует закономерности овладения любым языком, независимо от того, изучается этот язык в качестве первого или второго [42].

Н.Д. Гальскова, различает лингводидактику как теорию обучения иностранным языкам и методику как эмпирический опыт. Она считает, что центральной категорией лингводидактики должен выступать язык как объект усвоения, средство общения, познания и обучения, а также средство взаимодействия людей. В своих исследованиях она развивает точку зрения о том, что методика рассматривается как наука о технологиях, а дидактика иностранных языков (лингводидактика), как научная область, занимающаяся исследованием проблем отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения, а также проблемы целей и содержания обучения языку. Автор подчеркивает, что для дидактики стратегической целью обучения будет способность к общению, для частной методики - процесс передачи и усвоения способности к общению, для лингводидактики - проблемы анализа, управления и моделирования процессов овладения языком [Гальскова, Н.Д.].

В «Словаре методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина лингводидактика определяется как общая теория обучения языку, главной задачей которой является разработка методологии обучения иностранному языку. Специалисты выделяют три положения относительно того, как соотносятся понятия лингводидактика и методика обучения языку [4].

Исходя из первого положения, это две разные области знания. Лингводидактика исследует «общие закономерности обучения языкам,

формулирует общие закономерности, касающиеся способов усвоения иноязычных знаний, навыков и умений», в то время как методика обучения иностранным языкам является частной дидактикой и «занимается поиском эффективных путей обучения конкретному языку в определенных учебных условиях». С точки зрения второго положения, есть всего лишь терминологические различия в названии двух дисциплин. Для третьего положения в этом различии существенным является различие в теоретическом знании (лингводидактика) и практическом (методика).

Дискуссия, существовавшая в 90-е гг XX века по поводу различий между методикой преподавания языков и лингводидактикой, в настоящее время может считаться завершенной. Практически все современные исследователи полагают, что лингводидактика призвана на широкой интегративной основе с другими научными областями (психологией, психолингвистикой, языкознанием, дидактикой и т.д.) разрабатывать основы обучения языку вообще, тогда как методика обучения языкам и иные методики решают специфические проблемы, связанные с конкретным языком и конкретными условиями обучения.

В исследованиях И.Б. Ворожцовой отмечается, что под объектом исследовательского интереса для лингводидактики рассматривается практика обучения язык, а предметом исследования является система обобщенных представлений о процессах обучения и научения языку, его усвоения с позиций современных воззрений на процесс обучения и человека в обучении. Работая в поле обучения языку, наблюдая, как проходят процессы обучения, научения, усвоения, мы должны осознавать закономерности, систему представлений о том, как протекают данные процессы с тем, чтобы осознавать те пути, которые предлагает современная лингводидактика [69].

Для нашего исследования важно рассмотреть взаимодействие лингводидактики с рядом научных дисциплин, связанных с обучением языку и являющихся базовыми для исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. Среди них лингвистика, психология, социология, лингвокультурология, дидактика, теория коммуникации.

Лингвистика является основополагающим компонентом среди научных дисциплин, лежащих в основе обучения языку. В своем современном состоянии лингвистика характеризуется большим разнообразием предметов и единиц исследования. Главные ее предметы, помимо языка - речь, речевая деятельность, речевой субъект, речевое поведение, реальные процессы формирования речевого сообщения и его усвоения; условия, в которых они протекают, и многое другое. И методика из частной дидактики становится

лингводидактикой, поскольку это разнообразие предметов лингвистического рассмотрения входит и в методику.

Важно влияние психологии на состояние лингводидактической теории. Психология речи исследует устную и письменную, внешнюю и внутреннюю речь, разные аспекты речевой деятельности, речевого субъекта; педагогическая психология обращается к тому, как формируются знания, умения, навыки, как осуществляются высшие психические функции в процессе обучения; в сфере изучения общей психологии - мотивационная сфера деятельности речевого субъекта (И.А. Зимняя); проблема речи и мышления (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); социальная психология исследует речевое поведение разных социальных групп, стандарт языка, или норму, социокультурные аспекты коммуникативной компетенции, понимание как социокультурный процесс; и, конечно, когнитивная психология, занимаясь психологией познавательных процессов, вызывает пристальное внимание лингводидактики.

В целом, современная лингводидактика предстает как психологическая область научного познания. При этом важно рассматривать проблемы и состояние научной мысли в том, что касается человека как индивидуума, как субъекта деятельности и как субъекта социальной жизни.

На стыке лингвистики и дисциплин культурологического направления в 60-е годы возникла лингвокультурология, которая активно «сотрудничает» с лингводидактикой. Лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании, что создает своеобразие национальной языковой картины мира. Особый интерес вызывает исследование языка как системы, в которой находят свое воплощение ценности культуры.

Важно отметить исходную связь методики и дидактики. Дидактика (теория обучения) - научная дисциплина, возникшая гораздо раньше, чем методика. В ней накоплен значительный багаж представлений о закономерностях процесса обучения и усвоения знаний, среди этих закономерностей опора на опыт, накопление усвоенного материала, аналитическая деятельность. Дидактика вывела цепочку познавательной деятельности субъекта обучения: от восприятия к запечатлению (бессознательному запоминанию), от запечатления к активизации имеющихся представлений и их наложению на воспринятый опыт, затем происходит пристройка к предыдущему опыту и собственно нарабатывание нового опыта как новообразований личности в виде суждений, умений, переживаний.

Методика обучения языку, или лингводидактика, изучает существующую практику обучения, проблематику того, как обучают языку: цели, программы, содержание обучения, субъектов обучения, их потребности и

др., технологии и методы их обучения, обобщая их в виде целостных систем, которые реализуются в конкретных курсах обучения.

В лингвистике давно утвердилось понимание коммуникации как обмена информацией, осуществляемого в процессе общения.

Коммуникативность предполагает такую организацию и направленность занятий по языку, при которой «цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной)» [69]. Разработанные учебные материалы и занятия для педагогов дошкольного образования направлены в коммуникативном обучении на выработку у них способности использовать свои знания и умения в естественной коммуникации, при взаимодействии с различными категориями детей дошкольного возраста. При этом процесс обучения характеризуется как личностное взаимодействие, где используются разные способы общения. Сотрудничество же в общении обеспечивает поддержание высокой мотивации к обучению.

Мы разделяем мнение о том, что все указанные подходы к лингводидактике актуализируют системообразующую роль языка как носителя культуры, духовности и интеллекта. В связи с этим целесообразно заметить, что лингводидактический подход - это опора в педагогической деятельности на идею системообразующей позиции языка как общеродового свойства человека, что обуславливает развитие духовности, интеллекта и культурной идентификации обучающегося [69, 85].

Важнейшими конструктами формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на основе лингводидактического подхода являются:

– цель: формирование коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования (изменение задач образовательного процесса в рамках методической работы в ДОО в сторону актуализации продуктивного общения, созданного на паритетных началах и межличностной коммуникации; формирование личности, способной и готовой осуществлять адекватное общение с детьми на основе учета их возрастных и психофизических особенностей, в различных жизненных ситуациях);

– содержание: включающее такие компоненты, как коммуникативно-поведенческий, личностно ориентированный, лингвокультурологический.

При этом в состав коммуникативно-поведенческого компонента содержания коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования входят языковые и речевые знания, умения и навыки, а также

реализация в системе методической работы в ДОО разнородного учебного материала, который представлен коммуникативным, речедейательностным и языковым аспектами.

Личностно ориентированный компонент воплощен в различного рода материалах и адресован специалисту как личности, индивидуальности, определяющей свое отношение к себе, окружающим людям, образцам детской культуры. Особо следует отметить тот факт, что педагог мобилизует при этом свой субъектный опыт, личностный потенциал ради достижения своих индивидуальных целей.

Лингвокультурологический компонент содержания коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования направлен на развитие такой мыслительной операции, как сравнение, на расширение возможности познания педагогами окружающего мира, внутреннего мира ребенка дошкольного возраста. Посредством данного компонента в рамках курсов повышения квалификации специалист имеет возможность ознакомить педагогов через язык с особенностями воплощения ценностей культуры. Итак, лингвокультурологический компонент развивает чувство толерантности, раскрепощенности, способствует построению взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по общению, овладению техникой общения, речевым этикетом с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях реального общения не только с различными категориями детей дошкольного возраста, но и со всеми участниками образовательного процесса.

Специфика применения лингводидактического подхода при формировании коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования состоит в том, что:

- происходит усвоение языка не только как средства коммуникации, но и как средства получения разнообразной информации, относящейся к основной деятельности педагогов дошкольного образования;
- обучение языку осуществляется на основе интеграции с различными областями педагогической специальности;
- обучение языку направлено на формирование, главным образом, практических умений и навыков;
- происходит расширение индивидуальной языковой картины педагога дошкольного образования;
- происходит совершенствование профессиональной технологической компетентности педагога дошкольного образования (осознание целей, содержания и средств дошкольной лингводидактики).



Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных педагогов на освоение компетенций, востребованных современной практикой. В целях создания необходимых условий для достижения современного качества дошкольного образования необходимо разработать технологии, направленные на изменение внутренней позиции педагога, его ценностно-смыслового определения как необходимого условия для принятия и развития новых педагогических идей. Необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, внедрения различных его моделей неизбежно приводит к обновлению функционала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Целями развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО являются, прежде всего, развитие профессионального мастерства и культуры, обновление теоретических и практических знаний специалистов системы дошкольного образования в соответствии с современными требованиями компетентностного и лингводидактического подходов к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач.

В условиях развития и совершенствования всей системы дошкольного образования и методической работы в ДОО становится очевидной необходимость пересмотра многих «традиционных» подходов к проблемам обучения, к поиску новых путей повышения уровня профессиональной компетенции педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, соответствующих требованиям новых социальных условий общественного развития.

С этой целью подробно изучена проблема возможности рассмотрения лингводидактического подхода как конкретной научной основы исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Анализ социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок становления и развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на основе лингводидактического подхода позволил сделать вывод о данном подходе как основе для его практического использования в условиях современного профессионального образования в условиях методической работы в ДОО.

### **2.3. Толерантно–партисипативный подход как методико – технологическая основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

Методико-технологический уровень описывает методы и процедуру установления взаимодействия всех субъектов, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов. Представленные характеристики названных уровней методологии позволяют говорить об их глубоком внутреннем единстве, взаимосвязи, взаимодополняемости, комплементарности, наличии в них идей, продуктивных в плане оптимального решения проблем педагогической деятельности. Такой подход к изучению исследуемой проблемы, осмысление его с разных точек зрения дали возможность выбрать не один, а синтез нескольких, ранее известных теоретико-методологических подходов. Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что решение обозначенной научной проблемы может быть успешно осуществлено, если в качестве базовой методико – технологической основы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования выступит толерантно – партисипативный подход.

Результаты теоретико-экспериментального исследования показали, что безусловное принятие, безоценочность, конгруэнтность, эмпатия, понимание, включенность, заинтересованность – таковы слагаемые нового толерантно-партисипативного подхода как методико-технологической основы исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», а термин «толерантность» – «терпимость», «терпение», «пластичность», «благосклонность», «принятие».

В широком смысле «толерантность» означает терпимость к чужим мнениям и поступкам, способность относиться к ним без раздражения. Толерантный человек уважает убеждения других, не стараясь доказать свою исключительную правоту.

Анализ толерантности с философской точки зрения представлен в исследованиях Р.Р. Валитовой, П. Кинга, В.А. Лекторского и др. Авторы рассматривают и связывают данное понятие с отрицанием и отторжением. При этом подчеркивается, что обнаружение различий между людьми

сопровождается возможным неодобрением и отвращением. Одновременно противоположности становятся совместимыми, а не взаимоисключающими, чужая позиция становится уважаемой или изменяется своя.

Социокультурный смысл толерантности рассматривается как определенное качество межличностных отношений и групп, а также отдельных индивидов. Оно характеризуется установкой на благожелательное восприятие «другого», желанием не только понять, но, и, насколько возможно принять его традиции, культуру, убеждения, верования, интересы и ценности.

А.Г. Асмолов рассматривает толерантность как устойчивость к конфликтам, готовность к вступлению в диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию [21]. В психологии толерантность рассматривается относительно фрустрирующих ситуаций, когда мотивированная деятельность человека встречается непреодолимым или субъективно воспринимаемым препятствием и выделяется в этом случае как фрустрационная толерантность. Ее уровни рассматриваются в клинико-психологическом социально-психологическом аспектах [230].

Обоснованно и широко рассматривается этническая толерантность (В.Г. Крысько, Н.М. Лебедева, В.Ф. Петренко, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко). Е.Ю. Клепцова, рассматривая педагогику и психологию толерантности в соответствии с деятельностным подходом, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностные, когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты [120].

В педагогических исследованиях подходы к толерантности часто интегрируются, в частности при рассмотрении ее в контексте диалога (Е.О. Галицких), формирования в полиэтнической среде (В.Н. Гуров, Б. З. Вульф, В.Н. Галяпина, В.К. Игнатович). С.К. Бондырева описывает толерантность как способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и др. Л. Б. Кордакова проводит глубокий анализ педагогической толерантности как важного качества педагога. А.В. Кандаурова и М.Н. Лабикова подчеркивают роль толерантности педагога в социальном взаимодействии. Толерантность в области профессиональной деятельности была рассмотрена относительно личности педагога как субъекта фрустрационной толерантности (Л.М. Митина).

Толерантность, будучи многоаспектным феноменом, не стала предметом глубокого изучения и в профессиональной педагогике. Ю.П. Поваренков, анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая) [194].

Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры.

Из сказанного становится очевидным, что толерантность – особое нравственное качество, отражающее активную социальную позицию и психологическую готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения.

Все чаще в современных исследованиях толерантность начинает рассматриваться как одна из ключевых компетентностей, подразумевая под собой готовность и способность индивида жить и конструктивно действовать в многообразном мире.

Привлекают внимание современные исследования, позволяющие рассмотреть феномен толерантности с точки зрения основополагающих подходов, раскрывающих разнообразие научных концепций в контексте выделения данной дефиниции [20, 49, 50, 83, 209, 271] (таблица 9).

Представление дефиниции «Толерантность» в современных  
исследованиях

№ п/п	Подход	Основное содержание	Персоналии
1.	Экзистенциально-гуманистический подход	Толерантность не является механическим результатом действия каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых. Подлинная толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений. Толерантность это ценность и жизненная позиция. Толерантность - это свободный и ответственный выбор человека «ценностного толерантного отношения к жизни». Взаимосвязь отношения человека к себе и к другим	А.Г. Асмолов, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер, К. Роджерс, А. Маслоу
2.	Диверсификационный подход	Психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений», позволяющий выделить многообразие видов и форм толерантности и дать им характеристику	Дж Бюдженал, О.Б.Скрябина Декларация принципов толерантности, Г. Кристалл, Б.И Хасан, П.А. Сергоманов
3.	Личностный подход	Психологической толерантности, ее основой и ключевым измерением (самым важным) является личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки. Основные измерения межличностной толерантности: личностный; когнитивный; эмоциональный; поведенческий; вербальный	Т. Адорно, К. Роджерс, Л.И. Рюмшина, Э. Фромм

4.	Диалогический подход	Основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность: толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия и общения с «иным», как межличностный диалог. Толерантность рассматривается как осознанный и ценностно-осмысленный личностный выбор, в соответствии с которым человек, имея собственное мнение, позицию, уважает и признает право другого воспринимать и мыслить иначе, видит ценность многообразия, а также готов строить взаимодействие на основе понимания и учета других точек зрения	Е.В. Алексеева, М.Гефтер, М.М. Бахтин, С.Л. Братченко
5.	Фасилитативный подход	Полноценная толерантность – и прежде всего в своей личностной основе – не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития. Основное внимание сосредоточено не на достижении общих для всех «заданных результатов», а на создании условий, наиболее благоприятных для выработки каждым собственной, самостоятельной и независимой позиции, для естественного, рефлексивного и индивидуального становления толерантности во всех основных измерениях	И.И. Ашмарин, А.В. Рубцов, Б.Г. Юдин

Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО (1995), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов появления человеческой индивидуальности, это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» [83].

Толерантность – одно из самых популярных понятий в современной отечественной и зарубежной социально-политической, культурологической и правоведческой литературе. Существует множество гуманитарных подходов к определению и исследованию толерантности, однако при этом ее собственно

психолого-педагогические трактовки отсутствуют. Психолого-педагогическая проблематика толерантности находится на самых ранних этапах исследования.

Назовем основополагающие определения «толерантности»: «принятие иных, отличающихся от твоих собственных, интересов и целей»; «дружелюбие, спокойствие, мирная настроенность, антипод агрессивности, злобности, раздражительности»; «способность выслушивать, пытаться вынести из полученной информации зерна разума и уживаться с различными точками зрения, как бы выслушанное ни противоречило собственным воззрениям»; «стремление к согласию, бесконфликтность» которые являются важным условием повышения качества дошкольного образования.

Анализ ведущих научных исследований позволяет выделить дифференцированное понимание феномена толерантности, в состав которого входят: естественная (натуральная), моральная и нравственная толерантность. При этом нравственная толерантность наиболее полно может рассматриваться основополагающим компонентом коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, ибо построена на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. При этом важно отметить, что в противоположность насилию и манипулированию такое взаимодействие предполагает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Для педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, напряжения и конфликты вовсе не исключены, можно сказать, они постоянно живут в ситуации напряженного существования.

Опираясь на качественный и количественный анализ ведущих исследований в области профессиональной толерантности и специфику деятельности педагогов дошкольного образования, выделим основные компоненты профессиональной толерантности (таблица 10).

Компоненты профессиональной толерантности педагогов дошкольного образования

Компоненты	Характеристика
Когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Профессиональное мировоззрение, основанное на принятии идеи толерантности;</li> <li>– Социальное мышление;</li> <li>– Ориентация на конструктивные стратегии профессиональной деятельности с учетом принципов толерантности профессиональной этики</li> </ul>
Мотивационно-ценностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Гуманистическая направленность личности;</li> <li>– Принятие философско-этических ценностей (идей толерантности и ненасилия);</li> <li>– Ориентация на ценности, свойственные данной профессиональной деятельности</li> </ul>
Эмоционально-волевой компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сформированность средств саморегуляции в трудных профессиональных ситуациях;</li> <li>– Эмоциональная устойчивость;</li> <li>– Высокий уровень самоконтроля;</li> <li>– Развитые сенситивные способности</li> </ul>
Поведенческий компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Способности, обеспечивающие конструктивное взаимодействие;</li> <li>– Овладение способами саморазвития и самореализации в профессиональной среде</li> </ul>

Опираясь на данные современной науки, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта важно выделить основные функции толерантности:

– регулирующая – позволяет сдерживать неприязнь в сочетании с отложенной позитивной реакцией, либо заменяет ее на позитивную; предоставляет конструктивный выход из конфликтных ситуаций; ориентирует отношения на соблюдение равноправия, уважения, свободы;

– психологическая – служит основой для нормализации психологической атмосферы в группе детей дошкольного возраста (атмосфера доверия, уважения, признания, поддержки); формирует и развивает этническое самосознание; обеспечивает этническую и социальную самоидентификацию;



поддерживает и развивает самооценку личности, группы; снижает порог чувствительности к неблагоприятным факторам, фрустрационным ситуациям;

– воспитательная – обеспечивает передачу позитивного социального взаимодействия и опыта человечества в целом; является совершенным образцом организации жизнедеятельности в социуме; обеспечивает успешную социализацию; развивает нравственное понимание, сопереживание, умение лояльно оценивать поступки других;

– коммуникативная – развивает готовность к общению, сотрудничеству, пониманию; позволяет установить конструктивное общение с представителями различных групп, иного мировоззрения.

Особое значение в свете рассмотрения толерантности с точки зрения важной профессиональной составляющей имеет выделение качеств педагога, характеризующих его как толерантного. Г.А. Лопушнян условно разделяет три группы:

1) *качества, характеризующие отношение педагога к себе как к самоценности* (самопринятие, самообладание, самоуважение, самоконтроль, способность к самоопределению, умение самореализоваться, самостоятельность, самокритичность, самообразование, самоутверждение, проявление внутренней силы в ситуации принятия решения, защищенность, способность к рефлексии и др.);

2) *качества, проявляющиеся в отношении к человеку как ценности* (желание работать вместе с другими, расположенность к другим людям, умение слушать собеседника, принятие другого, доброжелательность и др.);

3) *качества, проявляемые в ситуациях общения* (сдержанность, мудрое терпение, выдержка, терпеливость, сострадание, эмпатия, готовность к созданию новых ценностей, требовательная доброта, вариативность и др.) [149].

Принципиально новые решения проблемы дает понимание большинством ученых положения о том, что толерантность не является врожденным качеством, а может формироваться и развиваться не только на протяжении всей профессиональной деятельности, но жизнедеятельности в целом. Формирование и развитие данного качества связано с изменениями в индивидуальности человека, в психических сферах индивидуальности педагога. В соответствии с концепцией индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) Г.А. Лопушнян представляет модель толерантности педагога, включающую описание проявления толерантных качеств личности по семи сферам психики.

*В интеллектуальной сфере* - педагог интеллектуально приспособляющийся; обладает высоким уровнем креативности; общение

строит на основе ценностей толерантности, диалога; рассматривает сообщаемую информацию с различных позиций; прогнозирует последствия своих и чужих действий; в общении проявляет гибкость, уважает мнение других людей.

*В мотивационной сфере* - проявляет стремление к бесконфликтному ненасильственному взаимодействию; готов принимать ребенка, таким, какой он есть; обладает высокой мотивацией осуществления педагогической деятельности в соответствии с идеями толерантности; стремится изучать передовой опыт в области толерантного взаимодействия и передавать собственный опыт своим коллегам и воспитанникам; нацелен на достижение высокого уровня проявления толерантности в педагогических ситуациях.

*В волевой сфере* - целенаправленность действий в педагогических ситуациях (здесь важно не столько, какие цели ставит личность, сколько то, как она их реализует, на что пойдет ради достижения этих целей): самоконтроль, самообладание, выдержка, терпимость в любой педагогической ситуации; проявление настойчивости, целеустремленности в преодолении интолерантных проявлений в общении.

*В эмоциональной сфере* - способность понимать и контролировать собственные эмоциональные состояния в педагогических ситуациях; умение управлять собственными эмоциями в профессиональной деятельности; проявление эмоциональной гибкости; проявление эмпатии и асертивности на основе понимания «Другого»; заниженная тревожность; сформированная адекватная, устойчивая самооценка.

*В предметно - практической сфере* – способность осваивать и проявлять в практической педагогической деятельности новые формы деятельности, соответствующие ценностям толерантности; умение вести общение с коллегами, воспитанниками и их родителями в соответствии с ценностями толерантности; способность общаться с воспитанниками в демократическом стиле, осуществлять диалог; обладание педагогом адекватной самооценки; проявление в общении гибкости, доброжелательности, вариативности.

*В сфере саморегуляции* - осуществление выбора целей и средств их достижения с учетом ценностей толерантности; умение управлять своим психическим и физическим состоянием; постоянное осуществление рефлексии своего поведения в различных педагогических ситуациях, позволяющее менять свое поведение и проявлять толерантные качества: самоконтроль, самообладание, самоуважение, самодисциплина, мудрое терпение, выдержка.

*В экзистенциальной сфере* - принятие толерантности как одной из главных профессиональных ценностей; «Я-концепция» педагога включает принятие ценностей толерантности на личностном уровне; осознанное

отношение к себе как к педагогу, владеющему толерантными способами и методами общения; уважение к себе как основа уважения к другим и проявление толерантности в общении с другими, что проявляется как положительная расположенность к ребенку и его родителям; наличие собственной профессиональной позиции по проявлению толерантности в педагогических ситуациях [149].

Таким образом, толерантность рассматривается не только как личностно значимое качество, но и как абсолютно необходимое в педагогической профессиональной деятельности в целом и в системе дошкольного воспитания и образования в частности. Именно в педагогической профессиональной среде принятие каждого участника образовательного процесса является неременным условием результативности процесса обучения и воспитания, в котором все участники смогут сохранять психическое и психологическое здоровье, развивать свой творческий потенциал, проявлять человеческое достоинство.

Партисипативный подход был впервые разработан Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования [170]. По нашему мнению, термин «партисипативность» является наиболее точным и полным в семантическом плане. При этом мы рассматриваем эту категорию как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагогов и всех участников коммуникативной ситуации для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности.

На основании изложенного выше, партисипативность в исследовании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений означает:

- мнение каждого участника коммуникативной ситуации при решении той или иной коммуникативной ситуации;
- консультации, поиски согласия между участниками коммуникативной ситуации и педагогом;
- целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых;
- совместное принятие решений;

- совместное выявление проблем и соответствующих действий, возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие толерантно–партисипативному подходу:

- принятие индивидуальных особенностей ребенка;
- учет мнения ребенка при разрешении значимых коммуникативных проблем;
- совместное принятие и исполнение решений педагогом и дошкольником;
- диалогическое взаимодействие педагога и дошкольника, основанное на принципах толерантности;
- достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коммуникативная компетенция участников образовательного процесса.

Учитывая своеобразие детей дошкольного возраста, ведущую роль педагога в их воспитании и обучении, можно отметить, что толерантно–партисипативный подход в исследовании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений рассматривается нами как изучение заинтересованности педагогов в понимании индивидуальности каждого воспитанника, их включенности во взаимодействие на основе принятия данности и целостности образовательной среды, принятие позиции ребенка дошкольного возраста, активное его вовлечение в процесс коммуникации с принятием и пониманием его ценности и индивидуальности.

Следовательно, реализация толерантно–партисипативного подхода к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений позволяет сформировать у них такие качества, которые позволят им, достойно выдерживать и принимать его как безусловную данность. Это подлинная, зрелая, действительно позитивная толерантность, основанная на более полном осознании и принятии человеком реальности.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует педагогов дошкольного образования на освоение компетенций, востребованных современной практикой. В целях создания необходимых условий для достижения современного качества дошкольного образования необходимо разработать технологии, направленные на изменение внутренней позиции педагога, его ценностно-смыслового определения как необходимого условия для принятия и развития новых педагогических идей. Необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, внедрения

различных его моделей неизбежно приводит к обновлению функционала педагогов дошкольных образовательных организаций.

Подводя итоги анализа методологического основания прогнозирования концепции развития коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, можно отметить, что она в полной мере обеспечивает фундамент для ее обоснованной разработки.

#### **2.4. Педагогические закономерности и принципы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

Приступая к разработке содержания научной теории развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования важно определить ее ключевые положения (фундаментальные законы, допущения, аксиомы, постулаты и т.п.), составляющие базовую теоретическую основу. Любые изменения теории являются движущей силой трансформации всей структуры концепции и общей информационной картины. Следовательно, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание важно уделить обоснованию ее фактического наполнения. Для объяснения сущности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и обеспечения возможности теоретико-логического вывода всех положений данной педагогической концепции, мы считаем необходимым выделить и рассмотреть систему закономерностей и соответствующих им принципов, которая позволяет решить комплекс методологических задач, а именно:

- позволяет отразить основополагающие внутренние свойства коммуникативной компетенции;
- раскрывает возможность установить взаимообуславливающие факторы, влияющие на развитие коммуникативной компетенции и ее дальнейшее совершенствование;
- устанавливает связь теории с практикой развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы дошкольной образовательной организации.

Закономерностями являются определенные связи различных компонентов повышения коммуникативной компетенции педагогов ДОО, реализация которых помогает достичь наибольших успехов.

Анализ различных подходов показал, что в современной науке сложилось традиционное понимание закономерности как «объективно существующей, повторяющейся, существенной связи явлений общественной жизни или этапов исторического развития» [34]. Исходя из этого, можно предположить, что для отражения объективной педагогической реальности наиболее целесообразно рассмотреть вопрос выделения именно закономерностей, которые являются результатом совокупного действия множества законов и отражают многие связи и отношения.

Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Являясь базовым компонентом концепции и формируя ее теоритический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения, в ходе практического применения требует использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в процессе работы над разрабатываемой педагогической концепцией.

Анализ основополагающих научных исследований Л.Н. Аксеновой, О.Ю. Афанасьевой, И.И. Барахович, Е.Ю. Никитиной и др., позволяет сделать вывод о том, что ученые рассматривают самые разнообразные механизмы фиксации закономерных связей: исходя из теоретико-методологических подходов исследования, с учетом движущих сил исследуемого процесса, т. е. основных внутренних противоречий, процессуальных особенностей исследуемого феномена, детерминирующих его факторов, атрибутивных характеристик, возможностей повышения эффективности функционирования анализируемого явления и др.

Чтобы выявить закономерности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, важно учесть ряд моментов: 1) закономерность – явление объективно существующее, но ее выявление связано с взглядом автора на основные аспекты и пути решения проблемы [170]; 2) закономерность должна раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; выражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определениях и понятиях [133].

Концепция развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о феномене коммуникации личности в системе

дошкольного образования, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного дошкольного образования.

Следовательно, центральной составляющей педагогической концепции являются закономерности и принципы исследуемого педагогического феномена, позволяющие объяснить сущность развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и обеспечить возможность теоретико – логического вывода всех положений педагогической концепции. Закономерность – это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или «этапов исторического развития» [34]. Закономерность является результатом взаимодействия множества законов и отражает многие связи и отношения. В то же время закон выражает определенную связь и отношение.

Исходя из имеющихся в науке данных, с нашей точки, зрения важно понимать, что выявленные в результате использования тех или иных приемов закономерности, важно систематизировать.

Комплексно-системное исследование процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы – это выявление взаимосвязей и взаимообусловленностей этого процесса, представленное как совокупность педагогических закономерностей развития коммуникативной компетенции.

Логическим продолжением разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций является выделение соответствующих принципов как важнейшей, базовой составляющей теоретического знания. Принцип – это то, чем обязательно следует руководствоваться активно действующему субъекту в его деятельности.

Анализ методологических исследований показал, что принципы это основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы, убеждение, взгляд на вещи [94, 180].

Принципы, всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Другими словами, это методическое выражение позитивных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

Наше понимание категории «принцип» основывается на исследованиях В.И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это

ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал, с тенденцией педагогического процесса [98].

В продолжение исследований В.И. Загвязинского, Ю.К. Бабанский доказывает, что дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием. Это предоставляет возможность каждому исследователю в области дидактики разрабатывать и предлагать свою систему принципов. Таким образом, каждой закономерности должен соответствовать комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса.

Анализ целостной картины современных подходов к разработке педагогической концепции позволил определить принципы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, логично выделяющихся с учетом закономерностей, составляющих ядро разрабатываемой концепции.

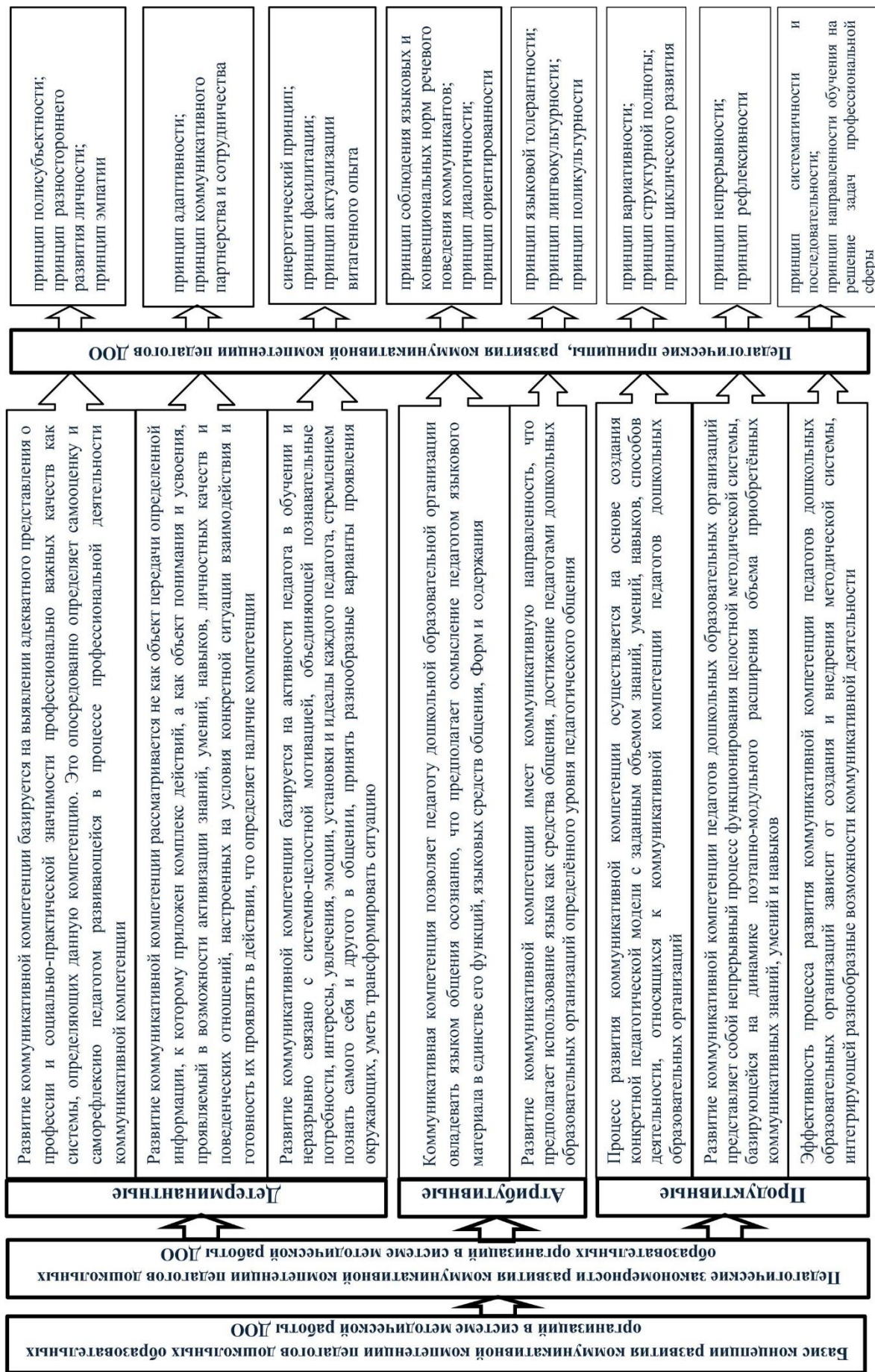
Комплексный анализ содержания и структуры дошкольного образования в целом и профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций в частности, научной и методической литературы, нормативно-правовых документов и собственная научная, методическая и опытно-экспериментальная деятельность позволили выделить следующие закономерности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций: 1) детерминантные закономерности (отражают факторы, определяющие исследуемый феномен); 2) атрибутивные закономерности (раскрывают внутренние характеристические особенности и свойства исследуемого феномена); 3) продуктивные закономерности (вскрывают обстоятельства эффективного функционирования исследуемого феномена). Схематично представим базис педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы на рисунке 1.

Анализ представленной схемы позволяет говорить о том, что детерминантные закономерности вскрывают причинно-следственные связи процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и при этом являющимися необходимыми и объективно существующими.

В исследованиях Л.Н. Атнаховой, К.Ю. Белой, Л.М. Волобуевой, В.П. Дубровой, Л. Х-Д. Лайпановой, Л.Л. Лашковой, Л.М. Митиной, А.Н.



Морозовой, В.А. Новицкой, Т.А. Сваталовой, Л.И. Фалюшиной, Г.В. Яковлевой показана многофакторная обусловленность профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, раскрыта качественная и количественная разнородность этих факторов и выявлен характер их влияния на коммуникативную деятельность. Определена комплексная роль системы методической работы в дошкольной образовательной организации. Так Л.М. Волобуева считает, что «методическая работа – это часть целостной системы непрерывного образования воспитателей, направленная на углубление, актуализацию знаний, умений, навыков педагогов, основанных на достижениях науки и передового опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога, на формирование коллектива единомышленников, развитие творческого потенциала всех педагогов, необходимого для качественной воспитательно-образовательной работы в ДОУ» [65]. К социальным факторам отнесены требования общества к уровню профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций в целом и к качеству их взаимодействия с участниками образовательного процесса в частности. Определена социально-психологическая роль профессионально-значимых качеств как системы в целом и коммуникативной компетенции в частности. Среди социально-психологических факторов выделены ценностные ориентации в системе дошкольного образования, отражающие потребности и мотивы развития



*Рис. 1. Базис концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы ДОО*

коммуникативной компетенции, а также психологические особенности педагогов дошкольного образования (обучаемость взрослых, особенности познавательных функций, профессионально важные качества личности, ценностные ориентации их личности, особенности самооценки профессиональной культуры).

*Исходя из первой детерминантной закономерности, развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции.*

Изучение современных исследований позволяет сделать вывод, что педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия на ребенка решаются задачи их обучения, воспитания и развития с учетом его возрастных индивидуальных особенностей.

Выделяются разные виды педагогической деятельности – обучающая, воспитательная, развивающая, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультационно-диагностическая, деятельность по самообразованию. Все эти виды деятельности имеют некоторое общее строение и вместе с тем своеобразие.

В исследованиях Л.М. Волобуевой, А.К. Митиной и др., наряду с высокими требованиями, предъявляемыми к уровню профессиональных умений и навыков педагога, особое место отводится наличию у педагога адекватного уровня представления о своей профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств.

Наряду с педагогическими умениями педагога (постановка задач и организация ситуации, применение педагогических приемов воздействия, использование педагогического самоанализа, знание применение приемов, способствующих достижению высокого уровня общения), объективно необходимыми для овладения педагогической деятельностью важной характеристикой педагогической деятельности являются педагогические качества самого педагога:

– педагогическая эрудиция – запас современных знаний, которые педагога гибко применяет при решении педагогических задач;

- педагогическое целеполагание – потребность педагога в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации;
- практическое педагогическое мышление – анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятие на основе этого педагогического решения;
- диагностическое мышление педагога – анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности;
- педагогическая интуиция – быстрое, одномоментное принятие педагогом профессионального решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа;
- педагогическая импровизация – нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение.
- педагогическая наблюдательность и зоркость, педагогический слух – понимание педагогом сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям;
- педагогический оптимизм – подход педагога к ребенку с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности, способность увидеть в каждом ребенке то положительное, ту базу, на что можно опереться;
- педагогическая находчивость – умение гибко перестроить трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный фон, позитивную и конструктивную направленность;
- педагогическое предвидение, прогнозирование – умение предвосхищать поведение и реакцию детей до начала или до завершения педагогической ситуации, предусматривать их и свои затруднения;
- педагогическая рефлексия – обращенность сознания педагога на самого себя, учет представлений детей и участников образовательного процесса о своей деятельности и представлений всех участников образовательного процесса о том, как педагог понимает их деятельность. Другими словами, педагогическая рефлексия – это способность педагога мысленно представить себе сложившуюся у ребенка и участников образовательного процесса картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе [154].

С первой детерминантной закономерностью, связаны следующие принципы:

- *принцип полисубъектности* – раскрывает понимание того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность;

- *принцип разностороннего развития личности* – определяет идеал обучения, воспитания и развития, присущий гуманистическим педагогическим концепциям;
- *принцип эмпатии* – обеспечивает взаимосвязь с такими методологическими категориями как взаимодействие, взаимопонимание, межличностное восприятие.

Остановимся более подробно на каждом из выше обозначенных принципах.

**Принцип полисубъектности.** В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Педагог дошкольного образования включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Деятельность различных субъектов коммуникации должна быть по возможности согласована с целями, задачами и ценностями развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Первые идеи полисубъектности получили свое отражение в области психолого-педагогической мысли, начиная с XVIII столетия. Позже, отечественные педагоги обращали особое внимание не только на содержание и формы образования, но и на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности. При этом примерно с середины 80-х гг. XX века проблемы субъекта и – косвенно – полисубъекта начали ставиться в педагогической психологии (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Ю.М. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А.Б. В.А. Слостенин, Б.А. Сосновский и др.). Теоретико-практическую оформленность получили положения о необходимости развития субъектного потенциала личности учащегося в теории развивающего образования. Вместе с тем достаточно ясно осознанной и отрефлексированной к настоящему времени стала проблема субъектного развития личности педагога. Профессионализм педагога часто синонимизируется с его способностью стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

Концептуальные модели и сходные идеи, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике. При этом временной приоритет в изучении феномена субъектного становления педагога и полисубъектности в образовательной среде остается именно за представителями гуманистической психологии (А. Комбс, Д.Куик, А. Маслоу, К.Роджерс, С.Сарасон и др.).

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях в психологической науке и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды.

Важно отметить, что идеи проектирования, развития полисубъектного взаимодействия в системе дошкольного образовательного учреждения продиктована желанием предоставить педагогу и каждому субъекту образовательного процесса возможность удовлетворить личные и социальные образовательные потребности. Осознавая важность принципа, что в каждом есть свой талант, любой субъект может раскрыть его, принцип полисубъектного взаимодействия может обеспечить развитие и совершенствование личности каждого педагога, развитие его индивидуальности в информационном пространстве дошкольного образовательного учреждения при организованном диалоговом взаимодействии в системе методической работы.

Полисубъектный подход раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды, рассматривая это взаимодействие в рамках развивающейся системы. В результате полисубъектного взаимодействия содержание и организация методической работы в ДОО, направленные на развитие коммуникативной компетенции педагогов, могут быть пересмотрены. Немаловажным фактором является и включение педагогов в систему общения, когда «один будет видеть в себе другого», так как потребности сегодняшних педагогов влияют на преобразования завтрашнего дня [113].

Введение нового понятия – «полисубъектное взаимодействие» – связано с необходимостью отразить реально существующий особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности – полисубъекта. Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо в первую очередь обратиться к понятиям «взаимодействие» и «субъект».

В философии взаимодействие понимается как обмен изменениями между некоторым материальным образованием и объектами остального мира. При этом в содержание понятия «взаимодействия субъекта с объектом» включаются лишь такие изменения субъекта, которые, будучи вызванными, индуцированными в субъекте некоторым объектом, сами вызвали соответствующие изменения объекта и тем самым уравнили его воздействие на субъект. При этом взаимодействие должно рассматриваться

«как некоторый аспект, момент формы движения, как способ осуществления движения» [221]. Исследователями подчеркивается также связь взаимодействия и отражения: взаимодействие субъекта с объектом есть специфическая форма отражения объекта, есть одна из многих форм существования, протекания, выражения, проявления отражения как (относительно момента) отличного от этой формы содержания [221].

Следует заметить, что одна из важнейших категорий современной психологии – «субъект» – до сих пор не получила в науке однозначной дефиниции, хотя внимание исследователей к проблеме становления субъекта в последние годы сильно возросло [1, 191, 192, 215, 219, 231, 232, 237 и др.]. Особое значение эта категория имеет в рамках научной школы, продолжающей традиции С.Л. Рубинштейна [207].

В работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн трактует категорию субъекта не просто как источника и носителя активности, а как источника причинности всего бытия. С. Л. Рубинштейн различал сознание и деятельность как разные способы взаимодействия человека с миром [207]. Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта – созерцание. При этом, как подчеркивает К.А. Абульханова [1], в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности. Вообще же, с точки зрения С.Л. Рубинштейна [207], субъект – это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Такое определение, безусловно, очень широко. Появившиеся в настоящее время более узкие понятия – субъект деятельности, субъект общения, субъект саморазвития, коллективный субъект, полисубъект – нуждаются в уточнении и содержательных дефинициях, опирающихся на ясные критерии.

С.Д. Дерябо рассматривает два варианта того, по отношению к чему человек является субъектом, «лежащим-в-основе» [86]:

- а) только своего собственного внутреннего, психологического, «феноменального» мира;
- б) не только «феноменального», но и «физического», внешнего, материального, объективного мира.

Согласно его точке зрения, субъектность как системное качество субъекта может быть определено как свойство «основоположенности», как свойство, открывающееся в способности субъекта «полагать себя в основу» экологического мира и самого себя. Субъектность конкретизируется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека:

- а) самоупорядочивании (наиболее ярко проявляющемся в феномене целеполагания);



б) самопричинении (наиболее ярко – в феномене воли); 3) саморазвитии (наиболее ярко – в феномене неадаптивной активности).

Е.В. Улыбина рассматривает субъектность как свойство личности; несовпадение личности и субъекта дает возможность человеку проявлять активность и по отношению к самому себе, к собственной личности. «Личность – качество человека, которое формируется при жизни и социально детерминировано [237]. Субъектность – характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе. Возможность увидеть, выделить в себе качества, детерминированные принадлежностью к группе, социальной среде, как-то отнестись к этим качествам позволяет занять позицию вне этого влияния, не сливаться с социальной ролью. Осуществление этого – одна из форм проявления субъектности» [237].

Для нашего исследования важны положения, выдвигаемые Ж. Лакан [141]. Который полагает, что субъекта формирует язык, именно поэтому субъект выступает в качестве атрибута культуры, которая обретает возможность говорить посредством субъекта. В понимании Ж. Лакана, эго – это не субъект самосознания, а функция культуры: «Что такое эго? Субъект захвачен чем-то помимо смысла слов, чем-то по природе своей совершенно отличным – языком, роль которого является определяющей, основной в истории субъекта» [141]. Анализируя близость понимания субъектности Ж. Лаканом и Л.С. Выготским, Е.В. Улыбина [237] указывает, что и для каждого из них подлинная субъектность предполагает динамическое существование, обеспеченное возможностью выхода за пределы тотальной означенности, поглощенности дискурсом, системой языка и контакта с желанием (Ж. Лакан), возможностью осуществления внутреннего диалога (Л.С. Выготский). При этом Л.С. Выготский на первое место выдвигает активность, направленную субъектом на самого себя, на управление собственной психической деятельностью, и рассматривает язык как инструмент, который может быть использован субъектом [71]. Для Ж. Лакана важнее активность, направленная на преодоление власти языка и зависимости от него.

Анализ современных исследований показал, что полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и характеризуется особым типом общности – полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, которое отражает феномен единства развития реальных субъектов, находящихся в субъект – субъектных отношениях и объединенных совместной деятельностью. При этом проявляется способность к активности, действенности, интеграции, способность к преобразованию окружающего мира



и себя, способность выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и в отношениях с другими полисубъектами.

Важно выделить смысловые характеристики полисубъектного взаимодействия:

- *феноменологически* полисубъектное взаимодействие заключается в актуальном соприсутствии и продвижении к подлинным и полноценным субъект-субъектным отношениям партнеров (условие его возникновения);
- *динамически* полисубъектное взаимодействие выражается во взаимной направленности векторов их активности и совпадении направленности общего развития;
- *структурно* полисубъектное взаимодействие представляет собой сложную систему особых отношений между субъектами, входящими в общность, и между полисубъектом как целым и другими общностями;
- *инструментально* полисубъектное взаимодействие заключается в создании условий для организации общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом;
- *функционально* полисубъектное взаимодействие есть принятие партнерами самого факта существования друг друга и признание самоценности каждого участника взаимодействия.

Таким образом, реализация принципа полисубъектности во взаимодействии всех участников педагогического процесса в ДОО отражает современные подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов и является проявлением новой образовательной парадигмы, характеризующейся развитием творческого, личностно-ориентированного подхода к определению содержания методической деятельности в ДОО.

Подчеркивая эффективность использования принципа полисубъектности в разработке парадигмы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, выделим следующее:

1. Полисубъектное взаимодействие обеспечивает не только развитие коммуникативной компетенции, но и способствует повышению уровня самосознания всех субъектов, входящих в состав полисубъекта;
2. Полисубъектность развивает коммуникативную компетенцию педагога ДОО и способствует пониманию всеми субъектами системы взаимосвязей и отношений каждого из субъектов в полисубъекте;
3. Реализация принципа полисубъектности способствует созданию условий для рефлексивной реконструкции каждым субъектом отношения других субъектов, входящих в полисубъект, к рассматриваемому предмету.

**Принцип разностороннего развития личности** определяет идеал обучения, воспитания, развития, присущий гуманистическим педагогическим концепциям. При этом разносторонне развитый человек характеризуется как талантливый и всесторонне образованный человек, способный к универсальной деятельности.

Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества дошкольного образования, связанного с созданием условий для развития личности ребенка, способной всесторонне реализовать себя как часть социума. В связи с этим предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов ДОО, их готовность к новому уровню межличностного взаимодействия, востребованного новой образовательной ситуацией.

Системы образования в развитых и относительно цивилизованных сообществах и государствах по своему содержанию и наполнению устроены таким образом, чтобы обеспечивать разностороннее развитие личности.

Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных способностей и интересов, соответствующих различным сферам человеческой жизнедеятельности, что, разумеется, не исключает выделение личностью чего-либо одного, наиболее значимого для себя.

Разностороннее развитие способностей означает, что личность успешно участвует не только в одной узко специализированной деятельности, но ей доступны разные сферы деятельности. Для такой личности должно быть характерно высокое развитие каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных, поэтических и т.д.) на фоне достаточно высокого общего уровня развития.

Разностороннее развитие личности обеспечивает общую осведомленность и, в некотором роде, компетентность в разных областях деятельности.

Разностороннее развитие личности предполагает не только развитие интересов, но и развитие способностей. Между развитием способностей и интересов существует теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой - интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями.

Разностороннее развитие интересов означает развитие такой личности, которой ничто человеческое не чуждо, не исключая этим сосредоточенности интересов на чем-либо главном, наиболее значимом для личности. Точно так же разностороннее развитие способностей означает развитие такой личности, которая не была бы раз и навсегда пригнана к одной узко специализированной

деятельности, а которой были бы доступны разные сферы человеческой деятельности, что не исключает, конечно, особого развития каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных и т. д.) на фоне достаточно высокого общего развития.

Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности педагога, работающего с детьми дошкольного возраста, то подразумевается, что это развитие будет гармоническим. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может им дать. Гармоническая личность находится в единстве с миром, людьми и самой собой.

Анализ функций педагога в ДОО показывает, что именно педагог осуществляет стимуляцию и поддержку постоянного личностного роста, непрерывного духовного развития детей. В связи с этим встает вопрос о необходимости формирования разносторонне развитой личности педагога. Разносторонне развитая личность педагога может быть сформирована только при условии развития его профессионально-педагогической культуры.

Профессионально-педагогическая культура педагога дошкольной образовательной организации - интегральное качество личности, представленное единством ценностного, когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и творческую самореализацию воспитателя дошкольного образовательного учреждения [11].

С термином «профессионально-личностная культура» тесно связан термин «профессиональная компетентность». Сегодня отсутствует однозначное определение понятия «профессиональная компетентность». Так, Л.М. Митина включает в понятие «педагогическая компетентность» знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [160, 161]. В.Н. Введенский отмечает, что профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Нам представляется наиболее обоснованным определение понятия «профессиональная компетентность», предложенное Т.Г. Браже. Он обозначает, что «профессиональная компетентность определяется как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний)».

Для профессионально-педагогической деятельности весьма существенны и выделяемые многими исследователями (Ф.И. Ганоболин, В.А. Крутецкий, Н.В.Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.) специфические педагогические способности и качества личности: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умение передавать другим накопленные знания, способность понять и принять воспитанника, педагогическая эмпатия, умение проектировать развитие личности ребенка и подростка, педагогический такт и др.

В личности педагога дошкольного образования общие и специфические черты неразрывно слиты. Всю совокупность черт, характеризующих творческую личность, можно условно свести к четырем интегральным характеристикам: направленности, эрудиции, способностям и умениям, чертам характера.

Реализация принципа разностороннего развития личности в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций включает в себя понимание того, что педагог осознает важность уровня своего профессионализма, способность создавать в педагогическом процессе качественно новые материальные и духовные ценности. Он умело сочетает в своей педагогической деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность, управляемость, инвариантность, с инновационным, продуцирующим вариативность, свободу, изменчивость.

Работа педагога ДОО характеризуется как деятельность, которой присущи интуиция, вдохновение, находчивость, изобретательность. Профессиональная деятельность педагога не может осуществляться по шаблону, поскольку неотъемлемыми ее компонентами является оригинальность, отход от штампов, неожиданность, умение действовать интуитивно, согласно обстоятельств. Реализация принципа разностороннего развития личности воспитателя предполагает наличие особой педагогической увлеченности, ясного понимания «сверхзадачи» педагогического труда – воспитания человека, нацеленности на оптимальные результаты его свободного и счастливого развития, глубокое уважение личности каждого ребенка, вера в его возможности.

Логическим продолжением формирования адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию с нашей точки зрения является выделение **принципа эмпатии**.

В профессиональной деятельности педагога общение является важнейшим условием выстраивания взаимодействия между взрослым и

ребенком. При этом, рассматривая такое качество общения, как эффективность, важно говорить не только о передаче конкретной информации, а еще и о наличии умения правильно говорить, правильно слушать и слышать, способности понимать, о чем говорит собеседник.

В контексте нашего исследования важны выводы Е. Мелибруды, в которых эффективность общения рассматривается с точки зрения уровня идентификации передаваемой информации одним партнером, адекватности восприятия того, что один из партнеров хотел передать другому, и тем, что и как воспринял и понял этот другой [158].

В работах Е.А. Климова рассматриваются «педагогические способности», необходимые для профессиональной деятельности педагога. При этом особое внимание исследователь уделяет изучению способностей, которые обеспечивают максимальное повышение эффективности педагогического общения. Е.А. Климов выделяет: наличие высокого идейного и морального облика; высокие организаторские способности; способность быстрого и правильного понимания внутреннего душевного состояния другого человека; соответствующие волевые качества; способность использовать речь как средство воздействия на людей; способность качественно ориентироваться в создавшейся ситуации, проявляя внимание ко всем объектам; способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие участника взаимодействия [121].

Значимыми для нашего исследования также являются выводы А.В. Мудрика, который рассматривает параметры личности, которые в полной мере оказывают влияние и играют важную роль в качестве педагогического общения. А.В. Мудрик говорит о качестве мышления, возможности свободного владения речью, качестве речевого высказывания, наличия эмпатии и спонтанности восприятия, наличия и качества определенных социальных установок, качества коммуникативных умений – умения ориентироваться во времени, в отношениях, в ситуации, способности понимать и принимать партнеров [166].

Одной из основных педагогических способностей, способствующих быстрому и правильному пониманию внутреннего душевного состояния другого человека, по мнению Е.А. Климова, выступает эмпатия. Автор считает, что она заключается в умении педагога правильно моделировать мотивационную структуру личности и вообще личностные особенности ученика, его эмоциональное состояние, уровень внимания, степень физического и умственного утомления и учитывать их в общении.

Эмпатия – это способность постигать эмоциональные состояния другого человека, умение сопереживать и сочувствовать. В рассматриваемой нами

концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений эмпатия выступает как социально-практически значимая единица профессионально важных качеств системы, определяющих коммуникативную компетенцию.

Западные исследователи середины XX в. (У. Бронфенбреннер, Э. Даймонд, Дж. Иган, А. Комбс, Т. Липпс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Э. Титченер, Э. Этчегоев) в контексте гуманистической психологии трактовали понятие «эмпатия» с точки зрения механизма, обеспечивающего взаимодействие, взаимовлияние и взаимопонимание в процессе общения. Они доказали, во всех других видах деятельности, связанных с воздействием на людей именно этот механизм является ключевым процессом. Они доказали, что все другие виды деятельности, связанные с воздействием на людей именно этот процесс является ключевым механизмом.

Эмпатия как феномен общения является сферой научных интересов российских исследователей. В своих работах Т.А. Ахрямкина, С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, Г.Ф. Михаличенко, Н.А. Мозговая, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, Т.В. Романова, С.В. Салыкова, А.Э. Штейнмец, О.И. Цветкова, И.М. Юсупов и др. рассматривают базовые характеристики эмпатии, выделяя эмоциональное проникновение, возможность вчувствования в собеседника, умение устанавливать эмоциональную идентификацию, возможность со настроенности на единую эмоциональную волну, способность выражения сопереживания, соучастия и сочувствия собеседнику; как способность эмоционально отзываться на переживания другого. Исследователи доказывают важность в системе педагогического общения такого компонента эмпатии как необходимость безусловного и безоценочного сопереживания одного человека переживаниям другого. Они выделяют профессионально значимое качество личности – понимание ребенка, принятие его таким, каков он есть, признание ребенка как партнера в образовательном взаимодействии, сочувствие и сопереживание ему. Авторы рассматривают эмпатию как свойство личности, которое проявляется в ситуациях межличностного общения.

Рассматривая функции эмпатии, исследователи (Е.Я. Бассин, А.А. Бодалев, Дж. Гриндер, Дж. Делбужье и др.) доказывают, что она является ключом к подлинному принятию человека, условием налаживания тесного контакта между участниками взаимодействия и подлинного диалектического общения, фактором, который все более способствует эмоциональной интеграции человека в окружающий мир, восстановлению нарушенных связей.

А.А. Бодалев изучает функции эмпатии и анализирует сферу общения. На основе полученных данных он делает вывод о том, эмпатия может рассматриваться как явление социальное. Следовательно, она проявляется в

единстве трех взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов: обмене информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений [43] (таблица 11).

Таблица 11

Содержательный компонент функций эмпатии

Функции эмпатии	Содержание функции	Исследователи
Функция обмена информацией	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие в процессе познания людьми друг друга;</li> <li>– Создание возможности понимания внутреннего состояния собеседника;</li> <li>– Возможность расшифровки эмоционального настроя собеседника</li> </ul>	Г.М. Андреева А.А.Бодалев Л.М. Митина А.В. Петровский М.А.Туревский
Функция познания людьми друг друга	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Возможность взаимопонимания;</li> <li>– Адекватность и комфортность сосуществования с окружающими людьми, происходящими событиями и окружающим миром</li> </ul>	
Функция быстрого получения впечатлений о человеке	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Возможность эффективного предсказания поведения человека</li> <li>– Способность мотивационно – когнитивного объяснения создавшейся ситуации</li> </ul>	
Функция формирования и развития межличностных отношений	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Создание доверительных, продуктивных, открытых, взаимоотношений между людьми</li> </ul>	

Важно отметить, что эмпатия как профессионально-значимое качество личности имеет социально-психологическую основу и предполагает основополагающее значение в процессе общения. Именно эмпатия является основой познания и безусловного принятия. Что в дальнейшем способствует возможности отражения людьми друг друга. Наличие такого качества, как эмпатия способствует возможности установления в процессе взаимодействия взаимопонимания. Благодаря эмпатии проявляется способность адекватного восприятия и отражения образа собеседника, создаются возможности для

регулирования личностного поведения, актуализируются условия для создания отношений между людьми, характеризующихся доверием, открытостью, отношений максимально безопасных и продуктивных.

Педагогический процесс подразумевает постоянное взаимодействие педагога и воспитанника. Формой такого взаимодействия педагога и ребенка, в ходе которого ставится и решается проблема – является педагогическое сотрудничество. Успешное осуществление сотрудничества педагога и детей может быть обеспечено только благодаря наличию такта, уважительного отношения к детям, умения и способности оказать поддержку и проявить одобрение в ситуациях малейшего успеха. Эмпатия педагога проявляется в умении поставить себя на место ребенка, понять цель и мотивы его поведения и деятельности. Такие качества педагога, как доброжелательность, рефлексия (самоанализ, оценка собственной деятельности, ее предпосылок, анализ собственных мыслей и переживаний), умение проанализировать свои действия, умение адекватно реагировать в различных сложившихся ситуациях, являются отражением наличия эмпатии. В работе педагога эмпатия позволяет на основе внешнего облика, анализа поведения ребенка, его мимики и жесту сделать вывод о характерных чертах личности, вероятности и возможности тех или иных поступков, своевременно настроиться и качественно отреагировать на его определенные формы поведения.

Рассматривая педагогическую эмпатию в контексте разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно отметить ее базовую направленность на постоянную эмоциональную поддержку ребенка, которая рассматривается в реальном проявлении любви, безусловном принятии и понимании ребенка. Для педагога важно обладать способностью принимать ребенка таким, какой он есть, осознавая и принимая его мысли, желания, эмоции, поведенческие реакции, чувства и переживания.

Эмпатия педагога в отношениях с детьми может проявляться в трех основных формах. Когнитивная форма эмпатии рассматривается как способность педагога соотносить свое и чужое, осознавать, что объединяет и разделяет людей, понимать мотивы реакций и поступков. Экспрессивная форма эмпатии характеризуется способностью педагога понимать сходство и различие эмоций и намерений всех участников взаимодействия. Социальная форма эмпатии проявляется в способности понимать сходство и различие в нормах социального поведения.

Эмпатический тип коммуникации с его стремлением понять проблему культурных различий изнутри и найти необходимые пути и способы для взаимопонимания значительно увеличивает вероятность полного понимания между партнерами. Для этого необходимо осознавать наличие и при



необходимости проводить работу по развитию основных характеристик эмпатии: умение внимательно слушать и слышать, что говорит собеседник; умение понять, как и что чувствует собеседник; способность быть искренне заинтересованными в том, что говорит и делает собеседник; проявлять сочувствие к нуждам и интересам других; обладать способностью понимать точку зрения другого; уметь не столько понимать смысл сказанного, сколько чувствовать состояние собеседника.

Это объясняется тем, что один из партнеров не всегда может подобрать нужные слова, тон, стиль и т.д., что обусловлено особенностями воспитания, культурой, сложившимися социально-экономическими, культурно-историческими и личностно-значимыми условиями в данный момент времени.

Проявить эмпатию по отношению к собеседнику во время общения – значит посмотреть на ситуацию его глазами, «вслушаться» в его эмоциональное состояние, представить его чувства и подумать, как он себя повел бы, будь он на месте собеседника. Педагог отказывается от критики собеседника, старается его понять и принять, а также осознать и принять саму суть ситуации.

Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников. Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению детей, их глазам и лицам улавливать общий психологический настрой, чувствовать в процессе общения наступление момента изменения в эмоциональных состояниях детей, их готовность работать, своевременно видеть выключение отдельных детей из общей деятельности.

Развитие эмпатических переживаний связано с безоценочным принятием ребенка педагогом, под которым понимается: обращение к ребенку только по имени, т. к. имя собственное является мощным стимулом установления контакта; вербализация чувств, отражение их в речи; «присоединение» к эмоциям ребенка, их безусловное принятие и осознание; эмоциональное отражение его состояния, где обязательным компонентом выступает «активное слушание»; психологическое «стимулирование и поддержка»: «ты – хороший», «у тебя получится», «я в тебя верю» [183].

Эмпатия находит свое выражение в таких качествах личности педагога, как эмоциональная отзывчивость в ответ на переживания ребенка, чуткость, доброжелательность, заботливость, верность своим обещаниям, тактичность.

Следовательно, доминантой всех точек зрения является то, что эмпатия – это, прежде всего, свойство человека, которое проявляется в ситуациях межличностного общения. Некоторые авторы, характеризуя эмпатию, ограничиваются указанием лишь на ее аффективный, эмоциональный характер, порой сводя ее к эмоциональному резонированию на состояние другого. Мы

полагаем, что хотя генетически исходным для эмпатии является бессознательный уровень и в эмпатии взрослого присутствует интуитивное, бессознательное, обширная ее область осуществляется на уровне сознания. Данный факт отражен и в исследованиях Е. Бассина, Н.Г. Осуховой, А. Рагга, и др. Опираясь на эти и другие исследования, под эмпатией мы понимаем профессионально значимое качество педагога дошкольного образования, которое представляет собой способность вчувствоваться в состояние субъектов общения, понимания и уважать их переживания.

Важным для разработки нашей концепции является выделение исследований, рассматривающих влияние отсутствия эмпатии как профессионально значимого, важного базового качества в процессе общения с детьми.

Л.С. Славина приводит доказательства возможных последствий оценочного взаимодействия с детьми. Автор рассматривает, зависимость успеха педагогического взаимодействия, от умения выделить подлинные причины, обуславливающие проявление отрицательных и негативных реакций ребенка. «Необходимость учитывать причину связана в случаях перевоспитания с тем, что одинаковое на первый взгляд поведение детей может быть вызвано самыми разными причинами». Оказать помощь в осуществлении дифференциации реакций может только наличие эмпатии и безусловное принятие ребенка. В противном случае во взаимоотношениях ребенка и педагога возникает «эмоционально-смысловой барьер», и ребенок оказывается совершенно невосприимчивым как к отдельным воздействиям, так и ко всей системе воздействий в целом. Чаще всего «эмоционально-смысловой барьер» возникает, когда педагог, ориентируясь только на внешний результат и игнорируя глубинную причину, побудившую ребенка поступить именно таким образом, реагирует стереотипно, исходя из собственных мотивов. Понятно, что ребенок, не согласный с чужой мотивацией, отвечает на такое педагогическое воздействие обидой, возникшей из-за ощущения непонятности и несправедливости, а иногда и агрессией.

Следовательно, эмпатийное поведение выступает мерой социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию.

Подводя итоги, необходимо отметить, что эмпатия рассматривается как личностно значимое, профессиональное качество педагога. Именно эмпатия определяет педагога дошкольного образования как субъекта профессиональной деятельности. Наличие у педагога возможности и потребности ощущать чувства и личностные потребности ребенка в каждый конкретный момент времени, в тот момент, когда он может воспринять их как бы изнутри, так, как

их ощущает сам ребенок, когда он способен успешно передать свое понимание ребенку. Такой подход позволяет создать предпосылки саморазвития педагога, побуждает его к поиску индивидуальных способов взаимодействия в образовательной среде, раскрывает ресурсы для преодоления трудностей, возникающих в педагогической практике.

Следовательно, в процессе разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы ДОО реализация принципа эмпатии в полной мере может обеспечивать расширение поля адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию.

Осознавая роль адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию важно выделить закономерность определяющую необходимость анализа личностных качеств педагога в разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции.

*Второй детерминантной закономерностью разрабатываемой концепции является рассмотрение развития коммуникативной компетенции не как объекта передачи определенной информации, к которому приложен комплекс действий, а как объекта понимания и усвоения, проявляемого в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной ситуации взаимодействия и готовности их проявлять в действии, что определяет наличие компетенции*

Разрабатывая концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций важно обратиться к осознанию понятия «педагогическое общение», в котором можно выделить основные составляющие профессиональной компетентности: профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные позиции, психологические качества.

Роль педагогического общения в системе дошкольного образования очень велика. Это обусловлено тем, что атмосферу обращенности к развитию личности ребенка создает именно педагог. Сравнение по значимости роли педагогической деятельности и педагогического общения позволяет говорить о более высокой значимости второго. Именно та атмосфера, которую создает педагог, выходит на первый план в сравнении с технологиями передачи знаний.

К.Г. Юнг указывает на то, что личность педагога наиболее важна в процессе обучения, развития и общения, поскольку может прийти день, когда ребенок повторит не то, к чему его воспитатель учил, но то, чем последний является[265].

По мнению А.Б. Николаевой, взрослый служит образцом для детей даже теми своими сторонами, которые для него могут быть совершенно несущественным. А.Б. Николаева делает акцент на том, что наряду с внешними особенностями поведения воспитателя наиболее значимыми для детей является эмоционально-оценочное воздействие воспитателя на них. Дети четко фиксируют и ретранслируют в общении со сверстниками индивидуально-личностные особенности этой стороны поведения воспитателя.

Исходя из этого, педагогу важно обладать достаточным уровнем профессиональных знаний о педагогическом общении, взаимодействии, коммуникации.

Понимание педагогом разных функций общения, его типов, строение позволяет педагогу

Наличие достаточных знаний у педагога позволяющих осознать и выделить разные функции общения, уметь дифференцировать его типы, иметь представление о строении общения, способах, этапах, стилях общения является базой оптимального педагогического общения и как результат – развития коммуникативной компетенции.

Специфика педагогического общения заключается в том, что педагог постоянно овладевает новыми гранями профессиональной позиции как субъект равноправного общения. При этом происходит постоянное развитие важных психологических качеств, которые являются составляющими коммуникативной компетенции педагога. Они включают в себя педагогический такт, педагогическую эмпатию, педагогическую общительность, обладание педагогической этикой (знаниями гуманистических норм своей профессии и следование им).

Со второй детерминантной закономерностью, связаны такие принципы как:

- *принцип адаптивности* – позволяет рассматривать коммуникативные качества человека, благодаря которым индивид способен менять направление своих действий, взаимоотношений, и всю свою деятельность согласно особенностям взаимодействия и условиям их решения;
- *принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества* – определяет возможность повышения уровня осмысления материала, появление нестандартных решений коммуникативных задач, позитивного отношения к окружающим, готовность повышать уровень коммуникативной компетенции

идеал обучения, воспитания и развития, присущий гуманистическим педагогическим концепциям;

Рассмотрим более подробно каждый из выше обозначенных принципов.

*Реализация принципа адаптивности* в разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций предполагает рассмотрение такого понятия как «адаптивность». Под адаптивностью важно понимать способности индивида адаптироваться к постоянно возникающим и изменяющимся обстоятельствам, как способность личности выбирать траекторию своих действий, их направление, выстраивать взаимоотношения, а также свою деятельность с учетом особенностей взаимодействия и наиболее адекватным условиям их решения.

Современная наука рассматривает понятие «адаптация» в системе биологии, физиологии, психологии, социологии, кибернетики и др.

Дальнейшее развитие наук привело к тому, что в психологии и социологии стали широко использовать термины «адаптация» и «приспособление». Первый обозначает приспособление в широком смысле, второй – в более узком – «приспосабливать, приспособиться» и, по существу, выражает ситуативное приспособление. Философское осмысление процессов приспособления позволяет считать адаптацию всеобщим свойством живой материи, в том числе и человека.

В современной науке существует множество толкований термина «адаптация». Так, в общей психологии В.В. Богословский, Р.С. Немов, А.В. Петровский и др. определяют адаптацию как ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя. В зависимости от аспекта исследования термин используют

- для обозначения процесса, при котором организм приспосабливается к среде;
- в целях характеристики равновесия (относительной гармонии), которое устанавливается между организмом и средой;
- как показатель результата приспособительного процесса.

По мнению Ж. Пиаже процесс социальной адаптации выступает как единство процессов аккомодации и ассимиляции, т.е. адаптация – это двусторонний процесс, результат встречной активности субъекта и социальной среды [193].

В разрабатываемой нами концепции важно синтезировать термин «адаптация» с точки зрения социальных взаимоотношений, и как следствие этого, выделить ведущие точки зрения на понятие «социальная адаптация».

В современных исследованиях социальная адаптация рассматривается не просто как обозначение какого-либо явления, а как процесс выработки, оптимального режима цеонаправленного функционирования личности (Д.А. Андреева); процесс усвоения необходимых для жизнедеятельности стандартов, стереотипов, с помощью которых человек активно приспосабливается к повторяющимся обстоятельствам жизни (И.А. Милослава); процесс овладения опытом социальной жизни (В.С. Олейников); процесс «вхождения личности» в совокупность ролей и форм деятельности (Б. Рубин, Ю. Колесников).

В данных обстоятельствах возникает проблема формирования и развития тех качеств человека, которые необходимы для адекватного выбора новых мировоззренческих принципов, способов достижения целей деятельности, соответствующих данной социальной ситуации. На сегодняшний день одним из факторов успешной социальной адаптации человека является наличие у него таких качеств, как высокая профессиональная компетентность, самостоятельность, творческая инициатива, предприимчивость, высокая лабильность, адаптивность и др.

Логическим продолжением рассмотрения понятия «адаптация» является анализ и рассмотрение ведущих точек зрения исследователей на такое понятие, как «адаптивность».

Анализ современных исследований позволяет представить совокупные данные, рассматривающие адаптивность как способность индивида адаптироваться к постоянно меняющимся обстоятельствам и выражение коммуникативных качеств индивида, благодаря которым он способен менять направление своих действий, взаимоотношений и всю свою деятельность согласно возникающим особенностям взаимодействия и условиям их решения.

Перечисленные характеристики социальной адаптации личности закономерно приводят нас к необходимости рассмотрения такого понятия как «адаптивность».

Анализ научной литературы по выбранной теме исследования демонстрирует разные подходы к изучению феномена адаптивности. Отчасти это связано с тем, что данное понятие является производным от родственных ему категорий «адаптация», и «социальная адаптация», интерес к которым прослеживается не только со стороны представителей гуманитарных наук: социологов, культурологов, философов, психологов, педагогов, принадлежащих к самым разным школам и направлениям, но и ученых естественно-научных и технических направлений. Проблема адаптивности как свойства органических систем раскрывается в рамках трех основных направлений: естественно-научного (П.К. Анохин, Р.М. Баевский, К. Бернар, В.Ю. Верещагин, И.П. Павлов, В.П. Казначеев, С.В. Казначеев, Ф. З. Меерсон,

В. И. Медведев, А.Ж. Юрковец и др.), психологического (Б.Г. Ананьев, В.Н. Кругликов, Р.С. Немов, А.В. Петровский, А.М. Столяренко, С.Л. Рубинштейн, К.О. Сантросян, М.Г. Ярошевский и др.), философского (Н.А.Агаджанян, С.Н. Гриченко, И.В.Кранюченко, О.С. Разумовский, В.П. Скулачев, Ю.А. Урманцев, Ф. Эмерли и др.).

Адаптивность, это способность человека адаптироваться к изменчивым обстоятельствам. Адаптивность выражает коммуникативные качества человека, благодаря которым индивид способен менять направление своих действий, взаимоотношений и всю свою деятельность согласно возникающим особенностям взаимодействия и условиям их решения.

Адаптивность по своему значению очень близка к мобильности разнообразных видов деятельности. Как личностное качество, психологическая адаптивность способствует духовному развитию, динамике мировоззрения и смене мировоззрения.

Адаптивность осуществляется на трех уровнях – биологическом, социальном и психологическом.

На биологическом уровне адаптивность – это способность человека поддерживать свою форму в необходимых пределах для нормальной жизнедеятельности организма при изменении условий мира.

Психологическая адаптивность обеспечивает стабильную функциональность всех мозговых структур при влиянии внешних психологических факторов. Гибкость и адаптивность психических процессов демонстрируют меру развития природных способностей личности, помогающих ей в выживании при любых условиях.

Адаптивность на социальном уровне выражает приспособление к окружающей среде посредством умения анализировать социальную обстановку, возникающие социальные ситуации: осознания собственных возможностей в сложившихся обстоятельствах, а также умения приспособливаться к основным целям и задачам деятельности. Под социальной адаптивностью понимается интеграция личности в социуме, в результате которой формируется самосознание и роли, самоконтроль и способность к самообслуживанию, адекватные связи с окружающими.

Высокая адаптивность людей способствует тому, что они быстрее справляются со стрессом и принимают состоявшуюся ситуацию как неотвратимую. Также люди с хорошей адаптированностью могут помогать людям справляться со своими переживаниями и адаптироваться к ситуации.

Адаптивность - это свойство, благодаря которому происходит функционирование регулятивных механизмов в социуме. Чем более сложная система цивилизации в ее функциональном значении, чем больше развиты ее

элементы и подсистемы, тем более сильной будет надобность эффективных средств для сглаживания противоречий, возникающих при столкновении интересов целого и его элементов. Социум требует от своих подсистем, чтобы они адаптировались к обстоятельствам, необходимым для развития цивилизации. Индивиды, их группы и различные общности являются адаптантами и от них требуется приспособление поведения к потребностям и интересам цивилизованной системы.

Важно отметить, что адаптация – процесс взаимопроникающий. В нашем исследовании под реализацией принципа адаптивности мы будем понимать создание условий для расширения способностей педагогов дошкольных образовательных организаций к существующим, возникающим, постоянно меняющимся коммуникативным ситуациям за счет освоения и присвоения норм, правил и соответствующих ценностей.

Педагог дошкольного образования, соответствующий требованиям адаптивности педагогической системы, должен обладать следующими качествами:

1. В педагогической деятельности:

- в совершенстве знать свой предмет, владеть вариативными методиками, т.е. выбором одного из возможных методических решений; иметь интуицию, педагогический такт, оптимизм; обладать педагогической рефлексией, т.е. стремлением и умением анализировать свой опыт.

2. В педагогическом общении:

- иметь психологическую мотивационную направленность на другого человека, эмпатию; исходить из ценности личности каждого ребенка; уметь создать в группе обстановку доверия, психологической безопасности, чтобы дошкольники были открыты для общения и развития.

3. В личностной сфере:

- иметь перцептивно-рефлексивные способности; обладать позитивной Я-концепцией; иметь индивидуальность; быть спокойным и уверенным; быть креативным, т.е. работать творчески, применяя оригинальные приемы; обладать диагностическим мышлением.

Кроме этого, реализация принципа адаптивности включает в себя внедрение в дошкольной образовательной организации современной системы методической работы, предполагающей разработку такого содержания методической деятельности, которое будет ориентировано на формирование комплекса знаний, способностей и умений, необходимых для того, чтобы



педагог обладал современными знаниями, позволяющими ему комфортно жить и эффективно действовать в постоянно меняющихся для него коммуникативных условиях; обладал способностями быстрее справляться с возможными стрессовыми ситуациями; помогал участникам образовательного процесса справляться с объективно и субъективно возникающими переживаниями, адаптироваться к ситуации, принимать ее и находить адекватно правильное решение.

Данное положение коррелирует с основополагающей теорией о том, что важной задачей профессионального образования становится поддержание профессионально значимой компетентности работника на уровне динамично изменяющихся требований трудовой ситуации [250].

Логическим продолжением в разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций является рассмотрение **принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества**, включение которого будет способствовать повышению уровня осмысления осваиваемого материала, появлению нестандартных решений коммуникативных задач, развитию навыков позитивного отношения к окружающим, формированию готовности повышать уровень коммуникативной компетенции.

Развитие коммуникативной компетенции предполагает постоянную совместную деятельность, которая должна строиться на основе межсубъектных связей, взаимодействия, построенного на диалоге и основополагающей роли приоритета эмпатии и толерантности в межличностных отношениях. Реализация принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, а также уважения, доверия к личности педагога, с предоставлением ему возможности для проявления инициативы, самостоятельности, и индивидуальной ответственности за результат.

Процесс развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО на основе принципа коммуникативного партнёрства и сотрудничества способствует повышению уровня осмысления методического материала; росту числа нестандартных решений коммуникативных задач; позитивному отношению к изучаемому методическому материалу; готовности повышать уровень профессиональной компетентности педагогических работников.

Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества требует организации совместной деятельности на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия и приоритета толерантности, эмпатии и доверия в межличностных отношениях и др. Предполагает развитие отношений

доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, а также уважения, доверия к личности педагога, с предоставлением ему возможности для проявления инициативы, самостоятельности, и индивидуальной ответственности за результат.

Осуществление принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в методической работе в ДОО происходит через организацию совместной деятельности, цель которой осознается всеми участниками процесса (педагогами ДОО) как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. Вследствие этого между педагогами образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны методиста (старшего воспитателя) сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими педагогами.

Изучение понятия «партнёрство» с точки зрения совершенствования взаимодействия в системе дошкольного образования, привело нас к выделению следующего определения данного понятия: «Партнерство – особый тип совместной деятельности между участниками образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования» [180].

Анализ современных исследований показал, что партнерство в образовании имеет многоцелевой характер и может быть выстроено на нескольких уровнях. Для нашего исследования важен высший уровень партнерства, логично завершающий последовательно развивающиеся простейшие контакты, перерастающие в активное сотрудничество при решении определенных проблем совместными усилиями, проявляющийся в исключительно эффективной совместной деятельности, сопровождающейся взаимопониманием и взаимодействием всех участников образовательного процесса в достижении общей цели.

В процессе педагогической деятельности выделяется продуктивность стиля взаимодействия партнеров, которая определяется следующими критериями: характером активности и позиции партнеров, которая рассматривается в системе «рядом с партнером»; характером выдвигаемых целей, основанных на совместной выработке близких и дальних целей; характером ответственности, которые проявляются в ответственности всех партнеров за результат; характером отношений, проявляющихся в доброжелательности и доверии.

Формирование партнерства, как и другие виды развития, предполагают прохождение определенных ступеней (этапов развития) (таблица 12).

Таблица 12

Этапы выстраивания партнерства

Этапы формирования партнерства	Содержание этапа	Характеристика этапа
Первый этап	Поиск точек соприкосновения и опорных позиций	Опорными позициями выступают положительные стороны партнера или заинтересованность в его возможностях другой стороной
Второй этап	Накопление согласий	Определение сферы и содержания взаимодействия сторон на основе взаимной заинтересованности. Каждая сторона предъявляет свои интересы и раскрывает свои возможности для согласования позиций и уровня включенности в совместную деятельность
Третий этап	Формирование взаимной адаптации, которая основывается на взаимопонимании и принятии интересов другой стороны	Коррекция интересов и совместной выработки нормативов взаимодействия. Переход к доверительным отношениям в процессе совместной деятельности. Снижается уровень взаимоконтроля и повышается взаимная ответственность за результаты совместной деятельности. Совместное обсуждение, взаимопомощь, взаимная поддержка, характерные для этой стадии, обеспечивают сохранение положительного психологического настроя сторон. Возникающие в процессе деятельности конфликты носят конструктивный характер и разрешаются с учетом согласования позиций обеих сторон
Четвертый этап - высшая ступень партнерства	Взаимное содействие или сотрудничество	Постепенный переход отношений в совместную творческую деятельность. Обеспечение повышения эффективности отношений, развитие и совершенствование субъектов, находящихся во взаимодействии

Рассматривая специфику реализации принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно осмыслить понятие «сотрудничество», которое является в этой системе базовым и основополагающим.

Анализ современных исследований позволил выделить взаимодополняемые определения данного понятия, которые могут быть рассмотрены в контексте изучаемой проблемы. «Сотрудничество – в психологическом смысле: позитивное взаимодействие, в котором цели и интересы участников совпадают, либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников. Сотрудничать, это значит работать, действовать вместе, принимать участие в общем, деле. Сотрудничество рассматривается как возможность ориентироваться в процессе воспитания на приоритет личности; создание благоприятных условий для ее самоопределения, самореализации и самодвижения в развитии; организация совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия, преобладания эмпатии в межличностных отношениях» [180].

Смысл понятия «сотрудничество» состоит в том, что оно повышает личную вовлеченность педагогов в процесс взаимодействия, пробуждает заинтересованность к совместной деятельности и результатам знаний, активизирует совместный поиск решения вопросов, формирует собственное независимое, но в тоже время, аргументированное мнение по определенной проблеме.

Реализация принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества является логическим продолжением так называемого гуманистического подхода в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к личности и каждого участника образовательного процесса, его индивидуальности; четкая ориентация на сознательное усвоение знаний и развитие самостоятельного критического мышления; обеспечение доброжелательности всех участников образовательного процесса; развитие навыков культурного общения; создание атмосферы сотрудничества и равенства [184].

Таким образом, реализация принципа коммуникативного партнёрства и сотрудничества позволяет педагогам не только научиться работать в группе, в команде, но и расширить свои возможности и способности, что обусловлено тем, что успех всей группы напрямую зависит от успеха каждого его члена. Соответственно, другие участники группы также заинтересованы в том, чтобы все педагоги улучшили свои собственные результаты.

Анализ научной литературы, опыт работы позволили выявить специфические особенности применения принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО: позитивная взаимозависимость; непосредственное взаимодействие членов группы; индивидуальная оценка результатов; обучение навыкам групповой работы; рефлексия; сознательное использование эффективных структур взаимодействия педагогов.

Таким образом, процес развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО на основе принципа коммуникативного партнёрства и сотрудничества способствует повышению уровня осмысления методического материала; росту числа нестандартных решений коммуникативных задач; позитивному отношению к изучаемому методическому материалу; постоянной готовности повышать уровень профессиональной компетентности педагогических работников.

Анализ исследований показал, что развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций как понимание и усвоение, проявляемое в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, проявляемых в условиях конкретной ситуации взаимодействия и готовность их проявлять в действии, является определяющим наличие компетенции у педагогов дошкольной образовательной организации.

Выделение третьей детерминантной закономерности, доказывает, что *развитие коммуникативной компетенции базируется на активности педагога в обучении и неразрывно связано с системно-целостной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, а также стремление познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию.*

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов). Данное положение утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации (повышения квалификации, развития профессиональной компетентности педагогов) является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него педагогов на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

В исследования Е.Н. Корнеевой, А. К. Марковой, С.В. Пазухиной, Н.В. Самоукиной и др., рассматриваются три уровня активности:

- активность воспроизведения – характеризуется стремлением педагога обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу;
- активность интерпретации – связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;
- творческая активность – предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Активные методы, используемые в процессе методической работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций – это методы, которые побуждают педагогов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение педагогами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Одним из наиболее современных и активно используемых в системе развития профессиональной компетенции, однако недостаточно используемый в работе с педагогами дошкольных образовательных организаций является коммуникативный тренинг по развитию вербальной и невербальной компетентности, коммуникативных и интерактивных умений и навыков.

Коммуникативный тренинг направлен на развитие следующих умений, являющихся базовыми в структуре коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций:

- вступать в контакт, инициируя его;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести малый разговор;
- стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер;
- воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить;

- передать партнеру, что его услышали и поняли, т.е. осуществить обратную связь;
- выравнять эмоциональное напряжение в беседе;
- управлять экспрессивными сигналами;
- диагностировать и использовать сенсорные каналы партнера;
- эффективно взаимодействовать с другими [187].

Следовательно, развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций должно строиться на основе активного социально-психологического обучения, характеризующегося обязательным взаимодействием педагогов между собой, объединяя познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, а также стремление познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию.

Соответствующие данной закономерности принципы в полной мере раскрывают ее внутреннюю сущность.

**Синергетический принцип** формирования коммуникативной компетенции педагогов ДОО основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся внутренним потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Основанием для выделения принципов методической работы в ДОО в системе развития коммуникативной компетенции педагогов служит методология синергетики, которая, в отличие от традиционного подхода к проектированию образовательного процесса, позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию.

Конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача. Согласно синергетической идее главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, а вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания.

Синергетика – наука, которая выявляет, изучает и объясняет законы и процессы самоорганизации и совместной эволюции сложных систем независимо от конкретной природы составляющих элементов.

Синергетика – наука о коллективных действиях подструктур в открытой системе. Она объясняет многомерность существования мира. В основе синергетики лежат закономерности взаимодействия элементов сложной системы головного мозга, способной к самоорганизации и притягиванию

информацию. Хаотические движения внутри системы создают возможности самоорганизации. Существующая система дополняется новыми элементами. Синергетика объясняет конструктивность хаоса, борьба с которым приводит к порядку. Хаотическая система – открыта для развития. Она пребывает в бифуркационной (критической) точке, характеризующейся «разрушением старых систем и возникновением веера возможностей для перехода в новое качество» [245].

Философский словарь содержит более развернутое определение: «Синергетика – современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос» [223], бифуркационных изменений, необратимости времени, неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции».

По нашему мнению, синергетика входит в универсальную методологическую парадигму, относящуюся к тем областям знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации, и представляет собой единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам и объектам.

Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Поэтому ее и называют теорией самоорганизации. «Под самоорганизацией в синергетике понимается упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [46].

Концептуально–методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей.

Отдельные аспекты теории самоорганизации с педагогической точки зрения нашли отражение в работах В.А. Аршинова, В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, В.А. Игнатовой, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, Н.М. Таланчука, Л.Н. Макаровой, Ю.В. Шаронова, С.С. Шевелевой, В.В. Маткина, О.Н. Федоровой и др.

В исследованиях Е.Н. Князевой синергетика определяется как «наука, исследующая процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности» [123, 124].

Синергетический принцип развития коммуникативной компетенции педагогов системе методической работы в ДОО основывается на признании



субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию - важнейший признак его культуры.

С позиций синергетики развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы рассматривается с точки зрения самоуправления, самоорганизации, саморазвития в открытых педагогических системах. Процесс становления человека, формирование личности подобен рождению порядка из беспорядка. То же самое может быть отнесено к системе методической работы в ДОО, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов, так как «синергетический процесс в педагогических системах – взаимодействие двух сопряженных взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, организации и самоорганизации), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистема и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [14].

В работах Э.А. Смирнова представлены взаимодополняющие формулировки закона синергии: «Для любой организации существует такой набор и сочетание элементов, при которых ее потенциал будет существенно больше простой суммы потенциалов, входящих в нее элементов, либо существенно меньше» [222]. В более поздних изданиях, автор выделяет следующую трактовку: «Для любой системы (технической, биологической или социальной) существует такой набор ресурсов, при котором ее потенциал всегда будет либо существенно больше простой суммы потенциалов, входящих в нее ресурсов (технологий, персонала, компьютеров и т.д.), либо существенно меньше» [222]. Задача руководителя заключается в том, чтобы найти такой набор элементов, при котором синергия носила бы созидательный характер. Все методы должны быть направлены на усиление действий закона синергии.

Е.Н. Князева раскрывает, что значит обладать «синергетическим стилем мышления»: «Благодаря синергетике, отмечает автор, мы приобретаем знание о том, как можно многократно сократить время и затрачиваемые усилия и генерировать посредством резонансного возмущения желаемые и – что не менее важно – осуществимые в данной сложной системе структуры» [123].

Рассмотрим ключевые положения синергетического процесса познания в развитии коммуникативной компетенции: личная автономия, взаимозависимость и синергия (сотрудничество). Они дополняют педагогические принципы, отражающие идеи образования взрослых, и определяют успех процесса познания (таблица 13).

Ключевые положения синергетического процесса познания в развитии коммуникативной компетенции

Автономия	Взаимозависимость	Синергия (сотрудничество)
Готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения потенциальных потребностей	Понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы	<i>Готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач</i>
Понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства	Взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в адекватной коммуникации	<i>Способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов</i>
Смена решений на основе изменений обстоятельств, существующие ситуации	Признание прав и достоинств других при сосуществовании группы	<i>Оценка вклада каждого в образовательный продукт группы</i>
Обучение, как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам	Взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов	<i>Готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели</i>
Широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу	Взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают самооценку и понимание важности саморазвития	

Ключевые положения синергетического процесса познания в развитии коммуникативной компетенции отражают понимание важности сотрудничества (синергии), взаимозависимости, терпимости, толерантности, прав человека, ответственности каждого за конечные результаты, на достижение которых они

направлены. При этом правилами реализации синергетического принципа в разрабатываемой нами концепции является:

- видение в развитии коммуникативной компетенции необходимого источника саморазвития личности, способного трансформироваться в личностные качества субъектов педагогического процесса;
- уважение права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию в развитии коммуникативной компетенции в процессе методической деятельности в ДОО;
- утверждение во взаимоотношениях «преподаватель-слушатель» фасилитаторских отношений, что позволит субъектам педагогического процесса совершенствовать свои личностные качества, делая «очередной шаг к своей самости» [14];
- сохранение связи с другими принципами развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО.

Реализация синергетического принципа создает возможности включения активности педагогов в процессе обучения стремлении познать самого себя и других в рбщении.

Новая ситуация в образовании, обусловленная рядом объективных и субъективных факторов (экономических, финансовых, кадровых и т.д.) привела к необходимости изменения условий, форм и механизмов учения и воспитания. В связи с этим актуальным, необходимым и важным становится **принцип фасилитации**.

Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиент- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach), американским психологом К. Роджерсом [202]. Возникнув в 40-е гг. XX века в качестве клиент-центрированной психотерапии, человекоцентрированный подход в 60-70-е гг. XX века постепенно эволюционировал в человекоцентрированное обучение.

Рассматривая фасилитацию с точки зрения человекоцентрированного подхода важно говорить о глобальном доверии к человеку, основным постулатом которого является существующую в нем актуализацию тенденцию постоянного роста, развития, реализации своего потенциала.

Основополагающий компонент человекоцентрированного подхода – глобальное доверие человеку несмотря на то, что сам человек традиционно рассматривается многими учениями как изначально, от природы неуправляемый, ленивый, нелюбознательный, больной, эгоистичный,

аморальный и греховный, как тот, кто должен находиться под постоянным внешним попечительством и присмотром.

Базовые положения человекоцентрированного подхода состоят в том, что, внутренняя природа (или сущность) человека позитивна, конструктивна и социальна и эта природа начинает обнаруживать и проявлять себя в человеке каждый раз, когда в его взаимоотношениях с другим человеком (или другими людьми) существует атмосфера безусловного позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопроявления.

«Научная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих установок.

Существуют три условия, которые образуют такой климат.

Первый элемент – это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более педагог является самим собой в отношении с ребенком, чем менее он отгорожен от ребенка своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что ребенок изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что педагог открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании и тем, что выражается ребенку» [202].

Второй по важности установкой для создания климата, благоприятствующего изменению, является принятие, забота или признание – безусловное позитивное принятие. Когда педагог ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к ребенку безотносительно к тому, как проявляется ребенок в данный момент, установление адекватного взаимодействия более вероятно. Принятие педагога предполагает позволение ребенку быть в любом его непосредственном переживании – смущении, обиде, возмущении, страхе, гневе, смелости, любви или гордости. Это бескорыстная забота. Когда педагог признает ребенка целостно, а не обусловлено, общение и взаимодействие будет более безопасно и продуктивно.

Третий фасилитирующий аспект отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что педагог точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые ребенком, и коммуницирует это воспринятое понимание ребенку. В идеальном случае педагог так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень специфическая,

активная разновидность слушания – одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение. [202].

Изучение феномена педагогической фасилитации в отечественной науке показало достаточно глубокое его рассмотрение с точки зрения его особенности и психотехнологии развития (Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина и др.).

Большинство исследований выполнено в контексте педагогики (Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, Л.Н. Кулико, Е.Г. Врублевская и др.). Так, Е.Ю. Борисенко и др. рассматривает вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации и становления экзистенциальной направленности личности. Исследования Л.Н.Куликовой и Е.Г. Врублевской и др. раскрывается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов.

Выделение названных работ и их анализ позволяют сделать вывод о том, что педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований как к процессу обучения, так и к личности педагога, особенно к его умению строить взаимоотношения с ребенком.

Для нашего исследования важно выделение особой функции педагогического взаимодействия – фасилитационной. При этом фасилитация рассматривается как феномен межличностного общения, усиливающий продуктивность обучения и воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Фасилитационное общение рождает позитивные мотивы, а позитивные мотивы побуждают не только к принятию определенной позиции («и я могу»), но и к развернутой деятельности по приобретению новых знаний, умений, навыков, и у него формируется преданность учению. Специалисты, реализующие принцип фасилитации создают возможности, стимулируют, мотивируют на самостоятельность и ответственную свободу обучающихся (при этом свобода исключает вседозволенность и свободу от профессиональных обязанностей и означает возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества [180], обеспечивают благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизируют и стимулируют познавательные мотивы, любознательность, поощряют проявления солидарности и кооперации в учебной работе, содействуют развитию активной личностной позиции и самореализации педагога. - обучающиеся, работающие с педагогом-фасилитатором, считают И.В. Жижина и Э.Ф. Зеер [95].

Принцип фасилитации – педагогическая категория, представляющая нормативное положение для создания условий осознания ребенком

индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств. Стрежневая идея принципа заключается в опоре на творческий потенциал обучающегося, в искренней вере и поддержке его стремления к самоактуализации и самореализации [88].

Применение принципа фасилитации в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений позволяет проводить глубокую работу, направленную на личностное развитие: формирование веры в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека как ценность, развитие искренности и открытости, создание условий для самоактуализации личности, для самореализации в достижении акме, в овладении новыми ценностями, осознании значимости учения, основанного на особенностях межличностных отношений, перестройки личностных установок обучающихся в процессе межличностного взаимодействия.

Вместе тем важно помнить о феномене негативной фасилитации - ингибиции, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости и пр.

Установлено, что возникновение фасилитации зависит от характера выполняемых задач, пола, возраста, статуса и других характеристик субъекта, а также от его отношения к присутствующим. Явление фасилитации учитывается в методической деятельности, когда методист хочет простимулировать деятельность педагога или группы педагогов.

Современная педагогическая наука выделяет понятие педагога-фасилитатора (методиста – фасилитатора), т.е. методиста, работающего в парадигме личности ориентированной педагогики и руководящегося следующими установками: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности методиста в возможности и способности педагога; эмпатическое понимание (видение поведения педагогов, его реакций, действий, навыков).

Анализ и обобщение современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме педагогической фасилитации, позволяет сделать заключение, что значительно расширились границы традиционного понимания сущности этого понятия. Ранее оно рассматривалось как качественная характеристика педагога. В то же время обращение к истории возникновения термина позволяет нам утверждать, что в своей основе фасилитация представляет собой процесс взаимодействия педагога с обучающимися, соответствующий определенным характеристикам.

Реализация принципа фасилитации в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволяет говорить нам о том, что фасилитация

выполняет функцию стимулирования, является специфическим видом деятельности, является технологией деятельности педагога, обладает средообразующими качествами и направляется на создание творческой образовательной среды.

Включение принципа фасилитации (от англ. to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия) в разработку концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО становится актуальным и необходимым, что обусловлено созданием новой ситуации в образовании, обусловленной рядом объективных и субъективных факторов.

В современной системе образования сложилась потребность в переходе от традиционной логики трансляции знаний в готовом виде, к активному приобретению, осознанию и творческому восприятию и принятию знаний. При разработке новой стратегии методической работы стало очевидно, что далеко не все предлагаемые знания активно усваиваются педагогами, ставшими субъектами обучения. Они готовы самостоятельно принимать и усваивать только те знания, в которых видят личностный смысл, которые представляют для них практическую ценность, которые выступают как средство достижения жизненных целей. В таком обучении необходимо учитывать знания, полученные вне специально организованного обучения. Ведь эти знания уже прошли «проверку» в сознании педагога на содержание личностного смысла и практической ценности. Такие знания составляют витагенный опыт личности. Именно эти положения обуславливают адекватность выделения в нашем исследовании **принципа актуализации витагенного опыта**.

В процессе методической работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно учитывать, что витагенный опыт каждого педагога в целом неповторим и невозпроизводим. Субъект витагенного опыта никогда и никем не может быть заменен. В витагенном опыте запечатлен уникальный процесс развития каждой личности. Он «неразрывен» с личностью: это опыт какого-либо определенного человека. Витагенный опыт – это прежде всего результат осмысления окружающей действительности, но он тесно связан с эмоциями и чувствами. С одной стороны витагенный опыт выступает как анализ пережитого, а с другой стороны, – как средство прогнозирования и достижения желанного будущего. Витагенный опыт накапливается во времени. Следовательно, важным фактором, влияющим на витагенный опыт, является возраст как количественный признак, и вместе с тем для его познания необходимы качественные методы мышления: анализ, синтез, обобщение, аналогии, объяснения и другие. Исходя из этого, витагенный опыт – это сложный вид опыта, который стал достоянием личности, отложенный в резервах

долговременной памяти, находящейся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях, состоящий не только в отражаемом прошлом, но и связанный с будущим. Опора на витагенный опыт личности есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве. Следовательно, важной предпосылкой для применения витагенного опыта в методической работе в ДОО является учет и использование тех представлений, знаний, которые приобретены педагогами вне специально организованного обучения. Надо отметить, что витагенный опыт является необходимой формой развития личности и способствует приобретению умений понимать и оценивать себя и других, свои силы и способности, их пределы. Витагенный опыт позволяет развивать педагогическое сознание, направленное на формирование специальных знаний, умений, навыков [34].

Витагенный опыт в системе педагогического знания означает процесс самопознания, самосозидания человеком своей личности. Необходимость его включения в систему педагогических понятий обусловлена потребностями личностно ориентированного образования, создающего условия для саморазвития личности.

В витагенном опыте воплощаются важные компоненты личностного развития:

- знания и понимание сущности своего «Я»;
- эмоционально-ценностное отношение к своей персоне;
- способы и приемы личностной рефлексии;
- «Я-концепция» как образ, а не социальный образец;
- понимание и представление о смысле жизни как проект и стратегия саморазвития;
- система духовно-нравственных ценностей;
- знаковые и вербальные формы общения.

При этом витагенный опыт должен рассматриваться преимущественно в контексте процесса становления личности.

В ряде исследований последних лет (С.П. Баранов, А.С. Белкин, Д.В. Вилькеева и др.) сделан вывод о том, что учет витагенного опыта как процесса обеспечения баланса в реализации коммуникационных потребностей личности с целью формирования устойчивого способа жизнедеятельности и взаимодействия человека может служить целенаправленному руководству процессом формирования базовых понятий, способствовать преодолению и



корректировке имеющихся неверных представлений, совершенствованию методов коммуникативной деятельности в системе педагогического знания.

Принцип актуализации витагенного опыта предполагает в формировании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях.

Реализация принципа актуализации витагенного опыта заключается в том, чтобы выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают педагоги, прежде чем получают необходимый запас образовательных (научных) знаний. Это дает возможность определить коммуникативный потенциал как отдельных педагогов, так и коллектива в целом, создать психологическую установку на получение новой информации, использовать полученную информацию для осознания проблемной коммуникативной ситуации и ее решения.

Цель реализации принципа актуализации витагенного опыта заключается в сведении витагенных знаний с образовательными. Между ними практически всегда существует определенное расхождение, обусловленное расхождениями между научными и житейскими представлениями человека.

Степень расхождения может быть различной.

*Несовпадение*, когда основные блоки, главная идея витагенных и образовательных знаний совпадает, но имеются несовпадения в отдельных частностях, отражающих субъективное восприятие действительности каждым педагогом. Его формула: «В целом верно, но...».

*Противоречие*, когда опыт личности отрицает объективный характер образовательных знаний, вызывает сомнение и требует дополнительных доказательств. Его формула: «Сомневаюсь я...».

*Непринятие* - такой уровень расхождения, при котором ставится под сомнение сама идея, содержащаяся в образовательных знаниях. Его формула: « Не верю!».

*Отрицание* - активное непринятие образовательной идеи, выдвижение аргументов, доказывающих ее несостоятельность. Его формула: «Не только не верю, но и считаю ошибочной».

*Взаимоисключение* - не только выдвижение аргументов против образовательной идеи, которая диаметрально противоречит витагенному опыту личности, но и стремление альтернативно предложить свою образовательную идею. Его формула: «Отрицая эту идею, я предлагаю свою».

Образовательная задача *преподавателя* заключается в умении выявить степень расхождения между витагенными и образовательными знаниями и, опираясь на систему научных доказательств, раскрыть образовательную ценность жизненного опыта педагогов, т.е. добиться эффективности «операции сведения».

В качестве оснований отбора витагенной информации предлагаются следующие:

- витагенная информация должна быть социально значима и может быть соотнесена с общечеловеческими ценностями;
- витагенная информация должна содержать образцы поведения человека в сложных жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей как объективного, так и субъективного характера;
- витагенная информация должна позволять проследить связь между путями достижения цели и результатом (причем эти пути или способы достижения результата должны быть социально одобряемы);
- витагенная информация должна способствовать осознанию и пониманию причин собственных неудач;
- витагенная информация должна позитивно влиять на эмоциональную сферу индивида, вызывая чувство гордости, восхищения, вместе с тем она должна внушать оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах, повышать уровень притязаний;
- витагенная информация должна побуждать к активным действиям, то есть должна носить конструирующий и проектирующий характер [34].

Важно отметить, что эта информация будет с уважением и должным вниманием восприниматься всеми субъектами процесса обучения как нечто ценное для организации взаимообогащающего диалога не только в ходе методической работы, но и в процессе межличностного взаимодействия педагогов в целом. Естественно, что объем витагенной информации, ее диапазон, степень научности и достоверности, источники информации различны у педагогов в силу объективных причин. Причинами могут быть образовательный статус педагога, культурный уровень семьи, обстановка в семье, количество и содержание времени, уделяемого отдыху, мотивация и интерес личности к профессиональной деятельности, что отражает их индивидуальность.

Развитие педагога как личности идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование витагенного опыта как важного источника собственного развития. На основе этого принципа существуют и требования к методическому материалу – характер предъявления методического материала должен обеспечивать выявление содержания витагенного опыта педагога.

Соблюдение принципа актуализации витагенного опыта позволяет построить методическую работу в дошкольной образовательной организации, направленную на развитие коммуникативной компетенции педагогов как совместную целенаправленную деятельность методиста и педагогов по организации взаимообогащающего диалога, в основе которого находится процесс актуализации витагенного опыта индивида (его личностно значимого жизненного опыта, определяющего мировоззрение на данном этапе онтогенеза) и коллективного витагенного опыта.

Атрибутивные закономерности раскрывают внутренние характерные особенности и свойства процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. К группе атрибутивных нами отнесена закономерность, которая заключается в том, что *коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладеть языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм, содержания и функций.*

Осознанное овладение языком педагогами дошкольных образовательных организаций предполагает наличие совокупности языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности (профессиональной, личностно-значимой), а также способствует развитию языковых способностей.

Рассматривая коммуникативную компетенцию, важно отметить, что одним из ее основных компонентов выступает языковая компетенция. Проблемой разработки языковой компетенции, анализом ее структуры занимался целый ряд зарубежных и отечественных ученых [199, 248, 251, 252, 279].

Точки зрения философии языка (И.Т. Касавин, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, И.А. Смирницкий) термин «языковая компетенция» рассматривается более широко. Он включает достаточно широкий спектр значений и описывает всю совокупность представлений о степени владения носителем языка языковыми средствами. Следовательно, анализируя понятие «языковая компетенция», можно говорить о способности оперировать всей совокупностью

правил, регулирующих языковую деятельность. Исходя из этого, можно говорить о синтаксическом, семантическом и прагматическом компонентах языковой компетенции.

- синтаксический компонент – способность грамматически правильно строить речь, т.е. прежде всего, использование правил синтаксиса;
- семантический компонент – способность пользоваться правилами интерпретации языковых выражений;
- прагматический компонент – это умение правильно использовать языковые выражения в коммуникации.

Профессиональная деятельность педагога относится к сфере «повышенной речевой ответственности» [204] и во многом зависит, как уже отмечалось выше, от уровня осознанного владения педагогом языком общения, предполагающего осмысление педагогом языкового материала.

Коммуникативная компетенция педагога предполагает умение решать средствами языка задачи общения в конкретных, типичных для профессиональной деятельности коммуникативных речевых ситуациях. Формирование коммуникативной компетенции невозможно без реализации специально разработанной *системы*, ориентированной на *общающегося* человека, *языковую* и *речевую* личность, мыслящую с помощью языка и реализующего себя в жизни благодаря речи и успеху в разных сферах общения, в первую очередь в профессиональной. Сама коммуникация в условиях образовательного учреждения, передача сообщения и способы такой передачи, то есть языковые и речевые характеристики текста детерминированы задачами педагогического общения, а задачи общения определены целями совместной деятельности, которые организуются в общении [205].

Принципы первой атрибутивной закономерности позволяют в полной мере раскрыть внутренние характерные особенности и свойства разрабатываемой концепции.

Анализируя необходимость включения ***принципа соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов*** важно отметить, что термин «речевое поведение» обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте: это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении [127].

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся в определенных рамках социальных и коммуникативных ролей, вне которых профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль – это определенное положение, которое занимает индивид в системе социальных (общественных) отношений, это нормативный, одобряемый обществом образец

поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Если более конкретно, то социальная роль – это функция, некий одобренный и общепринятый образец поведения, который ожидается от каждой личности занимающей определенную позицию. Это ожидание определяет общие контуры социальной роли личности, они не зависят от поведения и сознания определенного индивида и направлены, в первую очередь, на общество.

Нормы языкового социального общения – это нормы литературной речи. Они кодифицируются, т.е. описываются, фиксируются в справочниках, словарях и учебниках. В науке выделяются фонетические, лексические и грамматические нормы устной речи [42, 57, 78].

Соблюдение принципа конвенциональных норм является важнейшим постулатом речевого поведения цивилизованного человека и обуславливает выбор речевых средств, в зависимости от ситуации общения.

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения.

Конвенциональные нормы речевого поведения относятся к архетипическим имплицитным знаниям, получаемым в процессе социализации личности и существующим в качестве устойчивых представлений о том, как организуется диалогическое общение, как должны выстраиваться во время диалога взаимоотношения между партнерами, по каким правилам осуществляется информационный обмен и модалное взаимодействие.

Конвенциональные нормы отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения и никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации.

Речевые конвенции связаны с двумя важнейшими аспектами коммуникационного взаимодействия – информационным обменом и этической и эмоциональной сферой коммуникации. К конвенциональным нормам информационного обмена относятся: постепенное развертывание темы; квантирование информации; ориентация адресата в коммуникативных намерениях в рамках данного диалога; коммуникативная помощь, основанная на фасцинативных тактиках; мотивация речевых действий и своей позиции; ориентация адресата в перспективах общения [5].

Постепенное развертывание темы приобрело конвенциональный характер, поскольку связано с особенностями восприятия информации. Особенности функционирования сознания выражаются в том, что информационный и речевой потоки квантируются, т.е. разбиваются на

содержательные фрагменты, которые сознание в состоянии перерабатывать в процессе интерактивного общения. При большом объеме новой информации, подаваемой нерасчлененно, сознание может блокироваться, а, следовательно, эффективность общения будет низкой [127].

Ориентация адресата в коммуникативных намерениях подразумевает попытку с первой фразы сориентировать адресата в коммуникативных намерениях, обозначить цель общения, что предотвращает потерю времени и организует общение тематически.

Коммуникативная помощь, основанная на фасциативных тактиках, включает в себя тактику эмоциональной настройки. Для фасцинации используются как вербальные (ритм, темп, интонация), так и невербальные средства (взгляд, цвет). Профессиональное владение фасциативными тактиками проявляется в том, что посредством искусной речи происходит обращение внимания на себя и вызывается к себе доброжелательное расположение.

Мотивацией речевых действий и собственной позиции чаще всего выступают цель, причина, ссылка на прежнюю договоренность.

Ориентация партнера в перспективах общения заключается в том, что, подводя итог общению, следует констатировать его результативность / нерезультативность и прогнозировать необходимость новых контактов.

Владение конвенциональными нормами информационного обмена в полной мере раскрывают два вида коммуникативных способностей, выделенных в работе Л.Тайера: стратегические, выражающие возможности личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения; тактические способности, обеспечивающие непосредственное участие личности в коммуникации [278].

Для нашего исследования важными являются так называемые «этические конвенции», или нормы конвенционального общения. К ним относятся следующие коммуникативные максимы, сформулированные Дж. Личем:

- позитивные отношения, формулирующие принцип дружелюбия как отказа от враждебных намерений и обязывающие к демонстрации дружелюбных намерений в процессе общения;
- взаимность, как обязательная конвенциональная реакция на приветствие, поздравление, комплимент;

- психологическая поддержка говорящего, предполагающая экспликацию проблем собеседника, стремление помочь, утешить, посочувствовать;
- скромность, которая выражается в преуменьшении заслуг в ответ на благодарность, похвалу, комплимент;
- экспликация эмоционального отношения к эмоциональной солидарности в соответствии с конвенциональными ожиданиями говорящего [5].

Ведущая роль в грамотно выстраиваемой стратегической линии ведения диалога играет такой важный аспект речевого взаимодействия, как этическое и эмоциональное взаимодействие. Психологами отмечено, что сначала воспринимается эмоциональный рисунок высказывания, а затем уже сознание усваивает содержательную часть информации и поэтому, если в голосе звучит раздражение, это сразу чувствуется и провоцирует на ответную реакцию.

Владение этическими конвенциональными нормами формирует способность нейтрализовать негативные моменты общения и усилить позитивные на основе кооперации.

Успешным может стать общение, которое представляет собой идеальное сотрудничество коммуникантов, при котором адресат речи одновременно является субъектом и объектом речевой коммуникации, т.е. воспринимающим сообщение и влияющим на развитие диалогических партнерских отношений. [117, 122, 135]. Логически происходит объединение двух базовых принципов конвенционального общения: экспликации отношений и антиципации.

Следовательно, соблюдение конвенциональных норм речевого поведения подразумевает выполнение следующих требований:

- требование экспликации отношений, которое заключается в том, что реагирующее высказывание содержит эксплицитно и имплицитно выраженное отношение (к сообщаемому, к адресату речи). Иначе говоря, вне зависимости от того, что мы сообщаем, мы вольно или невольно выражаем свое отношение к адресату и предмету речи. Даже самое простое вербальное реагирование вместо ответной реплики может выражать гамму чувств – от скептически-иронического до позитивно-рефлектирующего;
- требование антиципации представляет собой такой вид коммуникативного сотрудничества, который основан на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов собеседника и оказании ему помощи в реализации коммуникативного замысла. В ситуации, когда собеседник затрудняется в

формулировании мысли, в подборе нужного слова, адресат задает уточняющий вопрос, как бы подхватывая незавершенное высказывание. Такой вид коммуникативного сотрудничества наглядно реализует совместное продвижение к цели в процессе речевого общения.

Способность предугадывать последующее речевое событие может быть связана и с тематикой дискурса, что особенно важно в педагогическом общении. Возможность заблаговременно переключить внимание собеседника на другую тему, вернуться в конце обсуждения к главной проблеме, группировать темы – необходимые навыки профессионального коммуникатора.

Исполнение конвенциональных норм в процессе взаимодействия коммуникантов требует от них знания ритуалов, этикетных средств языка, речевых жанров как устойчивых стереотипов речевой коммуникации и других средств языка, на котором идет общение. Обоим коммуникантам важно знать, как поступать в стереотипных ситуациях, иметь общие коммуникативные намерения. Все это создает возможности реализации процесса речевого взаимодействия в рамках конвенциональных норм речи.

Нарушение конвенциональных норм расценивается как социально неприемлемая стратегия речевого поведения, ибо в любой ситуации общения можно выбрать социально приемлемые тактики и стратегии, основанные на традиционно соблюдаемых в рамках данной национальной культуры конвенциональных нормах речевого общения [127].

Важно отметить, что в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций реализация принципа соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов ставит перед педагогами большие задачи. С одной стороны, стиль общения педагога должен соответствовать нормам конвенционального общения, транслировать адекватные формы речевого поведения, проявляя наиболее экологичные речевые средства в зависимости от ситуации общения.

С другой стороны, важно, чтобы у педагогов появилась внутренняя потребность соблюдать конвенциональные нормы речевого общения, нормы социально приемлемого поведения даже в том случае, когда проявляемые собеседником речевые высказывания и речевое поведение не всегда соответствует общепринятым этикетным нормам. И одновременно уметь трансформировать ситуацию общения, используя фасцинативные тактики, создавая максимально доброжелательную среду общения.

**Принцип диалогичности** является, по нашему мнению, ведущим для развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО как важнейшей составляющей их профессиональной компетентности. Он предполагает



установление субъект-субъектных отношений в коммуникативном процессе в целом. Взаимодействие педагогов с воспитанниками, их родителями, коллегами, администрацией учреждения будет эффективным только при наличии соблюдения принципа диалогичности, а глубокое, грамотное, продуктивное овладение коммуникативной стратегией невозможно без адекватного отражения мнений участников диалога. Кроме того, принцип диалогичности подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие к партнеру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексивность, саморазвитие каждой личности. Своеобразие этого принципа в том, что диалог является одновременно и средством, и методом, и технологией обучения. Его функции не сводятся только к суммированию знаний, умений и навыков. Диалог выполняет познавательную, коммуникативную и личностно-развивающую функции. Доминирующая позиция принципа диалогичности в процессе развития коммуникативной компетенции обосновывается тем, что диалог является сложным, полифункциональным, психофизиологическим феноменом, реализующимся как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми.

Принцип диалогичности основан на теории диалога М.М. Бахтина, В.С. Библера и др., которая рассматривается ими, в первую очередь, как «нацеленность на собеседника». Развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО невозможно без активного использования диалога, вовлечения собеседников в диалог, ибо это способствует способности четко и ясно излагать свои мысли. «Диалогические отношения – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [30, 40].

Анализ философской мысли (Д. Дидро, Г.В. Лейбниц, Платон, Сократ, Л. Фейербах и др.) показал, что диалог был распространенной формой философских и научных произведений. Анализ философского понимания диалога позволил:

а) установить, что онтологическим основанием диалогизма как принципа общения сознаний и диалога как средства коммуникации является настройка сознаний (В.С. Библер, М. Бубер, Л. Фейербах и др.);

б) представить характеристики диалога, отражающие его гуманистический характер: общение на основе субъект-субъектного взаимодействия, взаимопроникновения и взаимопонимания (М.М. Бахтин, Платон, Сократ и др.);

в) показать, что вопросы побуждают собеседников к поиску истины, которая не принадлежит ни одному из них, а является общей целью участников диалога (М.М. Бахтин, Сократ и др.);

г) выявить эмоционально-волевую связь взаимного события «Я» и «Другого», которая отличает диалог от иных способов общения. В таком диалоге личность находит свое понимание, которое переходит во взаимопонимание (М.М. Бахтин, Г.Я. Буш и др.).

Следуя традициям гуманистической психологии, развивая идею диалога М.М. Бахтина, отечественными психологами разрабатываются различные понятия, такие как диалог – общение (Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская), структура диалогической направленности личности (С.Л. Братченко), исследуются условия и критерии диалогического общения (А.У. Харащ, Г.Я. Буш, И.С. Тодорова), рассматриваются характеристики диалогического стиля в педагогическом общении (С.А. Шеин).

Психологические исследования диалога, связанные с анализом социальных механизмов психики (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; интеракционизм, психоанализ, теория Ж. Пиаже и др.) выявили следующее:

а) диалог – обязательный компонент продуктивного мышления, особая форма взаимодействия; диалог обеспечивает развитие потребностно-мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной сфер личности; создает условия для вопросно-ответной системы взаимодействия, для высказывания и развития различных точек зрения собеседников при обсуждении той или иной темы, проявления самоосмысления, самостоятельности и самореализации (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг, С. Шуман и др.);

б) в процессе общения создается единый текст диалога, в котором проявляется механизм взаимодействия смысловых позиций личности (М.М. Бахтин, Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.);

в) способность участвовать в диалогах предполагает умение выражать в речи свою смысловую позицию, понимать смысловую позицию партнера, сопоставлять или противопоставлять их, дополнять одну другой, отрицать или обосновывать ее, ограничивать, изменять и т. д. (К.М. Кучинский, К. Мент. Т. Слама - Казаку и др.).

Педагогические представления о диалоге, его сущности, назначении и роли в образовательном процессе позволили зафиксировать следующее:

а) в истории отечественной и зарубежной педагогики обращение к диалогу связано с потребностью человека понять себя, развивать свой ум, проявлять самостоятельность (Дж. Дьюи, И.Г. Песталопци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.);

б) диалог – ситуация поиска смысла ценностей закрепления их в переживаниях и действиях (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, И.А. Колесникова, А.П. Тряпицына и др.);

в) диалог обеспечивает антропоцентризм, понимание, сопереживание, раскрывает в человеке индивидуальность (В. Дальтей, Е.И. Казакова, А.Г. Ривин и др.);

г) воспитание культурой и в культуре обеспечивает естественное вхождение человека в социальную жизнь, в диалог, с одной стороны, а с другой, именно в диалоге происходит овладение культурой (Т.Г. Браже И.С. Грачева, А.В. Мудрик и др.).

Диалог включает в себя информационную и личностную составляющие. В свою очередь, информационная включает в себя: тему диалога; начальные теоретические знания по выбранной теме («блоки знаний»); знания о диалоге и правилах его проведения (Д. Халперн и др.); принципы кодекса полемики (Я.С. Яскевич и др.) и ведения конструктивного диалога (К.Г. Павлова и др.) Личностная составляющая включает стиль поведения, уровень информированности, исследовательские, организаторские, конструктивные, прогностические функции), характер реального взаимодействия (диалогический-монологический) в процессе обучения (А.В. Орлов и др.); коммуникативные способности, тип мышления, внимательность, активность, заинтересованность и т. д.

Диалогический опыт – это опыт налаживания контакта, нахождения общности с другой стороной; установления ценностно-смыслового равенства между субъективными реальностями.

Накапливая диалогический опыт, личность учится: трансперсональности – передаче «продуктов» своей деятельности, себя другим, установлению связи с «наиндивидуальным»; эмпатийности – способности «вчувствоваться» в другого, принимать другого и другое таким, каков он есть; конгруэнтности – естественности, искренности, доверительности, открытости в отношениях и поведении; толерантности – терпимости к чужому, признание инакомыслия; конструктивности – способности позитивно воспринимать и решать ненасильственным путем конфликты; сотрудничеству – умению работать в команде, взаимодействовать с другими, не ущемляя их прав и интересов и внося вклад в общее дело; рефлексии – способности анализировать свои поступки, свое развитие с позиций духовного (высшего) запроса к себе, в контексте движения к своей целостности.

Для педагогов и воспитанников дошкольных образовательных учреждений деятельность по освоению диалогического опыта имеет свою специфику:

- для детей это означает накопление опыта взаимодействия с миром культуры, природы, другим человеком, с социумом, формирование самосознания;
- для педагогов/воспитателей – овладение диалогом как педагогической технологией и способом профессионально-личностного развития;
- для администрации – обеспечение организационных условий для возникновения целостной саморазвивающейся образовательной системы (диалогической среды), функционирование которой основано на диалогическом распределении ответственности и полномочий.

Накопление диалогического опыта распределяется по трем уровням формирования (таблица 14).

Таблица 14

Уровни формирования диалогического опыта

Уровни формирования диалогического опыта	Характеристика уровней формирования диалогического опыта
Первый уровень	Диалог личности со своей индивидуальностью («я-контакт»): на этом этапе происходит накопление знаний о себе, своих возможностях, наклонностях, претензиях, своем потенциале
Второй уровень	Межличностный диалог («я-ты-контакт»); накопление опыта взаимодействия в малых группах, толерантного и эмпатийного восприятия; согласование прав и обязанностей
Третий уровень	Согласованная деятельность («мы-контакт»); обеспечение максимальной согласованности в совместной деятельности в рамках проектирования диалогической среды

Основным признаком общения как диалога является, по мнению Л.А. Петровской и А.С. Спиваковской, установление особых отношений, которые еще В.А. Сухомлинским определялись как духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Еще одним признаком диалога – общения является совместное видение, обсуждение ситуации, совместная направленность к разрешению проблем участников общения. Рассматривая роль принципа диалогичности в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования важно отметить, что необходимым для диалога-общения является равенство позиций воспитателя и воспитуемого, выражающееся в признании активной роли воспитанника в процессе

воспитания, возможности взаимного воздействия воспитателя и воспитуемого, необходимости для воспитателя видеть мир глазами ребенка. Неприемлемым для диалога-общения является категоричность в оценках. Важной стороной является взаимопонимание, а также взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга.

С.Л. Братченко выделяет следующие основные признаки межличностного диалога-общения: отношения вступающих в диалог собеседников друг к другу как к равноправным и суверенным личностям; взаимное уважение, доверие, искренность; стремление к достижению взаимопониманию, ориентация на развитие и творчество в общении, признанное и за собеседником права и возможности к изменению, развитию [49].

Применительно к проблеме психологического воздействия диалог рассматривается как психологическое условие реализации развивающего воздействия (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев и др.): «основными нормативами и принципами организации диалогического общения являются: эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальное состояние друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и состояний» [43].

Диалогическими отношениями Г.Я. Буш называет такие отношения, когда партнер воспринимает целостный образ другого в качестве желательного партнера взаимодействия на основе признания его принадлежности к некоторой общности, к которой он причисляет себя. Антидиалогические отношения – это такие отношения, когда один или оба партнера взаимодействия рассматривают друг друга лишь в качестве объекта, вещи и принципиально отрицают наличие всякой общности. Их взаимодействие характеризуется наличием императивных прав у одной стороны, и отсутствием всяких прав у другого (Г.Я. Буш).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что диалогическое общение рассматривается отечественными исследователями, с точки зрения субъектов, вступающих в общение. Диалогическое общение осуществляется диалогическими личностями. Субъекты выступают как носители гуманистических, ценностных установок. С другой стороны, акцент делается на отношениях, складывающихся в диалоге – общении.

Таким образом, мы, вслед за Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской, С.Л. Братченко и др., считаем, что диалогическое общение характеризует отношения взаимодоверия, равноправия, взаимопонимания субъектов общения. На наш взгляд, эти характеристики диалогического общения являются базовыми, взаимосвязанными между собой, и именно на основе равноправия, доверия и

взаимопонимания возникает духовная общность, сотворчество и взаимное развитие вступающих в общение личностей.

В отечественных исследованиях понимание человека человеком рассматривается как интерпретация субъектом познания поведения и деятельности познаваемой личности с проникновением в сущность ее устойчивых свойств и непреходящих состояний (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев). При этом выделяются различные уровни понимания, то есть постижения другого человека. Понимание в диалоге выступает как активное со-переживание, со-бытие с другим человеком.

Реализация принципа диалогичности в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО представляет собой формирование личности профессионала – носителя диалогической культуры. Педагог такого уровня:

- заинтересован в личностном развитии ребенка и самого себя;
- принимает множественность субъективных реальностей (точек зрения, ценностей);
- умеет слушать ребенка и адекватно его воспринимать;
- не ограничивает личностную свободу ребенка;
- организует условия для саморазвития личности ребенка;
- умеет сотрудничать с ним;
- готов к пересмотру своих ценностей;
- стремится к конгруэнтному (естественному) поведению;
- владеет педагогической рефлексией и постоянно совершенствует свое мастерство;
- заинтересован в развитии дошкольной организации и умеет работать «в команде» педагогов (воспитателей).

При этом реализация принципа диалогичности, способствует созданию диалогичной образовательной среды в организации, которая отличается

- открытостью целевых установок;
- высокой степенью доверия педагогов/воспитателей и детей друг к другу;
- демократическим стилем руководства и отношений;
- правовым «полем» личности (признанием ее прав и свобод);
- наличием команды педагогов/воспитателей и детей;
- конструктивным способом решения гуманитарных проблем;
- благоприятным психологическим климатом;
- сотрудничеством с ребенком в образовательном процессе;

- возможностью в двустороннем порядке – коллегиально, в соавторстве педагогов/воспитателей и детей, планировать и обсуждать образовательную деятельность;
- заинтересованностью друг в друге и в решении проблем образования и самообразования.

Логическим продолжением реализации принципа диалогичности в процессе разрабатываемой нами концепции является выделение **принципа ориентированности**.

Принцип ориентированности предполагает способность человека ориентироваться в мире (или образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Другими словами, этот принцип своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных.

Т.Ф. Ефремова рассматривает «ориентированность» как направленность какой-либо деятельности или продукта этой деятельности в зависимости от кого-либо или от чего-либо, в расчёте на кого-либо или на что-либо [94]. Исходя из данного определения, можно говорить о том, что педагогам дошкольного образования важно уметь ориентироваться в большом спектре областей профессионального взаимодействия, обеспечивающих решение современных вопросов межличностного взаимодействия.

Реализация принципа ориентированности раскрывает основное содержание важных компонентов коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования: дискурсивный и лингвистический.

Включение данных компонентов в структуру коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций доказывает необходимость и расширяет границы необходимости овладения педагогами языковыми единицами в соответствии с тематикой и сферами общения (в том числе профессионально- и лично-ориентированными), навыками оперирования этими единицами в коммуникативных целях. Ориентированность в общении с точки зрения принятия и осознания языковых средств общения включает в себя знания о языке, речевой опыт и «чувство языка, возникающее на «стыке» опыта и знаний, при их взаимопроникновении» [44].

С точки зрения важности осознанного овладения языком общения, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве их форм и содержания.

Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин выделяют определение «языковой материал», рассматривая его сквозь призму фонем, букв, интонационные конструкции, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматических форм и структур и т. п., подлежащих изучению в процессе овладения языком [4].

Нами разделяется мнение Van Ek J. A. о том, что осознанное овладение языком общения предполагает способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в базовом значении, носителями языка [479].

Кроме этого, реализация принципа ориентированности предполагает умение педагога практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Лексическая составляющая языковых средств общения педагога предполагает наличие максимального запаса слов, обеспечивающих высокий уровень профессионального общения, способность адекватно использовать лексемы, уместно употреблять образные выражения, фразеологические обороты. Её содержательную линию составляют пассивный словарь (синонимы, омонимы, родственные и многозначные слова, основное и переносное значение слов, однокоренные слова, образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты). По качественной характеристике словарь педагога таков, что позволяет ему легко и непринуждённо общаться со всеми участниками образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей, возрастных и личностных характеристик, поддерживать разговор на любую тему в пределах своего понимания.

Грамматическая составляющая предполагает наличие навыков образования и правильного употребления различных грамматических форм. Её содержательную линию составляет морфологический строй речи, включающий почти все грамматические формы, синтаксис и словообразование. Педагогу важно уметь оперировать синтаксическими единицами, осуществлять сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения.

Анализ фонетической составляющей в структуре языковых средств общения показал важность состояния речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; проявление фонетической и орфоэпической правильности речи; владение средствами звуковой выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, ударение).

Обозначенная выше роль принципа диалогичности находит свое дальнейшее развитие в процессе доказательства необходимости осознанности



овладения языком общения педагогами ДОО. Диалогическая составляющая предусматривает сформированность диалогических умений, обеспечивающих конструктивное общение не только с участниками образовательного процесса, но и с окружающим миром в целом. Конструктивное общение обеспечивается пониманием связного текста, умением отвечать на вопросы, поддерживать и начинать разговор, вести диалог.

Важно также выделить монологическую составляющую, которая предполагает сформированность умения слушать и понимать вербальную информацию, публично выступать, строить развернутые связные высказывания.

Реализация принципа ориентированности предполагает изучение вопросов, рассматривающих речь педагога с точки зрения профессиональной деятельности и высокого уровня развития его коммуникативной компетенции. Выделение данного положения обеспечивается пониманием роли речи педагога в создании общей речевой развивающей среды.

По мнению М.М. Алексеевой, В. Гербовой, А.И. Максакова, Ф.А. Сохиной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, С.Д. Якушевой, речь педагога является отражением внутреннего мира, особенностей интеллектуального и духовного развития его личности, является важной частью профессиональной культуры, которая является культурой общечеловеческой [268]. При этом исследователи выделяют качества речи педагога дошкольного образования, обеспечивающие проявление их коммуникативной компетенции (таблица 15).

Таблица 15

Качества речи педагога и их характеристика

№ п/п	Качества речи педагога	Характеристика качеств речи педагога	Проявление коммуникативной компетенции
1.	Правильность	Соответствие речи языковым нормам	Правильность произношения слов и грамотность построения фраз обеспечивает окружающим понимание содержания и смысла речи
2.	Точность	Соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в её основе	Обеспечивает адекватность отражения действительности и однозначности обозначения того, что должно быть сказано
3.	Логичность	Наличие смысловых связей компонентов речи	Обеспечивает наличие в высказывании трёх смыслообразующих компонентов

		и отношений между частями и компонентами мысли и высказывания	(начало, основная часть и конец высказывания). Является проявлением умением говорящего правильно, грамотно, логично связывать между собой все предложения и части высказывания
4.	Чистота	Отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку	Обеспечивает отсутствие в речи педагога заимствованных слов, диалектных и жаргонных выражений
5.	Выразительность	Установление внимания к говорящему и создание атмосферы эмоционального сопереживания	Обеспечивает проявление и поддержку внимания, и интерес слушателей
6.	Богатство	Умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации	Определяется количеством слов, используемых для общения, их смысловой насыщенностью. Связано с уровнем общей культуры, эрудицией, начитанностью
7.	Уместность	Употребление в речи единиц соответствующих ситуации и условиям общения	Проявляется в обладании педагогом гибкости речевого поведения: умении определять правильность и целесообразность слов, форм и оборотов, их смысловых оттенков, заранее предусматривать работу по их усвоению

Следовательно, в разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, создаются условия для овладения педагогами языком как:

- системой средств общения участников образовательного процесса друг с другом;
- способом выражения мысли;
- системой знаков, служащей средством человеческого общения;
- мыслительной деятельностью;
- способом выражения самосознания личности;

- способом передачи и хранения информации.

Вторая атрибутивная закономерность, раскрывающая роль лингвистического компонента в разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО исходя из роли использования языка, как средства общения формулируется следующим образом: *развитие коммуникативной компетенции имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение педагогами дошкольных образовательных организаций определенного уровня педагогического общения.*

Рассматривая педагогическое общение в системе дошкольного образования можно говорить о том, что это профессиональное общение педагога с участниками образовательного процесса, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию жизнедеятельности и отношений между педагогом и участниками образовательного процесса. Педагогическое общение – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и участниками образовательного процесса, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А. Сластенин и др.). Профессионально-педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых [114].

Рассматривая уровни педагогического общения в первую очередь необходимо рассмотреть его компетентны – когнитивный, регулятивный, аффективный и духовный.

- *Когнитивный компонент: знание* общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения.
- *Регулятивный компонент: умение* передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности;
- *Аффективный компонент: эмоциональное состояние*, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

- *Духовный компонент: комплекс интеллектуальных способностей* и духовного состояния. Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве,

Анализ современных исследований позволил рассмотреть разные точки зрения на определение уровней общения. Так А.А.Бодалев, В.А. Слостенин, И.В. Трайнев и др., выделяют высокий, средний и низкий уровни общения:

- высокий, которому присущи теплота во взаимоотношениях, взаимопонимание, доверительность и пр.;
- средний, при котором при общей доброжелательности в отношениях имеют место неприязнь и сложности принятия партнера по общению, его взглядов, точек зрения, аргументов;
- низкий, при котором наблюдаются отчужденность, непонимание, неприязнь, холодность, отсутствие взаимопомощи.

В психологии, уровни общения рассматриваются с точки зрения определенных поведенческих проявлений, позволяющих судить об особенностях и характере взаимодействия партнеров по общению.

Так, *конвенциональный уровень* предполагает, что партнеры по общению достигают определенного негласного соглашения и придерживаются этих правил во взаимоотношениях. На *манипулятивном уровне* по крайней мере один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной выгоды для себя. *Стандартизированный уровень* общения иначе называют *контактом масок*. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние, как бы спрятать свое лицо за воображаемой маской. Особенностью *игрового уровня* общения является то, что на него выходят те люди, общение которых друг с другом доставляет приятные чувства. Общение на игровом уровне строится на равнодушии к партнеру, на определенной симпатии к нему, желании продолжать с ним общение, которое здесь выходит на первое место. На *деловом уровне* для партнеров по общению на первый план выступают деловая или умственная активность, компетентность в совместно решаемых вопросах, способность делать дело [90, 256].

Также существует точка зрения, согласно которой выделяются пять уровней общения: ритуальный (приветствие, прощание), информационный (умение изъясняться и понимать то, что говорят), дискуссионный (умение отстаивать свою точку зрения), деловой (создание «плодов» совместной деятельности и проявление устойчивого чувства доверия, взаимной

привязанности) и духовный уровень. Именно духовный уровень считается самым высоким уровнем общения. На этом уровне партнер воспринимается как носитель духовного начала, которое пробуждает высокие чувства: от дружбы к возможности приблизиться к наивысшим ценностям человечества. Это уровень высказывания эмоций, т. е. когда человек вступает в общение, чтобы продемонстрировать свои чувства. [27]. При этом использование языка как средства общения имеет первостепенную роль в достижении педагогом наивысших уровней общения.

Рассматривая принципы, раскрывающие данную закономерность необходимо в первую очередь выделить *принцип языковой толерантности*.

Современные исследования представляют широкий спектр подходов, раскрывающих основные точки зрения на проблему языковой толерантности.

Языковая толерантность – это толерантность, обращенная в язык, толерантность во всем многообразии ее лингвистических проявлений. Языковая толерантность – это совокупность вербальных и невербальных средств общения, которые индивид использует при взаимодействии с человеком или группой людей, так или иначе отличающихся от него. Языковая толерантность принимает во внимание не только социально-психологические характеристики адресата сообщения (его убеждения, ценности и поведение), но и его биологические особенности (пол, возраст, принадлежность к определенному этносу и т.д.). Кроме этого, языковая толерантность предполагает следование адресатом сообщения определенным позитивным и созидательным моделям социального взаимодействия в процессе коммуникации.

В тоже время вопросы языковой толерантности, несмотря на постоянно возрастающий интерес к изучению данного феномена остаются на сегодняшний день в науке малоизученными. Особенно остро эта проблема рассматривается в системе педагогической коммуникации. К сожалению, как показывают многочисленные исследования в современной системе дошкольного образования, поднимаются проблемы вербальной агрессии и встает вопрос необходимости рассмотрения языковой толерантности. Поэтому особую актуальность приобретают вопросы анализа использования языка как средства общения педагогов ДОО в контексте реализации принципа языковой толерантности. Это обусловлено основополагающей ролью педагога в процессе взросления ребенка. От того, насколько он сумеет принять ребенка таким, каков он есть, проявить терпение к его слабостям и недостаткам, выстроить адекватное взаимодействие, сохранив при этом разумный баланс между требовательностью и любовью, выстроит эффективное взаимодействие, зависит его психологическое благополучие. Нередки ситуации, когда

непрофессионализм взрослого приводил к формированию проблем в поведении ребенка: вспыльчивости, агрессивности, фобиям, задержкам в развитии речи и т.д.

В результате у детей снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется сначала страх перед конкретным учителем, а потом и перед школой вообще, ухудшается психосоматическое состояние. Вербальная агрессия педагога создает множество барьеров психологического и коммуникативного характера, препятствующих осуществлению эффективного учебного процесса [260].

Педагогическое общение – это система, приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагогов и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникационных средств [107, 114, 228]. При этом происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы и реализацию определенной цели.

Можно сказать, что любой разговор – это комбинация лингвистических и паралингвистических средств. Паралингвистические средства при этом являются доминантой, их огромное значение в педагогическом общении подтверждено экспериментальными исследованиями: слова (которым придается большое значение) раскрывают 7% замысла, 38% значения несут звуки и интонация, а позы и жесты – 55%.

Специфика педагогического общения проявляется в его непосредственности. Основа речевого поведения современного педагога ДОО – это открытость для контакта, стремление к выявлению общности интересов и поиску компромиссного решения.

Основным принципом речевого поведения в педагогическом общении является принцип кооперации, реализующийся согласно теории Г. П. Грайса, в максимах такта, великодушия, релевантности высказывания, полноты информации, симпатии, согласия, скромности [276]. Изучение специфики педагогического общения показало: не все эти максимы могут быть реализованы в одном речевом акте, не всегда необходимо соглашаться с собеседником, но обязательно нужно быть тактичным, корректным, уважать право собеседника на получение точной и полной информации.

Коммуниканты, находясь в непосредственном речевом и физическом (визуальном) контакте, создают мгновенную обратную связь, причем как собственно речевую, так и невербальную. По реакции собеседника можно мгновенно оценить результаты любого взаимодействия и строить дальнейшее

взаимодействие, опираясь, отталкиваясь от нее. В педагогическом общении большую роль играет способность адекватно реагировать на все сигналы, посылаемые говорящим.

В контексте нашего исследования большую роль играет использование языка как средства общения: грамотность, умение использовать языковые средства в соответствии с целями и обстановкой общения.

Именно правильное использование языка как средства общения помогает достичь оптимального результата. Это обусловлено тем, что очень часто в процессе взаимодействия возникают конфликтные ситуации, обусловленные тем, что «стороны всячески отстаивают свои позиции, пытаясь заставить оппонента пойти на уступки. При этом они часто прибегают к ложным или односторонним доводам, не слушая друг друга и манипулируя друг другом» [166]. Ю. В. Щербина отмечает, что подобные ситуации являются предпосылкой к возникновению недовольства, конфликта и, как следствие, вербальной агрессии, которая, в свою очередь, препятствует реализации основных задач эффективного речевого взаимодействия: деструктивно воздействует на сознание участников общения, затрудняет полноценный обмен информацией, существенно снижает возможности взаимопонимания коммуникантов, блокирует выработку общей стратегии взаимодействия [259].

Изучение вопроса языковой толерантности привело нас к пониманию необходимости рассмотрения таких категорий, как «конфликт», «агрессия» и «толерантность».

Понятия «конфликт», «агрессия» и «толерантность» неразрывно связаны и достаточно изучены в рамках психологии и конфликтологии.

Конфликт – есть качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей [52].

В целом агрессия рассматривается как «любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения» [53].

Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур мира самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Толерантность – это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира [127].

С точки зрения психологии, толерантность – это «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [201]. Из этого определения следует, что в эмоциональном плане психологический аспект толерантности близок к нейтральному. Напротив, агрессия – это «индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей; сопровождается эмоциональным состоянием гнева, враждебности, ненависти и пр.» [111].

Мы разделяем мнение Ю.В. Южаковой о том, что понятия «конфликт», «толерантность» и «агрессия» могут быть экстраполированы в область лингвистики, тогда мы будем иметь дело с языковым аспектом конфликта, языковым аспектом агрессии и языковым конфликтом толерантности. Языковым аспектом конфликта будем считать проявление конфликта в коммуникации, т.е. то, как структура конфликта, его основания и динамика отражаются в коммуникации. Соответственно, языковой агрессией будем называть использование языковых средств в целях нанесения вреда, ущерба адресату, а языковой толерантностью – использование средств языка для снижения агрессивности высказывания и повышения эффективности коммуникации [263,264].

В «Современном философском словаре» дается следующее определение толерантности: «термин современной философии, означающий воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей» [223]. Однако оно, на наш взгляд, несколько устарело и не отражает всей специфики данного понятия (я могу написать, что не отражает специфики профессиональной деятельности или применительно к нашему исследованию). В частности, непонятно, что должно считаться отклонением и чья позиция является нормой и, соответственно, мерилom адекватности мнений и поведения других людей. Такая характеристика близка к описанию понятия «терпимость».

К такому же мнению пришла О.А. Михайлова, которая, исследовав отношение этих понятий, отмечает следующее: «при всей семантической близости понятий *толерантность* и *терпимость* отождествлять их нельзя. Толерантность в отличие от терпимости не оперирует аксиологическими категориями «хорошо – плохо», она основана на противопоставлении «свой – чужой»; это терпимость к «другому», «иному» при отсутствии враждебности или отрицательного отношения к «чужому» [162].

В современном русском языке термин «толерантность» применяется самостоятельно и исследователи утверждают, что прямого перевода этот



термин не имеет, а буквальный перевод с латинского (*tolerantia* – терпение) неточно передает его содержание, обедняя его, ибо в русском языке терпимость традиционно означает лишь готовность снисходительно относиться к чужому мнению. В то время как толерантность предполагает не снисходительность, а доброжелательность, готовность к уважительному диалогу и сотрудничеству [7]. В жизни отдельной личности толерантность рассматривается как проявление готовности прислушаться к мнению собеседников, умение не раздражаться и не испытывать чувство обиды, унижения или же наоборот, превосходства в процессе взаимодействия.

Всесторонние исследования Ю.В. Южаковой, посвященные данной проблеме, раскрывают языковую толерантность как продукт взаимодействия негативной или нейтральной интенции адресата и общего принципа толерантности (комплекс языковых и речеповеденческих норм, требующего отношения к «чужому» «как равно достойной личности») [264].

В нашем исследовании данное положение рассматривается и может быть применимо с точки зрения выделения активной социальной позиции педагога, его психологическая готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной возрастной, национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения.

Языковая агрессия «опирается» на эмоциональную сторону языковой личности: это всплеск, вербальный выброс ничем и никем не сдерживаемых отрицательных эмоций. Таким образом, согласно градации, предложенной Е. М. Вольф, можно охарактеризовать языковую агрессию как эмоциональную оценку объекта высказывания со знаком «минус». Следовательно, для языковой агрессии характерны экспрессивность, аффективность, интенсификация.

Языковая толерантность «идет» от разума, это ограничения, накладываемые нашим сознанием на оценочное высказывание, чтобы удержать его в рамках нормы. Таким образом, языковой толерантности соответствует рациональная оценка, опирающаяся на некое суждение. Соответственно, можно сделать вывод о том, что проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает эмоциональность оценки, т.е. снижает экспрессивность, аффективность и идентификацию высказывания. По словам Е. М. Вольф, оценка в отличие от идентификации не стремится указать точное место объекта с его признаками в «картине мира», а лишь помещает его в некоторую зону оценочной шкалы, на которой есть зона положительного и отрицательного (хорошо/плохо), между которыми расположена зона нейтрального [67].

На современном этапе развития науки вербальная агрессия начинает интенсивно изучаться (таблица 16).

## Агрессия в контексте лингвистических исследований

Автор	Точка зрения на проблему вербальной агрессии
В.Ю. Апресян [16]	Языковая агрессия – все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату, выраженные при помощи языковых средств
А. Басс, А. Дарки (Кузнецова Ю.А.) [136]	Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (ссоры, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань)
О.В. Рубцова [208]	Вербальная толерантность – язык общения, который предполагает использование определенного лексикона (отсутствие унижительных, оскорбительных, издевательских и очернительных слов) и высказывание позитивных суждений (взвешенных, непредвзятых, доказательных, конструктивных, исключающих элементы стереотипирования, провокационности, враждебности)
Т. В. Чернышева [253].	Вербальная агрессия - превышение пределов огрубления и вульгаризация литературного языка, проявляющиеся в перенасыщенности текста ненормативной лексикой, негативной оценкой личности через использование ярлыков, чрезмерной экспансией иноязычных слов и нарушением языковых норм, ситуативно и стилистически не оправданных

Нам ближе дефиниция, выделенная Ю.В. Щербининой: «вербальная (речевая, словесная) агрессия – это словесное выражение негативных чувств, эмоций, намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [259].

Соответственно, с появлением любой агрессии, в том числе вербальной, возникает необходимость ее подавления. Ведущие ученые выделяют разные стратегии преодоления языковой агрессии: эмпатия, рефлексия, извинение, скрытое выражение побуждения, вежливое выражение несогласия, эвфемистические замены и толерантность. Мы согласны с мнением ведущих ученых, которые говорят о том, что именно толерантность, а точнее ее лингвистическое преломление, является наиболее успешной и эффективной стратегией преодоления вербальной агрессии [56].

Анализ современных исследований показал, что языковая толерантность – понятие относительное, ее можно познать только через сопоставление со своим антиподом – языковой агрессией. При этом и языковая толерантность, и языковая агрессия сохраняют основные признаки и свойства своих прототипов – психологических агрессии и толерантности – в их языковом преломлении. Следовательно, представляется возможным различать враждебную и инструментальную языковую агрессию. Цель враждебной языковой агрессии – нанести моральный ущерб, оскорбить, унижить объект агрессии. Это эксплицитная агрессия с ярко выраженной интенцией нанести вред партнеру по коммуникации. Инструментальная языковая агрессия прагматична по своей сути, ее цель – достижение определенного результата, поэтому она не может использовать те же средства и приемы, что и враждебная агрессия.

В процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО важно делать акцент на профилактике и устранении агрессии в педагогическом общении. Взаимодействие с детьми предполагает повышенную речевую ответственность и не допускает грубости, бестактности. Следование правилам вежливости, учтивости позволяет избежать речевой агрессии в процессе общения [260]. Один из основных законов педагогического общения – «закон гармонизирующего диалога» заключается в том, что перед педагогом стоит задача «установить гармонические двусторонние отношения с адресатом». Данный закон выражает этический аспект процесса коммуникации и предполагает внимательное, заинтересованное, дружеское отношение говорящего к адресату; учет говорящим воздействия своей речи на слушающего; отношения равноправия и сотрудничества между участниками общения; взаимную вежливость и доброжелательность.

Итак, нам представляется, что языковая толерантность – это языковое воплощение концепта «толерантность», основанного на категориях философии и психологии. Проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает вербальную эмоциональность оценки. Это «мягкий» способ вербального выражения негативной оценки или агрессии и способность создания эффективности коммуникации. Контроль над речевой агрессией

психолого-педагогическими приемами позволяет предупредить или устранить речевую агрессию в конкретных ситуациях общения: (переключение внимания, метод проецирования положительных личностных качеств, использование положительных оценочных высказываний, открытое словесное порицание, убеждение, внушение). Педагог должен понимать, что средства и приемы речевого общения могут быть мягче, агрессия может быть закамуфлированной, чтобы не вызывать резко отрицательную реакцию у адресата, не спровоцировать ответную агрессию и добиться поставленной цели. Необходимо отметить, что какими бы ни были интенции субъекта имплицитной агрессии, все они имеют общую деталь – стремление скрыть свое негативное отношение, свое недопонимание, неприятие объекта агрессии или представление этого неприятия в «дозированном», предусмотренном нормами языка виде.

Таким образом, в современных условиях повышения требований к уровню профессионализма педагогов ДОО, когда коммуникативная компетенция становится не просто необходимостью, а стилем жизни, изучение и учет проблем языковой толерантности имеет теоретическую и практическую значимость в контексте использования языка как средства общения педагогов дошкольных образовательных организаций.

Значимым элементом современной теории межличностного взаимодействия и использования языка как средства общения является одна из наиболее активно развивающихся в последнее время областей знания – лингвокультурология. Следовательно, включение **принципа лингвокультурности** в разрабатываемую концепцию является закономерным процессом.

Главной задачей этой науки является изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана на основе «триады» - «язык, культура, человеческая личность» [35].

Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности.

Термин «лингвокультурология» возник в 90-е гг. XX в. Активные исследования в этой области знаний с опорой на культурологию, языкознание, философию, лингвистику позволяют представить разнообразные точки зрения ученых на определение данного понятия.

Мы придерживаемся мнения Е.О. Опариной, которая, расширяя предметное поле лингвокультурологии, рассматривает ее как гуманитарную дисциплину, изучающую воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. [182]. Многочисленные исследования позволяют сделать вывод, что именно лингвокультурология дает возможность установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Ее цель – изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. Эта цель конкретизируется в решении следующих вопросов:

- как культура участвует в образовании концептов;
- к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим, и как они влияют на речевые стратегии;
- существует ли культурно-языковая компетенция носителя языка, т.е. естественное владение не только процессами речерождения и речевосприятия, но и владение установками культуры и т.д. [156]

В 90-е гг. XX в. сложились четыре лингвокультурологические школы.

1. Школа лингвокультурологии Ю.С. Степанова, которая по методологии близка концепции Э. Бенвениста и имеет целью описание констант культуры в их диахроническом аспекте. Верификация их содержания проводится с помощью текстов различных эпох, т.е. как бы с позиции внешнего наблюдателя, а не активного носителя языка.
2. Школа Н.Д. Арутюновой, исследующая универсальные термины культуры, извлекаемые из текстов разных времен и народов. Эти термины культуры также конструируются с позиции внешнего наблюдателя, а не реального носителя языка.
3. Школа В.Н. Телия, известная в России и за рубежом как Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов (MSLCFraz). В.Н. Телия и ее ученики исследуют языковые сущности с позиции рефлексии, носителя живого языка, т.е. это взгляд на владение культурной семантикой непосредственно через субъект языка и культуры. Эта позиция близка концепции «*lingua mentalis*» (ментальная лингвистика) А. Вежбицкой, которая учитывает имитацию речедеятельностных ментальных состояний говорящего.

4. Школа лингвокультурологии, созданная в Российском университете дружбы народов В.В. Воробьевым, В.М. Шаклеиным и др., развивающими концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова.

При всем разнообразии в существующих направлениях предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух взаимосвязанных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью. Поэтому языковые знаки способны выполнять функцию «языка» культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Рассматривая лингвокультурологию как науку В. А Маслова выделяет ее объект. Объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка, который есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком [156].

Для нас важным является акцент на тесном взаимодействии языка и культуры в системе межличностного взаимодействия. Несмотря на то, что на сегодняшний день в мировой культурологической мысли нет единого понимания культуры, анализ современных исследований позволил выделить основные подходы в понимании и определении культуры (таблица 17).

Таблица 17

Современные подходы понимания и определения понятия «культура»

Наименование подхода, представители	Содержание исследований
<b>Описательный</b> (З. Фрейд)	В основе данного подхода лежит перечисление отдельных элементов и проявлений культуры – обычаи, виды деятельности, ценности, идеалы и т.д. В данном контексте культура определяется как совокупность достижений и институтов, отдаливших нашу жизнь от жизни звероподобных предков и служащих двум целям: защите человека от природы и упорядочиванию отношений людей друг с другом. Представлен неполный перечень проявлений культуры
<b>Ценностный</b> М. Вебер, Г. Францев, М. Хайдеггер, Н. Чавчавадзе	Культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми. Чтобы объект обладал ценностью, нужно, чтобы человек осознавал наличие в нем таких свойств. Способность устанавливать ценность объектов связана с

и др.	образованием в уме человека ценностных представлений, но важно также и воображение, с помощью которого создаются совершенные образцы, или идеалы, с которыми сравниваются реально существующие объекты. Культура - это реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. Сужен взгляд на культуру, ибо к ней относят не все многообразие человеческой деятельности, а только ценности, т. е. совокупность лучших творений, оставляя за бортом ее негативные проявления
<b>Деятельностный</b> Б. Малиновский, Э. Маркарян, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов	Культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности. К нему примыкает марксистская теория культуры: культура как способ человеческой деятельности
<b>Функционистский</b> Б.Малиновский, А.Рэдклифф-Браун	Культура характеризуется через функции, которые она выполняет в обществе: информационная, адаптивная, коммуникативная, регулятивная, нормативная, оценочная, интегративная, функция социализации и др. Теория функций не разработана, отсутствует их непротиворечивая классификация
<b>Герменевтический</b> Ю.М. Лотман	Отношение к культуре как к множеству текстов. Культура – совокупность текстов, точнее – механизм, создающий совокупность текстов. Тексты – это плоть и кровь культуры. Они могут рассматриваться какместилище информации, которая должна быть извлечена как уникальное, порожденное своеобразием личности автора произведение, которое ценно само по себе. Невозможность однозначного понимания текста
<b>Нормативный</b> Ю.М. Лотман, В. Н. Сагатовский, Б. А. Успенский	Культура рассматривается как совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни. Культура – наследственная память коллектива, выражающаяся в определенных системах запретов и предписаний
<b>Духовный</b> Л. Кертман	Культура определяется как духовная жизнь общества, как поток идей и других продуктов духовного творчества. Духовное бытие общества и есть культура. Сужение понимания культуры, так как при данном подходе не рассматривается материальная культура
<b>Диалогический</b> С.С. Аверинцев, В. Библер, Б.А. Успенский	Культура рассматривается как «диалог культур», форма общения ее субъектов. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Внутри национальных культур

	выделяются субкультуры. Это культуры отдельных социальных слоев и групп (молодежная субкультура, субкультура преступного мира и т.д.). Существует также метакультура, которая объединяет разные народы, например, христианская культура. Все эти культуры вступают друг с другом в диалог. Чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этих контактов богаче, ибо впитывает в себя их достижения, но при этом унифицируется и стандартизируется
<b>Информационный</b> Ю.М. Лотман	Культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации. Это система знаков, используемых обществом, в которой зашифрована социальная информация, т.е. вложенные людьми содержание, значение, смысл. В культуре есть языки, социальная память и программы человеческого поведения. Культура – это информационное обеспечение общества, это социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем
<b>Символический</b> Ю.М. Лотман	Культура – это «символическая вселенная». Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся символами народов. Акцентируется внимание на употреблении символов в культуре
<b>Типологические</b> С.С. Аверинцев, М. Мамардашвили	Культура – наличие у каждого народа своей модели поведения, своей культуры взаимоотношений

Анализ разнообразия подходов к изучению понятия «культура», позволяет сделать вывод о том, что культура – это комплекс всех форм деятельности субъекта в мире, которая основана на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов. Это совокупность абсолютных ценностей, создаваемых человеком, это выражение человеческих отношений в предметах, поступках, словах, которым люди придают значение, т.е. система ценностей – это одна из важнейших сторон культуры. Таким образом, культура – сложное, многогранное явление, которое имеет коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. [156]. Она устанавливает место человека в системе общественных отношений, распределения и потребления материальных ценностей. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль.

Рассматривая проблему содержания культуры, необходимо обратить внимание на особую роль языка по отношению к культуре. Согласно



концепции К. Леви-Строса [143], язык есть одновременно: а) продукт культуры; б) элемент культуры; в) условие культуры. Данный подход естественным образом подразумевает включение языка в содержание культуры.

Исследования языка в плане его взаимодействия с культурой (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.) стали особенно актуальными в последнее время.

Каждый язык рождается в рамках определенной национальной культуры, поэтому закономерно рассматривать связь языка и культуры. Язык и культура взаимосвязаны:

- в коммуникативных процессах;
- в онтогенезе (формировании языковых способностей человека);
- в филогенезе (формировании родового, общественного человека) (В. Л. Бенин, В. С. Библер, Т. А. Ван Дейк, В. Г. Костомаров, Н. Б. Крылова и др.) [36].

Проблемы взаимовлияния языка и культуры прослеживаются в функционировании языка. Язык рассматривается как инструмент выражения культуры, и он же является образованием, оказывающим влияние на культуру. Среди основных составляющих национальной культуры необходимо отметить языковую картину мира, которая создается посредством анализа лингвистического материала, являясь творческим переосмыслением ранее накопленного опыта.

В связи с этим язык рассматривается как средство, способное помочь проникнуть в скрытую от нас сферу ментальности, ибо он определяет способ членения мира в той или иной культуре, являясь показателем определенного состояния человека, его мироощущения, представления о себе и окружающей действительности. Язык – исключительно атрибут человека, средство его идентификации. Пользуясь средствами языка, человек вербализирует ту действительность, в которой он существует. Заложенная в нашем сознании картина мира отображает действительность, но объемность и наличие различных нюансов картины мира не позволяет языку отобразить ее целиком, и это влечет за собой невозможность вербализации некоторых знаний и представлений. Но отсутствие этой языковой способности не абсолютно: картина мира питается и насыщается событиями реального мира. С усложнением объективной действительности расширяется и обогащается ее образ. Происходит изменение в способе означивания действительности, что должно отражаться на росте языковой потенции.

Человек является центральной фигурой на этой картине мира, которую создает язык. Исходя из этого, в настоящий момент объектом исследования

ведущих специалистов (И. А. Зимняя, Г.К. Исмангулова, Е. В. Ключев, Г. В. Колшанская, А. А. Леонтьев и др.) становится не язык вообще, а человек в языке [102].

Как уже отмечалось выше, объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка, который есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком [156]. Исходя из этого, ведущими исследователями определен набор основополагающих понятий, которые характеризуют в совокупности модель лингвокультурной реальности.

Анализируя основные понятия лингвокультурологии, выделим наиболее важные для разработки нашей концепции.

*Культурный концепт* – «...сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в его ментальный мир. Концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру и влияет на нее» [277]. Наиболее устойчивые и постоянные концепты, имеющие особую аксиологическую значимость для национальной культуры, называют ключевыми концептами или константами культуры. Речь идет о «ядерных единицах картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью, как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [236].

*Культурные установки* – социокультурные идеалы, «ментальные образцы», играющие роль определенных предписаний для поведения, в том числе и коммуникативного [181].

*Культурное наследование* – передача культурных ценностей, информации, значимой для культуры.

*Культурные традиции* – совокупность наиболее ценных элементов социального и культурного наследия.

*Культурное пространство* – форма существования культуры в сознании ее представителей. Культурное пространство соотносимо с когнитивным пространством (индивидуальным и коллективным). Оно формируется совокупностью всех индивидуальных и коллективных пространств всех представителей данной культурно-национальной общности.

*Языковая картина мира* – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ его концептуализации.

*Языковая личность* – «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой

направленностью» [80]. Ю.Н. Караулов выделяет в ее структуре три уровня: лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус, представляющий «образ мира» данной личности, и прагматикон (систему личностных целей, мотивов, установок). При этом он указывает, что в реальности «взаимопроникновение этих уровней оказывается настолько сильным, что границы между ними размываются» [80].

Для разработки нашей концепции представляет интерес несколько иное аспектирование речевой организации личности, включающее следующие компоненты: языковая способность (психофизиологические особенности человека, позволяющие научиться речевому общению); коммуникативная потребность (настоятельная необходимость в обмене информацией в различных коммуникативных условиях); коммуникативная компетенция (выработанное умение осуществлять коммуникацию для оптимального достижения цели); языковое сознание («совокупность структур сознания, в формировании которых были использованы социальные знания, связанные с языковыми знаками» [236]).

Комплексный анализ базовых понятий лингвокультурологии, объекта и предмета данной науки позволяет сделать вывод, что одной из ее задач является изучение поведения участников речевого общения. В связи с этим задача развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций – не просто передавать педагогам коммуникативные знания, умения и навыки, но и развивать такие качества, как открытость, терпимость и готовность к общению, что обеспечивает активное общение обучаемых с представителями разнообразных социокультурных общностей.

Применяя принцип лингвокультурности при развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, возможно решать такие задачи, как:

- развитие системы ценностей или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;
- формирование культурологического компонента, т.е. уровня освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры языка общения, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

- развитие личностного компонента, т.е. того индивидуального, глубинного, что есть в каждом человеке.

Развитие новой языковой парадигмы ставит перед руководителями дошкольных организаций множество вопросов, среди которых можно назвать требования к уровню коммуникативной компетенции педагогов, к отбору лингвокультурологического материала для методических целей, его методическому структурированию для различных образовательных контекстов и разработке технологий развития коммуникативной компетенции. Последнее требование подразумевает четкое осознание того, насколько те или иные лингвокультурологические знания и умения, которыми овладевает педагог, будут реально способствовать обогащению его мировидения и, тем самым, развитию и саморазвитию его личности, что в конечном итоге является основной целью современных подходов к развитию коммуникативной компетенции.

**Принцип поликультурности** отражает многообразие сущности культуры во всех аспектах ее функционально-морфологического описания, т.е. в освоении человеком системы когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов в единстве материального и духовного компонента культуры, реализации собственного «Я», в приобщении к поликультурной картине мира. [203]. Принцип поликультурности способствует развитию педагога ДОО как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

Рассматривая принцип поликультурности как базовый в системе использования языка как средства общения педагогов дошкольных образовательных организаций и достижения ими определенного уровня педагогической коммуникации, важно отметить, что одним из основных принципов построения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного общего образования является принцип поликультурности. Полагаем, что современные тенденции значительного изменения контингента воспитанников дошкольных образовательных организаций в условиях возрастающей полиэтничности общества и поликультурности среды диктует необходимость выдвижения поликультурного образования на уровень государственной политики. Закон РФ «Об образовании» также провозгласил единство культурного и образовательного пространства страны при условии всемерного содействия развитию национальных культур и региональных культурных традиций.

Идеи поликультурности имеют глубокие исторические корни. Мысли о необходимости развития личности в поликультурной среде развивались в философских и педагогических трудах А. Дистервега, Я.А. Коменского, И.Л. Песталоцци, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. Современные педагоги также уделяют большое внимание понятию поликультурности (Э.А. Баллер, И.С. Бессарабова, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, Л.Н. Коган, И.Ю. Макурина, Э.С. Мзркрян, Л.Л. Супрунова и др.).

Обобщая данные идеи, следует обратить внимание на возможности их интерпретации в современный период (таблица 18).

Таблица 18

Историко-прогностический анализ идей поликультурности в науке

Исследователь	Основная идея
Я.А. Коменский	Посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обоснование необходимости развития - программы универсального воспитания всего человеческого рода. Формирование умений жить в мире с другими, готовность выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей
А. Дистервег	Принцип культуросообразности, который означает организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Он писал, что «... в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика»
П.Ф. Каптерев	Взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике, где особенности, обусловленные национальными ценностями, - язык, религия, быт. Усвоение родного языка - это приобщение не только к национальным духовным ценностям, но и общечеловеческим знаниям, формирующим научные воззрения на окружающий мир. Стратегия развития ценностей лежит в нескольких плоскостях: общечеловеческие ценности – национальные ценности – профессиональные ценности
Н.А. Бердяев	Путь к общечеловеческому лежит через национальное, и чем больше в явлении культуры подлинно национального, тем глубже его общечеловеческое содержание. Внимание к

	национальным особенностям и традициям, их сохранению и развитию
К.К. Рерих	Идея о «благодетельном синтезе», под которым понимается «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей. Взаимодействие культур с позиции сотрудничества, что отразится и на развитии всего человечества
М.М. Бахтин	Новые вопросы, встающие перед чужой культурой, каких она сама себе не ставила, поиск ответов на эти вопросы и новых смысловых глубин. Диалогическая встреча культур не приводит к сливанию, смешиванию, поскольку каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, взаимообогащаясь при этом. Возможности культуробогащения и развития ценностей собственно национальной культуры
В.С. Библер	Механизмом взаимовлияния личностей-культур выступает диалог, интерпретируемый как форма общения отдельных людей, способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе. Развитие культуры мышления и нравственной культуры приводят к необходимости перехода от идеи «человека» к идее «человека культуры»
Л.С. Выготский	Источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Развитие ценностей личности происходит в соответствии с развитием ценностей культуры
Е.В. Бондаревской	Создание различных культурных сред, где будет осуществляться развитие человека, и где он будет приобретать опыт культуросообразного поведения и ему будет оказана помощь в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей
Н.А. Евлешина, Н.Н. Никитина, В.Р. Ясницкая	Совокупность социально-психологических характеристик, обеспечивающих возможность мирного сосуществования субъектов как представителей различных культур в условиях демократического гетерогенного социума

Принцип поликультурности способствует развитию педагогов дошкольных образовательных организаций как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия. В

современных научных исследованиях термин «культура» используется, чтобы обозначить внешние нормы общения, психолого-педагогические принципы взаимоотношений, которых следует придерживаться в процессе общения (Б.М. Ребус, В.В. Соколова и др.). В то же время, когда мы рассматриваем процесс присвоения культуры общения личностью, термин «культура» приобретает и внутри личностный смысл. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» [51]. Внутриличностный компонент культуры, следовательно, выражает степень присвоения личностью данной культуры. Таким образом, осознание себя субъектом данной культуры и уровень самореализации в своей культуре (развитие собственных коммуникативных качеств, раскрытие и преобразование собственной личности в общении и т.п.) есть показатели развития культуры межличностного общения личности.

Выделяются многообразные составляющие понятия «культурный человек», которые включают культуру общения, нравственную культуру, осознание необходимости повышения своего культурного уровня путем приобщения к сокровищнице мировой культуры. Это объясняется тем, что уровень развития современного общества определяется не только достижениями в различных областях, но и культурным потенциалом каждой личности, ее способностью и стремлением к повышению общего культурного уровня на протяжении всего жизненного пути.

Проблемы поликультурного образования исследуются в разнообразных аспектах и отражены в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джурицкого, М.Н. Кузьмина, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой и др. Поликультурное пространство рассматривается учеными как феномен культуры, механизм передачи социального опыта, сфера педагогических ценностей, звено педагогической культуры, новая информационная среда.

Целями реализации принципа поликультурности в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций являются:

- поддержка и условия для личностного роста педагога;
- формирование норм и эталонов поликультурной коммуникации;
- развитие эмоциональной культуры общения (чувство симпатии, сопереживания, солидарности, терпимости, толерантности к представителям всех национальностей);

- использование определенной системы форм и методов для развития языка как средства общения и достижения педагогами ДОО определенного уровня педагогической коммуникации.

Для достижения цели поликультурного образования важно решить следующие задачи:

- развитие восприятия педагогами современного многонационального мира;
- развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО, помогающей в выборе приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения;
- сохранение и создание новых профессиональных и языковых ценностей.

Принцип поликультурности основан на диалоге общечеловеческого и национального, на интеграции человековедческих знаний и культур, на обращении к личностно-смысловой сущности человека, к внутренним источникам сознания, разнообразию культур и субкультур в окружающем мире. Теория поликультурного образования опирается на культурологическую концепцию личностно ориентированного образования. Как показал ряд исследований, в отечественной науке существенный вклад разработку вопросов поликультурного образования сделал Г.Д. Дмитриевым и др., по словам которого принцип поликультурности должен быть возведен в дидактический принцип.

Опираясь на результаты исследований Г.Д. Дмитриева [89], рассмотрим сущность принципа поликультурности. Во-первых, в его основе лежит гуманистическая идея о том, что не существует лучшей или худшей культуры. Все культуры различаются своим содержанием, каждой присущи свои преимущества, а значимость культуры определяется индивидами. Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание образования должно отражать определенные элементы разных этнических культур. При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры - это всеобщее богатство людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

Реализация принципа поликультурности должна осуществляться на всех уровнях разработки содержания образования: целеполагания, отбора знаний и умений, отбора этико-эстетических ценностей, методики, оценки содержания образования, оценки потребностей всех участников образовательного



пространства и общества в целом, а также в практической деятельности педагогов на всех уровнях. Поликультурное образование позволяет воспитать такие качества личности, как самостоятельность, активность, эмпатия, которые способствуют успешному общению в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Эмпатия предполагает умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность воспринимать и понимать другой образ жизни, толерантность к другому образу мыслей, к другой позиции в общении.

Осознавая важность отдельных аспектов, их теоретическую и практическую значимость для создания профессионально-компетентного педагогического сообщества и полноценной поликультурной среды российского образования, заметим, что комплексное решение сложнейших задач возможно лишь при условии создания концептуальных моделей развития коммуникативной компетенции

Анализ современных исследований показал, что поликультурное образование еще не стало самостоятельным объектом изучения, в котором коммуникативная компетенция рассматривается как целостная система, в отношении которой осуществляется полный комплекс методических действий, когда собирается и анализируется необходимая информация, выявляются проблемы, ставятся обоснованные цели, разрабатываются и реализуются целенаправленные решения. На сегодняшний день нет должной системности учета принципа поликультурности в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО, недостаточно научно-методическое обеспечение.

Мы разделяем точку зрения ученых, которые считают, что в самом общем виде цель поликультурного образования состоит в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

В тоже время при разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы принцип поликультурности должен быть выделен из подструктур, которые строятся вокруг следующих основных ориентиров: этнокультурной и социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; воспитания

установок толерантного сознания; особенностях национальных культур взаимодействия.

Наш подход к принципу поликультурности предполагает, что используемые методы и формы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО должны быть такими, чтобы использование ими языка как средства общения способствовало совершенствованию умения конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

Поликультурное образование как сравнительно новая область педагогического знания привлекает все большее внимание не только специалистов, но и самых широких слоев общественности. Именно поликультурное образование является адекватной и эффективной реакцией на такие актуальные проблемы современной России, как межэтнические конфликты, дискриминационные процессы, расовые явления, классовые, политические, экономические религиозные антагонизмы, а также ответом на кризис прежних идеологических, философских, гражданских, личностных и других идентичностей (идеалов, убеждений, мировоззрений) человека.

Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процесса демократизации и гуманизации российской жизни, целью создания общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, достоинство и благородство каждого индивида. Кроме религиозной, половой, расовой, этнической и языковой культуры дидактический принцип многокультурности обращен и к культуре таких групп, как люди с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями и др.

Поликультурное образование призвано создать в педагогическом взаимодействии такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый ребенок, независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период обучения.

Принцип поликультурности отражает принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая полиэтничную составляющую, что предполагает такое конструирование содержания образования, при котором должны найти отражение особенности всех этнических культур, представленных в России.

Реализация данного принципа требует присвоения и усвоения педагогом дошкольных образовательных организаций общепризнанных норм и правил речевого этикета, соотношения потребностей и ценностных ориентаций общества и личности, ценностей общечеловеческой культуры и ее

национального содержания, что в конечном итоге является основой достижения адекватного уровня общения и развития коммуникативной компетенции.

Продуктивные закономерности (закономерности эффективности) вскрывают обстоятельства продуктивного развития и связаны с совершенствованием системы методической работы в ДОО, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов: получения максимально возможного результата при минимизации различного рода затрат, то есть определяются те факторы, которые влияют на его эффективность. При этом развитие коммуникативной компетенции педагогов ДООО в системе методической работы считается эффективным, если: а) не требуется дополнительных ресурсов; б) в итоге получен необходимый результат; в) есть потенциальные возможности для повышения качества без существенного увеличения затрат. Повышение эффективности, как правило, осуществляется через экономию времени, ресурсов и повышение уровня решения ключевой проблемы.

Выше изложенное обоснование позволяет нам сформулировать первую продуктивную закономерность: *процесс развития коммуникативной компетенции осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объемом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.*

Проблемы моделирование находят свое разностороннее проявление в педагогической науке, получив обоснование в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др. Методологической основой нашего исследования являются вопросы моделирования, освещаемые в работах С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краевского, Е.Ю. Никитиной и др.

Моделирование является важнейшим методом исследования реально существующих предметов (предметное моделирование) и явлений, процессов (знаковое, информационное моделирование) объективной природной, социальной, социоприродной действительности. Знаковое (информационное) моделирование реально существующих объектов может замещать изучаемый объект посредством мысленно-наглядных представлений о нем. «Моделирование предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации. Эта черта моделирования особенно существенна в том случае, когда ее предметом являются сложные системы, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы» [24].

Важными для нас являются исследования М.А. Весны, в соответствии с которыми сложноорганизованные социоприродные антропомерные системы (к

числу которых относятся педагогические системы) связаны с деятельностью субъекта познания, с отражением в его сознании различных форм движения материи. Системное моделирование, ориентируясь на познание и управление сложноорганизованным объектом, реализует на практике целостное единство субъекта и объекта познания. При изучении антропомерной системы посредством моделирования различают моделирование ее структуры и моделирование ее поведения, функционирования протекающих в ней процессов [60].

Для успешного моделирования этих сторон исследуемого объекта необходимо наличие соответствующих теорий или гипотез, которые, будучи достаточно реалистичными (доказуемыми), указывали бы на степень допустимых при моделировании упрощений. Регулятором процесса построения модели (моделирования) являются не только эмпирические факты, но и научные теории, объясняющие функционирование отдельных компонентов сложноорганизованной системы, а также научная картина мира, в рамках которой понимается поведение объекта.

Результатом процессам моделирования является модель. Модель в методологии науки понимается как аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, как концептуально-теоретическое образование. Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управления им. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса (в нашем случае – процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций).

Характер модели выявляется на основании следующих признаков:

- структурированности на основе определенных методологических принципов;
- внутренней интерпретируемости компонентов и их связей;
- семантической компактности, позволяющей удерживать модель памяти без опоры на внешние дополнительные средства фиксации;
- взаимосвязи и взаимозависимости входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них приводит к потере целостной информации о ней.

Значимыми являются необходимые и достаточные требования к умозрительному конструированию модели, как аналога объекта, представленные в исследованиях Ю.А. Конаржевского, С.М. Марковой и др. Ученые доказывают, что модель должна служить средством разработки теории;

являться средством интерпретации какой-либо гипотезы о явлении, процессе; развивать теорию управления или иную теорию, подтверждать или опровергать выдвинутую гипотезу; быть средством прогнозирования развития наблюдаемых процессов; быть экспериментально контролируемой, наглядной, достаточно универсальной, чтобы описывать многообразие связей объекта моделирования. При этом структурный аспект модели имеет целью выделение внутренней организации системы и определение способа, характера связи элементов; функциональный аспект рассматривает механизм функционирования системы, внутреннее функциональное взаимодействие элементов и взаимодействие системы с внешней средой.

Предусматривая разработку концептуальной модели развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, важно руководствоваться основными требованиями, выдвигаемыми Н.В. Кузьминой, В.И. Михеевым, В.М. Полонским, Н.Ф. Талызиной Н. Ф. и др., к процессу моделирования.

- между элементами модели существуют причинно-следственные связи, которые должны быть установлены исследователем и которые реагируют на изменения, возникающие в одном из них, что возможно лишь при наличии обратной связи. При ее отсутствии эффективность процесса сводится к минимуму;
- модель является динамичной, т.е. обладает способностью изменять свое качественное состояние;
- моделирование осуществляется лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменить течение процесса.

Важным для разработки модели развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций является выделение и учет основных характеристик, проявляемых к андрагогическим моделям. Это обусловлено тем, что развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций предусматривает обучение взрослых (педагогов). Андрагогическая модель, рассматривается как модель обучения взрослых с учетом специфики позиции обучающегося, характера его отношений с педагогом и связи учебной деятельности с другими видами деятельности обучающегося:

- в андрагогической модели обучающийся (педагог) занимает позицию ведущего, участвуя в планировании и реализации учебного процесса, в оценивании своих результатов. Роль педагога (руководителя) состоит в том, чтобы помочь обучающемуся (педагогу) в организации познания и применении новых знаний и умений;

- в андрагогической модели обучающийся стремится к самореализации, и обучение для него – способ решить жизненную проблему, достичь конкретную цель в профессиональной деятельности, в семье, в быту и т.д. (жизнедеятельности). Будучи взрослым, он уже обладает значительным жизненным опытом, который можно использовать в качестве источника обучения, и может сразу применять в жизни новые знания, умения, качества личности, приобретаемые в процессе обучения;
- учебная деятельность взрослого в гораздо большей степени обусловлена внешними жизненными факторами, которые могут либо способствовать, либо препятствовать обучению.

Выделение выше обозначенной закономерности позволяет говорить об адекватности и необходимости соответствующих принципов.

**Принцип вариативности** предполагает развитие вариативного поведения, мышления, взаимодействия, то есть понимание возможности различных вариантов решения задачи коммуникации, умение осуществлять систематический перебор вариантов, сравнивать их и находить оптимальный вариант в процессе взаимодействия.

Реализация принципа вариативности предполагает определенную позицию методиста (старшего воспитателя), обеспечивающую самореализацию каждого педагога в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов. Для этого необходимо оснащение методических мероприятий специальными методическими и дидактическими материалами. Это необходимо для предоставления всем педагогам возможности выбора типа, вида и форм заданий в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, актуальными коммуникативными ситуациями. Вариативность также тесно связана и с технологией проведения не только методических мероприятий, но и всей методической работы в дошкольной организации в целом, предполагающей разнообразие видов работ, форм организации педагогов, гибкость и оперативность методиста в нестандартных ситуациях.

Постоянное стремление качественно видоизменить содержание и структуру методической деятельности, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов в полной мере соответствует принципу вариативности. Так, любая программа, которая ранее давала результат, или же являлась проверенной на отдельном педагоге или даже педагогическом коллективе, постепенно может терять эффективность и требует качественных изменений. В задачи педагогов и методистов входит нахождение той точки, где эффективность используемой системы развития

коммуникативной компетенции становится критически низкой, с тем чтобы вносить сразу же корректировки в методическую деятельность.

Принцип вариативности предполагает развитие у педагогов вариативного мышления, то есть понимание возможности различных вариантов решения коммуникативной задачи, умение осуществлять систематический перебор вариантов с учетом коммуникативной ситуации, участников взаимодействия, предполагаемого результата, сравнивать их и находить оптимальный вариант.

Методическая деятельность в ДОО, включающая в себя модель развития коммуникативной компетенции педагогов осуществляемая с учетом принципа вариативности, расширяет у педагогов возможности получения информации, раздвигает границы анализа коммуникативных ситуаций и создает возможности для формирования мировоззрения, позволяющего создавать адекватное коммуникативное пространство.

Анализ существующей в дошкольных организациях ситуации показал, что у педагогов очень часто возникает состояние страха в процессе взаимодействия не только с коллегами, родителями воспитанников, но и с самими воспитанниками. Реализация принципа вариативности в процессе планирования и организации методической работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов характеризуется использованием не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей педагогов, их уровня профессиональной компетенции, сформировавшихся в ходе приобретения опыта форм и методов работы, способствующих развитию коммуникативной компетенции.

Реализация данного принципа учит воспринимать неудачу не как трагедию, промах, непрофессионализм, а как сигнал для исправления ситуации – ведь это всего лишь один из вариантов, который оказался неудачным, следовательно, надо искать другой вариант, находить выход из трудного положения.

С другой стороны, принцип вариативности обеспечивает право методиста (старшего воспитателя) на самостоятельность в выборе методического материала, форм и методов работы, степень их адаптации в методическом процессе. Однако, это право создает и большую ответственность руководителя за конечный результат своей деятельности – создание адекватного коммуникативного пространства, обеспечение непрерывного образования и профессионального совершенствования педагогов, оказание им помощи в преодолении и разрешении возникающих коммуникативных трудностей в работе, а также осуществление опережающей помощи, реагируя на изменения в образовательной системе [32].

Рассматривая результат реализации принципа вариативности важно говорить о формировании такого свойства, как способность системы методической работы в ДОО предоставлять педагогам достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам педагогов) выбора такой траектории, способствующей развитию коммуникативной компетенции. Реализация принципа вариативности, в конечном счете, нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации непрерывного повышения квалификации и самообразования педагогов в системе развития коммуникативной компетенции.

Благодаря реализации принципа вариативности возникает возможность создавать вариации, разновидности моделей обучения, а также расширять способы достижения тех или иных дидактических целей. Цель в данном случае выступает как результат.

Вариативное образование не просто заменяет принятые нормы антинормами, а помогает личности обрести принципиально новые пути понимания и переживаний в изменяющемся мире.

Ведущими исследователями (А.Г. Асмолов, В.Г. Кинелев, О.А. Куревина) вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и ее саморазвития. Исходя из этого, целью вариативности следует признать формирование такой картины мира в сознании педагога, которая обеспечивала бы его адекватную ориентацию в различного рода жизненных и коммуникативных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности.

Итак, в более широком понимании, вариативность – это принцип, на основе которого возможно использование разнообразных теоретически и объективно существующих подходов к образованию, обучению, воспитанию и развитию в процессе непрерывного повышения квалификации педагогов в целом и развития их коммуникативной компетенции в частности. Иначе говоря – вариативность – это обеспечение возможности выбора как для обучающего, так и для всех обучающихся.

В связи с этим несомненную актуальность приобретает развивающая парадигма, которая рассматривалась в теориях личности А. Маслоу, К. Роджерса и др., и представлена в исследованиях Н.Б. Бакач, В.С. Швырева, Д.А. Леонтьева и обозначается как «вариативная», «гуманистическая», или «лично ориентированная».

В педагогической науке данные понятия рассматриваются с точки зрения внимания к ученику (в контексте нашего исследования можно говорить



о педагогах, как учениках) как субъекту жизни, как свободной и духовной личности, имеющей потребность в саморазвитии. Она ориентирована на развитие внутреннего мира индивида, на межличностное общение, диалог, на помощь в личностном росте. Корни гуманистической парадигмы лежат в эпохе Возрождения. Представителями данной парадигмы являются Сократ, Жан-Жак Руссо, Дж.Дьюи, И.Г.Песталоцци, К.Н.Вентцель, Л.Толстой, С.Т.Шацкий, Януш Корчак, В.А.Сухомлинский и др.

Гуманистическая парадигма в образовании тесно связана с гуманистической психологией, признающей своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку. Основные методологические принципы и положения гуманистической психологии сводятся к следующему: а) человек целостен и должен изучаться в его целостности; б) каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения; в) человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире - главная психологическая реальность; г) человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека; д) человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; е) человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе; ж) человек есть активное, интенциональное, творческое существо [192].

В настоящее время в сфере непрерывного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе методической работы в ДОО возникают противоречия:

- между повышением роли взрослого в обеспечении полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства и реальным уровнем профессиональной компетентности педагогов в целом и уровнем их коммуникативной компетенции в частности;
- между общественным признанием ценности и уникальности личности и осознанием самой личностью своей индивидуальности, пониманием возможности их проявления и развития.

Исходя из выше обозначенных положений можно говорить о том, что реализация принципа вариативности в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО способствует не только индивидуализации содержания и реализации персонифицированных программ непрерывного повышения квалификации педагогов, но и их переводу из зоны актуального, в

зону ближайшего развития на основе актуализации его коммуникативной компетенции.

Продолжая рассматривать основные закономерности концепции развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО необходимо отметить, что данный процесс осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объемом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции. Соответственно, включение **принципа структурной полноты** обеспечивает включение в структуру коммуникативной компетенции совокупности знаний, умений, действий, навыков, необходимых для профессиональной деятельности педагогов ДОО.

Реализация принципа структурной полноты в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы обеспечивает исследование системы, который начинается с ее общего обзора и затем детализируется, приобретая иерархическую структуру со все большим числом уровней. Это обеспечивает разбиение на уровни абстракции с ограничением числа элементов на каждом из уровней; ограниченный контекст, включающий только существенные на каждом уровне детали; использование определенных коммуникативных ситуаций; последовательное приближение к конечному результату.

Структурная полнота создаваемой конкретной педагогической модели обеспечивается использованием для решения трудных коммуникативных проблем приема разбиения их на множество меньших независимых задач, легких для понимания и решения. Повышение качества понимания проблемы происходит за счет представления ее частей в виде иерархической структуры, следовательно, модель может быть понята и построена по уровням, каждый из которых добавляет новые детали.

При реализации принципа структурной полноты в создании конкретной педагогической модели развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО важно учитывать следующие постулаты:

1. Абстрагирование – выделение существенных с некоторых позиций аспектов системы и представление проблемы в простом общем виде.
2. Концептуальная общность – следование единой философии на всех этапах жизненного цикла (структурный анализ – структурное проектирование – структурное программирование – структурное тестирование).
3. Полнота – контроль необходимых выполняемых функций.
4. Независимость данных – все компоненты модели должны быть проанализированы и спроектированы независимо от процессов их

логической обработки, а также от их физической структуры и распределения.

5. Структурирование данных – все данные должны быть структурированы и иерархически организованы.
6. Открытость доступа – каждый пользователь (методист, педагог, все участники образовательного процесса) может иметь доступ к информации, обеспечивающей реализацию педагогической модели развития коммуникативной компетенции.

Разрабатываемая модель должна соответствовать требованиям гибкости, надежности, эффективности и безопасности.

Исходя из данных положений, можно выделить определенный объем знаний, умений, навыков и способов действий, раскрывающих компоненты коммуникативной компетенции и обеспечивающих создание конкретной педагогической модели (таблица 19).

Таблица 19

Компоненты коммуникативной компетенции  
их структурное наполнение

№ п/п	Компоненты коммуникативной компетенции	Заданный объем знаний, умений и способов действия в развитии коммуникативной компетенции
1.	Гносеологический компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знание основных законов общения</li> <li>– знание способов и приемов совершенствования навыков педагогического общения</li> <li>– приемов психологического и педагогического воздействия</li> <li>– культуры педагогического общения</li> </ul> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение получать необходимые знания, обеспечивающие развитие коммуникативных умений и способов действий</li> </ul> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выделение наиболее адекватных способов действий, обеспечивающих получение знания, их хранение, трансформацию и применение на практике</li> </ul>
2.	Аксиологический компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание педагогом своей ведущей роли в полноценном проживании ребенком всех этапов детства</li> <li>– осознание педагогом своей ведущей роли в</li> </ul>

		<p>обогащении детского развития</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание педагогом своей ценности и уникальности, ценности и уникальности каждого участника образовательного процесса</li> </ul> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие педагогом ценностных, нравственных, моральных, этических, личностных позиций каждого участника образовательного процесса</li> </ul> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– создание условий для проявления ценностных, нравственных, моральных, этических, личностных позиций каждым участником образовательного процесса</li> <li>– уважительное отношение к каждому участнику образовательного процесса</li> </ul>
3.	Праксиологический компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знание основных учений о человеческой деятельности</li> <li>– знание основных приемов возможности реализации человеческих ценностей</li> </ul> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение педагога видеть план развития событий, экологично воздействуя на участников общения</li> <li>– умение особым образом организовать общение участников образовательного процесса, чтобы оно определяло создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром</li> </ul> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– использование в общении коммуникативных тактик и коммуникативных стратегий, направленных на адекватное взаимодействие</li> <li>– проявление собственных уникальных ценностных и нравственных качеств, раскрывая новые возможности всем участникам образовательного процесса</li> </ul>
4.	Прагматический компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание возможности адекватного решения всех вопросов, возникающих в процессе общения</li> <li>– наличие знаний, обеспечивающих понимание</li> </ul>

		<p>контекста конкретной ситуации</p> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие навыка понимания контекста конкретной ситуации</li> <li>– владение способами и навыками успешного достижения коммуникативной цели</li> <li>– умение выделять скрытые и явные цели высказывания</li> <li>– умение оценить психологическое состояние, особенности характера и способности понимания адресата</li> <li>– владение правилами разговора, подчиненных принципу сотрудничества</li> </ul> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимание контекста конкретной ситуации применением адекватных форм и методов действий, обеспечивающих создание максимально экологичной ситуации, обеспечивающей новые возможности всем участникам образовательного процесса</li> <li>– выделение скрытых и явных целей высказывания, обеспечивающих адекватность межличностного взаимодействия</li> <li>– своевременная оценка психологического состояния, особенностей характера и способности понимания адресата</li> <li>– применение правил разговора, обеспечивающих реализацию принципа сотрудничества</li> </ul>
5.	Дискурсивный компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знание основных законов связного, последовательного ясного рассуждения, в котором каждая последующая мысль вытекает из предыдущей и обуславливает последующую, обеспечивая получение знания, как результата</li> </ul> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме</li> <li>– умение логически выстраивать высказывания;</li> <li>– логичность и информационная насыщенность высказываний</li> <li>– умение строить коммуникативное поведение в</li> </ul>

		<p>соответствии с основной темой коммуникации</p> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– качественное использование языковых умений и навыков в речевой деятельности</li> <li>– проявление корректности и правильности говорения и письма</li> </ul>
6.	Лингвистический компонент	<p><i>Знания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знание законов лексики, грамматики, фонетики, орфографии;</li> <li>– знание правил употребления языка</li> </ul> <p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развитость устной речи (в том числе четкость, правильность)</li> <li>– проявление речевых и языковых умений во всех видах речевой деятельности</li> </ul> <p><i>Действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– проявление автоматизированных экспрессивных и рецептивных лексико-грамматических навыков</li> </ul>
7.	Социокультурный компонент	<p><i>Знания</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знание законов социокультурного пространства</li> <li>– знание основных законов этикета общения</li> </ul> <p><i>Умения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение соблюдать этику и этикет общения</li> <li>– наличие культуры вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины использование невербальных средств общения),</li> </ul> <p><i>Действия</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– соответствие социокультурным нормам</li> </ul>

Итак, модель развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, разрабатываемая на основе принципа структурной полноты предусматривает включение автономных структурных элементов, которые соединены в одной системе, но имеют самостоятельную целостность, так как могут быть переведены в другие системы.

Исходя из содержания принципа структурной полноты логично выделение *принципа циклического развития*.

Закономерность циклического развития присуща всем процессам в природе и обществе. Динамика этих процессов характеризуется объективно обусловленной неравномерностью, сменой периодов сравнительно плавного эволюционного движения, скачками разной глубины, с переходом в качественно новое состояние. На общей динамике каждого из процессов, которой свойственны волнообразные колебания, отражаются результаты противоречивого взаимодействия эндогенных (внутренне присущих данному процессу) и экзогенных (смежных и отдаленных) циклических колебаний процессов.

Принцип циклического развития отражает действие таких диалектических законов, как отрицание отрицания, единство и борьба противоположностей. Реализуются эти законы как «спиралевидные процессы», сочетающие в себе цикличность, относительную повторяемость и поступательность. Поэтому регулирование динамики развития любого процесса должно быть всесторонним, по возможности, более полно учитывать как взаимодействия внутренне присущих циклов разной продолжительности, глубины, масштабности, так и влияние на эту динамику цикличности развития непосредственно примыкающих и сравнительно отдаленных процессов. Отсюда вытекает необходимость взаимосвязи и сотрудничества всех участников образовательного процесса, выработки теоретических основ и методов измерения и учета взаимодействия циклов в процессе создания конкретной педагогической модели.

Принцип циклического развития в модели развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы, заключается в обеспечении непрерывности последовательно сменяющегося расширения объема знаний, умений, навыков, способов деятельности, формируемых у педагогов ДОО, относящихся к коммуникативной компетенции.

Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций неразрывно связано с совершенствованием их педагогической деятельности. В соответствии с принципом циклического развития, основными циклами развития являются: обобщение опыта; освоение умений и навыков; их совершенствование; дальнейшее совершенствование; утверждение и проверка системы работы; передача опыта; подведение итогов. Как нетрудно заметить, совершенствование в деятельности занимает важнейшее место в данных циклах. В первую очередь оно связано с поиском нового, с профессионализмом руководителя, привлечением творческих профессионалов-преподавателей, расширением коммуникативного опыта.

С целью обоснования акцентов рассмотрим процесс развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в цикличности, т.е. мы имеем

один цикл обучения педагогов в системе методической работы в ДОО и последующий за ним другой цикл - дальнейшая педагогическая практика, апробация в практике ключевых идей полученных знаний. Педагогам, которые прошли первый цикл обучения, предоставляется возможность эффективно применить на практике идеи, навыки и умения из обучающего цикла. Можно говорить о том, что результативность первого цикла – активного обучения - целиком и полностью зависит от ответной реакции педагога в период второго цикла.

Как уже отмечалось выше, развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО осуществляется, прежде всего, за счет: приобретения психологических знаний; развития конкретных умений, обеспечивающих эффективное общение и взаимодействие с людьми; осознания и расширения поля стратегий, используемых во взаимодействии с людьми; углубления понимания себя и окружающих; осознания и трансформации мотивов и установок по отношению к себе, другим людям, ситуациям общения и взаимодействия.

Исходя из этого, рассматривая принцип циклического развития в разрабатываемой модели важно говорить об адекватности и возможности выделения концепции профессионального обучения, использующую цикл познания, предложенный Д.А. Колбом [125, 126]. Им разработана циклическая модель познания (модель Коба), применение которой в учебном процессе рассматривается в двух направлениях:

- разработка и экспериментальная проверка теории индивидуальных стилей обучения;
- разработка теории профессионально ориентированного учения.

Анализ отечественных и современных исследований, представленных в работах Р. И. Бояциса, Ван Дам К., Г. А. Зелинской, М. М. Зелинского, Д.А. Колба, К. Майнемилиса, показал успешность применения данной модели в системе обучения взрослых, на курсах повышения квалификации и освоении новых знаний. В соответствии с данной теорией, каждый модуль характеризуется определенной замкнутостью, завершенностью в смысловом отношении. Логика подачи материала описывается следующей закономерностью: конкретный опыт; рефлексивное наблюдение; абстрактная концептуализация; активное экспериментирование. Итак, в соответствии с циклом Колба, логика подачи материала выглядит следующим образом:



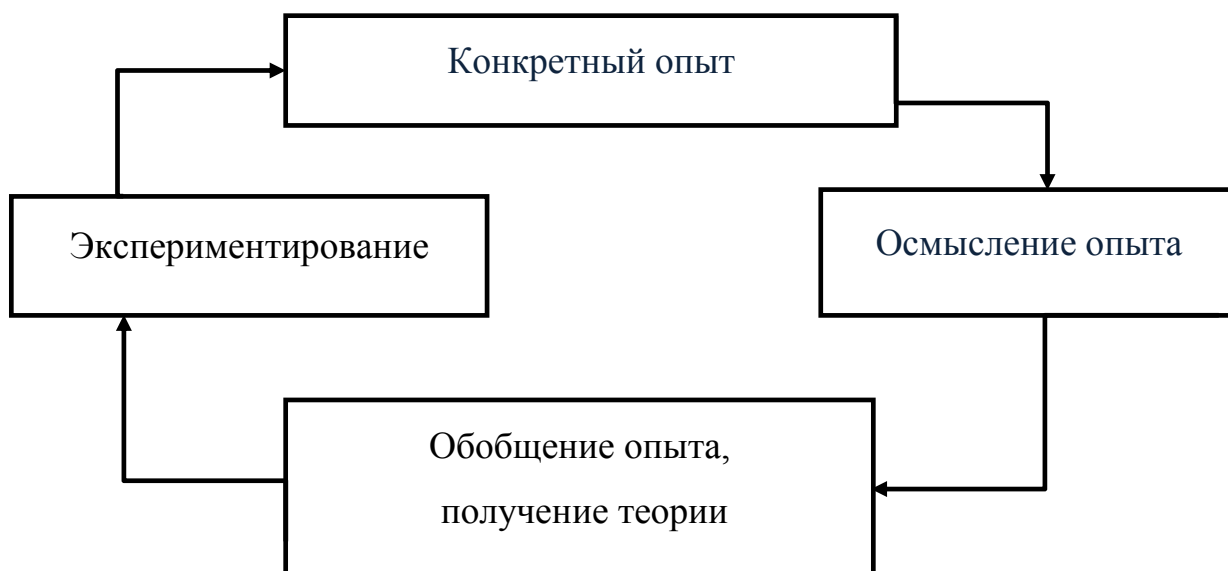


Рис. 2. Классический цикл обучения по Д. Колбу

Представленный здесь рисунок, иллюстрирующий классический цикл Колба, можно охарактеризовать следующим образом:

1. Конкретный опыт – случайно или в результате специально запланированной процедуры педагоги получают некий опыт.
2. Осмысление опыта – педагоги активно осмысливают опыт, его значение.
3. Обобщение опыта, получение теории – педагоги обобщают полученный опыт, сами или с помощью третьих лиц создают некие теории или концепции, которые могут быть полезными для применения в случае возникновения сходных ситуаций.
4. Экспериментирование – педагоги применяют теорию на практике, экспериментируя с новыми моделями поведения. В процессе эксперимента она получает новый опыт, и цикл замыкается.

В нашей модели развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО используется модификация цикла Колба, которая универсальна для реализации в системе методической работы дошкольной образовательной организации (рис. 3).

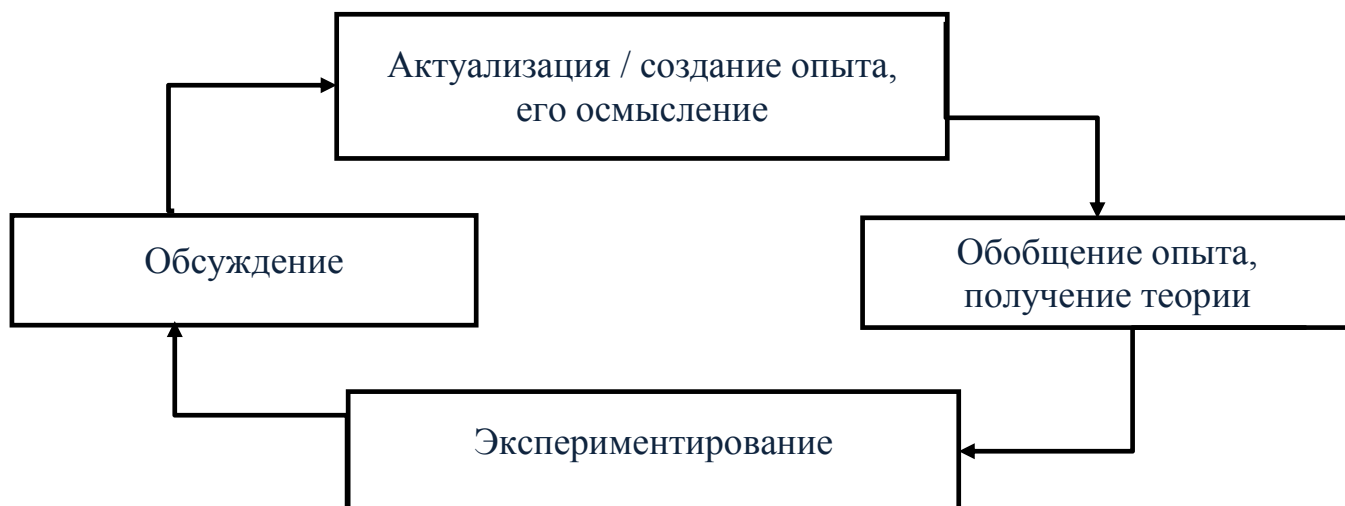


Рис. 3. Модифицированный цикл Д. Колба

Характеристика каждого компонента включает в себя следующие положения.

**1. Актуализация/создание опыта, его осмысление.**

Начало любого обучения строится на основе актуализации исходного материала, анализа уровня форсированности знаний, умений и навыков, представлений, мотивации к обучению. Нужен определенный исходный материал, являющийся предметом рассмотрения и активно включающий педагогов в работу. Актуализированный или созданный педагогом (педагогами) опыт нуждается в осознании, осмыслении и отреагировании.

**2. Обобщение опыта, получение теории.**

В рамках методической работы в ДОО возможны самые разные способы получения педагогами теории. Создание некоей теоретической, а точнее сказать, обобщающей опыт модели возможно за счет самостоятельной деятельности педагогов. Теория может быть передана педагогам в готовом виде. Обобщающая модель может быть построена также совместными усилиями.

**3. Экспериментирование.**

Важно отметить, что в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО стоит задача не только передать полезную информацию, а достичь определенных изменений в способе их взаимодействия с миром, в их поведении, необходим этап, на котором педагоги могли бы экспериментировать с приложением нового знания к решению практических коммуникативных задач.

#### 4. Обсуждение.

Обязательным этапом, следующим за экспериментированием является обсуждение. Во время экспериментирования педагоги получают ценный практический опыт. Исключительно важно, чтобы этот опыт был качественно ими ассимилирован и усвоен. Иначе он не будет интегрирован во весь предшествующий опыт, не будет использоваться на практике. Поэтому осуществление педагогами практической работы, направленной на экспериментирование с новым знанием, с новыми умениями, обязательно должно сменяться качественным анализом увиденного, услышанного и пережитого. Разбор осуществляется на уровне осознания (все аспекты опыта должны быть осознаны), эмоционального отреагирования, когнитивной и смысловой переработки.

Структура обучения планируется в соответствии с циклом Колба, затем для каждого этапа цикла подбирается форма работы, наиболее приемлемая для данной группы педагогов, мероприятия и ситуации в целом.

*Вторая продуктивная закономерность является доказательством того, что развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной методической системы, базирующейся на динамике поэтапно-модульного расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, умений и навыков.*

Методическая работа предполагает осуществление деятельности, которая направлена на обновление содержания дошкольного образования, повышение профессионального мастерства педагогических работников, своевременное оказание им методической помощи.

Роль методической работы значительно возрастает в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать новые технологии, методики, приёмы и формы обучения, постоянно накапливать опыт по решению воспитательных, образовательных и коммуникативных проблем. Следовательно, методическая деятельность ДОО – это целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, а в конечном итоге, – на повышение качества и эффективности воспитательно-образовательного процесса, на рост уровня воспитанности и развитости детей.

Анализ современных задач методической работы в ДОО позволяет нам сформулировать задачи исходя их важности и необходимости развития коммуникативной компетенции педагогов:

1. Аудит личностных качеств и коммуникативной компетенции педагогов ДОО.
2. Предоставление педагогам необходимой информации по основным вопросам педагогического общения, новых педагогических технологиях, формах и методах, методической литературе по проблемам совершенствования педагогического общения и развития коммуникативной компетенции.
3. Обеспечение высокого уровня развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, путём внедрения технологий, форм и методов работы нового поколения, новых технологий методической работы.
4. Выявление, изучение и оценка результативности опыта методической работы в ДОО, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов. Обобщение и распространение передового педагогического опыта.
5. Оказание поддержки педагогическим работникам в профессиональной деятельности, расширении коммуникативного опыта, решения коммуникативных задач и анализа коммуникативных ситуаций.

Исходя из этого, функции методической работы в ДОО в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО можно представить схематически (Рис. 4).

Модульное обучение обеспечивает создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе [266].

Внедрение системы поэтапно-модульного расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, умений и навыков ставит задачу определение понятия «модуль». Данное понятие рассматривается с точки автономной организационно-методической структуры в методической деятельности ДОО, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Логически обоснованным является выделение принципа вариативности в процессе рассмотрения выше обозначенной закономерности.

**Принцип непрерывности** подразумевает непрерывное развитие педагогов в системе методической деятельности в ДОО. Принцип непрерывности является одним из приоритетных направлений современной

педагогике, обусловленный современным этапом политических, социально-экономических и культурологических изменений, которые происходят в системе образования в нашей стране. Концепция непрерывности исходит из активной роли самого субъекта в образовательном процессе и возможности его движения, как в вертикальном, так и горизонтальном направлениях.

Быстрое развитие современного рынка труда требует работника нового типа, обладающего разносторонними знаниями, отличной специальной подготовкой, активной жизненной позицией, готовностью адаптироваться к новым ситуациям, развиваться и повышать свой уровень. Все это говорит о том, что образование должно быть ориентировано на опережающее обучение специалиста, на его широкие знания, должно быть непрерывным профессиональным образованием.

Непрерывность – ключевой принцип развития профессионально-педагогического образования в мире. Идея непрерывного образования стала занимать все более заметное место в ряду прогрессивных идей XX – начала XXI в. Смысл ее заключается в создании условий для обеспечения каждому человеку постоянного развития и творческого обновления, что ведет к процветанию общества в целом.

Первые работы, посвященные обсуждению данной идеи можно найти у древних философов: Конфуция, Солона, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки. Предтечей современных представлений о непрерывном образовании является Я. А. Коменский, который утверждал, что вся жизнь должна быть школой, что для учебы подходит любой возраст, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек более способен [128].

Еще в эпоху Просвещения была доказана важность всеобщего обучения детей и молодежи. Позже появилась потребность в обучении и профессиональной подготовке, переподготовке взрослых. Эти и другие факторы обусловили необходимость теоретического обоснования образовательных процессов в современных условиях, подвели к идее непрерывного образования.

Термин «непрерывное образование» (lifelong learning) впервые применяется в материалах 1968 г. и определяется как «...не ограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и процесса преобразования в обществе» [39].

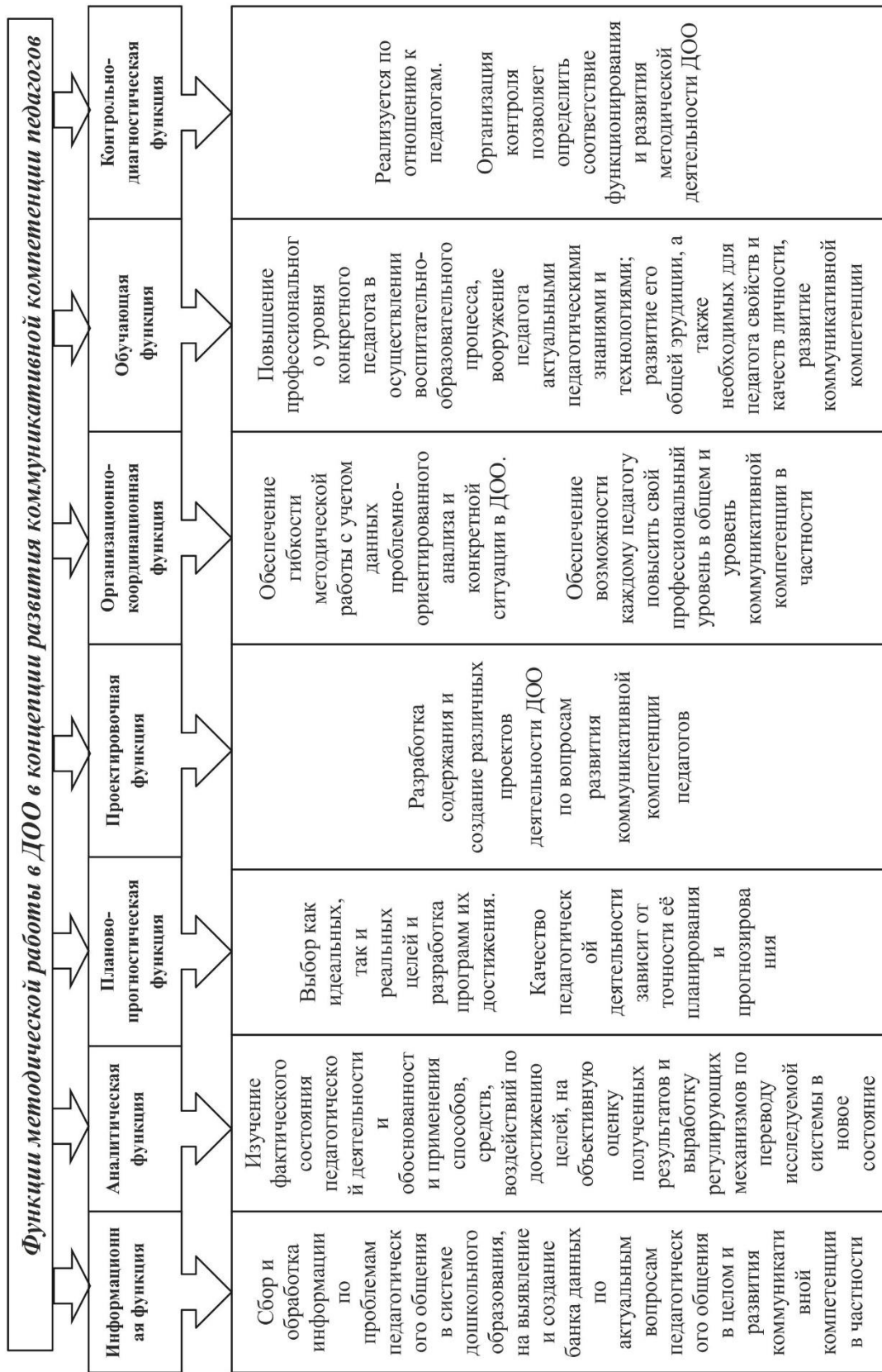


Рис. 4 Функции методической работы в ДОО в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Выделяются объективные и субъективные предпосылки, вызвавшие потребность перехода к непрерывному образованию.

Бурный социально-экономический и научно-технический прогресс обусловили объективные предпосылки. Современная эпоха характеризуется динамизмом общественного развития. Происходит отставание образования от новых реалий жизни; появляющийся дефицит знаний приводит к тому, что многие работники перестают выполнять свои обязанности профессионально.

Субъективные предпосылки обусловлены возникновением в современных условиях рассогласованности между имеющимся и необходимым для специалиста уровнем знаний, что является причиной профессиональной некомпетентности, неумения сделать надежный профессиональный выбор.

В мировой педагогике понятие непрерывное образование выражается рядом терминов, среди которых – «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование», «дальнейшее образование» и др. К понятию непрерывное образование тесно примыкает получение образования «По частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой.

Проблемы непрерывного образования, его сущность, социально-экономические основы, организационные особенности, функции, цели и принципы построения рассматривались в исследованиях Е.П. Белозерцева, М.А. Вейта, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, В.Ю. Кричевского, А.М. Новикова, Б.Г. Огаянца, В.Г. Подзолкова, В.А. Слостенина, Н.А. Шайденко и др. Однако содержание понятия непрерывного образования до настоящего времени трактуется неоднозначно, что объясняется структурной и функциональной сложностью самого явления (таблица 20).

Таблица 20

Определения понятия «непрерывное образование» в науке

Исследователь	Точка зрения исследователя
А.П.Владиславлев (1978)	Непрерывное образование - форма образования взрослых. «Систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений

	и навыков в любых видах общих и специальных учебных заведений и также путем самообразования. Непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, наконец, приобретать новую специальность»
Н. Нечаев (1989)	Система непрерывного образования - процесс и результат удовлетворения потребностей человека в образовательных услугах, обеспечивающих реализацию его жизненных целей. Образование - процесс, направленный на расширение возможностей выбора жизненного пути и саморазвития личности
Г.П. Зинченко (1991)	Непрерывное образование призвано обеспечить «не просто поэтапное, а целостное развитие человека»
В.Н. Турченко, Л.Ф. Колесников, (1991)	Непрерывное образование - пожизненный процесс целенаправленного систематического формирования человека, подчиненного задачам формирования определенных качеств личности, ее знаний, умений, навыков, ценностей и норм поведения
Б.С. Гершунский (1998)	Единая система непрерывного образования представляет собой ... решение задач воспитания, образовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию,



	всестороннему и гармоническому развитию на протяжении всей жизни
С. Я. Батышев (1999)	Непрерывное образование призвано обеспечить гармоничное развитие каждой личности, индивидуализировать обучение, воспитать в каждом человеке осознанную потребность в повышении уровня знаний. В центре любого этапа и уровня непрерывного образования и воспитания поставлен человек, личность со своими интересами
Р. Даве (1999)	Непрерывное образование – это процесс личного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни, осуществляемый в целях совершенствования качества жизни. Непрерывное образование в его понимании как Life-Long Learning (LLL – образование на протяжении всей жизни) предполагает любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и навыков (компетенций)
Л.Коптев (2008)	Непрерывное образование представляет собой процесс приобретения дополнительных знаний и формирования личности на протяжении жизненного пути

Анализ современных исследований показал, что термин «непрерывное образование» неразрывно связан с термином «непрерывное профессиональное образование», под которым в современной педагогической науке и практике понимают целостную систему, обеспечивающую получение, развитие, формирование и обновление профессиональных знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни человека за счет внутренних потребностей при согласовании и координации деятельности всех типов учреждений на основе выбранной траектории индивидуального развития.

Таким образом, в современном обществе идея непрерывности образования приобретает характер парадигмы научно-педагогического мышления. При этом в социально-педагогической практике принцип непрерывности относят, в первую очередь, к профессиональному образованию взрослых.

В личностном плане принцип непрерывности реализуется не только за счет функционального включения человека в образовательный процесс или организационных мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», но и благодаря формированию внутренней личностной позиции, обеспечивающей преемственность образования во внутреннем мире личности. Непрерывное образование в системе методической работы в ДОО является способом выработки ее смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, являющийся важной составляющей коммуникативной компетенции педагогов, важной линией самореализации.

Принцип непрерывности реализует общие требования общества к современному образованию и потребности профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования должна обеспечиваться опорой на уже достигнутый уровень профессиональной подготовленности; постоянным обогащением элементов профессиональной подготовленности сотрудников и повышением его уровня; преемственностью в отборе содержания образования, систематичностью в наращивании его объема и глубиной изучения материала.

Вместе с тем очевидно, что реализация принципа непрерывности в системе методической работы в ДОО в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов должна выполнять не только вполне определенные обобщенные, но и специфические функции (таблица 21).

Таблица 21

Специфические функции системы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО

№ п/п	Определение специфической функции	Содержание специфической функции
1.	Развивающая функция	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Организация профессионального и коммуникативного развития личности;</li> <li>– создание условий для выявления и осознания потенциала личности;</li> <li>– создание условий для осознания и удовлетворения потребностей личности</li> </ul>
2.	Компенсаторно-корректировочная функция	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Выявление имеющихся трудностей у педагогов ДОО;</li> <li>– создание условий для осознанного решения</li> </ul>

		возникающих вопросов межличностного взаимодействия; – создание условий для овладения новым уровнем коммуникативных способностей
3.	Адаптивная функция	– Содействие в адаптации педагогов к изменяющимся требованиям социальной среды
4.	Организационная функция	– Создание условий для рациональной организации самообразовательной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций

Таким образом, суть непрерывного развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы можно представить как все охватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности. Непрерывное развитие коммуникативной компетенции – это развитие педагога как личности на протяжении жизненного пути.

Исследование вопросов, связанных с реализацией педагогических принципов в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволяет обратиться к рассмотрению проблемы использования *принципа рефлексивности*.

Рефлексия (лат. reflexes - обращение назад) - отражение, а также исследование познавательного акта. Термин «рефлектировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием. В различных философских системах термин «рефлексия» имел и имеет различное содержание. Дж. Локк считал рефлексию источником особого знания, когда наблюдение направляется на внутреннее действие сознания, тогда как ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Г.В. Лейбница рефлексия не что иное, как внимание к тому, что в нас происходит. С точки зрения К.Г. Юнга, идеи - это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне. Н. Зубовский рефлексию описывает как способности, приобретающие материал для познания, обозначаемые как «чувство внутреннего».

При всех различиях общим в понимании рефлексии является то, что она характеризует направленность на внутренний мир в различных его качествах и проявлениях. Это могут быть и эмоциональные состояния и переживания, и явления совести, и действия сознания. Важно подчеркнуть, что рефлексия характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т.е. субъектом самопознания. Рефлексивность будет

выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя.

Следовательно, рефлексивность проявляется в способности анализировать свои знания, действия и поступки, ценностные ориентации, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения. Рефлексия, выступает как самоконтроль действий, тем самым, обеспечивая саморегуляцию деятельности и поведения личности. При самооценке, рефлексивность делает ее обоснованной и приближает ее к адекватной, и в процессе активно действующих механизмов личностной рефлексии трансформируется в систему знания о себе.

Жизнь человека невозможно понять, если не учитывать стремления, ценности, мечты, которым он придает особый, положительный жизненный смысл. Таким образом, мотивация определяется как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе оценки поведенческих альтернатив. Потребности выступают фундаментом, на котором строится все поведение и вся психическая деятельность человека. Активность поведения обусловлена наличием потребностей, а возникновение любой потребности побуждает организм действовать в направлении достижения, цели, которая и может удовлетворить эту потребность.

В.А. Метаева отмечает, по отношению ко всем другим компонентам профессиональной компетентности рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало [159]. По утверждению О.Н. Родиной, человек с высоким уровнем рефлексии способен более адекватно оценить и организовать свою работу и как следствие, добиться успеха. В исследованиях А.В. Карпова было также установлено, что уровень рефлексивности оказывает влияние не только на результативные, но и на собственно процессуальные, в частности, стилевые особенности управленческой и исполнительской профессиональной деятельности [119].

Принцип рефлексивности в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволяет задействовать их личностно-смысловую позицию путем включения механизмов самопознания (самоанализ, самооценка), самопроектирования и самоуправления и обеспечивает эффективную обратную связь через анализ каждым педагогом реальных результатов своей коммуникативной деятельности. Реализация принципа рефлексивности предполагает использование педагогами разнообразных средств самодиагностики и рефлексивной технологии, позволяющих им самостоятельно выстраивать траекторию своего развития и саморазвития

коммуникативной компетенции: ставить цели, выбирать средства и методы, анализировать и корректировать результат деятельности.

Расширение объема приобретенных коммуникативных знаний, умений и навыков происходит наиболее эффективно на основе включения принципа рефлексивности. Это обусловлено тем, что говоря о профессиональных способностях, необходимо учитывать рефлексивность как способность, проявляющуюся в профессиональной деятельности.

Рефлексия направлена на познание самого себя, собственного «я». Она есть способность сознавать, узнавать, отражать самого себя в психических проявлениях. Результатом рефлексии является знание о себе. Рефлексия осуществляется теми же психическими процессами, что и познание внешнего мира, но обращены эти процессы на самого себя. Как и любой процесс взаимодействия, процесс познания себя должен иметь мотив, который задает вектор познания: я хочу узнать свои способности, свои личностные качества, мотивацию своих поступков и т.д. И значит, чтобы познать себя, я должен обратиться к результатам своей деятельности и поведения, а точнее, к анализу результатов своего поведения и деятельности. По успехам я буду судить о способностях и личностных качествах. Следовательно, субъект в целях познания себя включает себя в деятельность, в которой предположительно должны проявиться определенные качества, и по результатам этой деятельности (поведения) делает заключение о них.

Проведенный анализ современных исследований А.О. Будариной, Л.В. Лидак, О.С. Погребной, В.Д. Шадрикова и др., показывает необходимость различать рефлексивность как процесс познания себя и рефлексивность как качество личности [255]. Рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность - качество личности, определяющее рефлексивность как процесс. При этом в рефлексии следует выделять рефлексивность личностную (направлена на познание себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения) и деятельностьную (направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности). Несомненно, что эти две формы взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека.

Принцип рефлексивности означает ориентацию развития коммуникативной компетенции на всемерное развитие профессионального самосознания личности, понимание и принятие основной миссии профессиональной деятельности. Следовательно, принцип рефлексивности предполагает не просто понимание личности себя как субъекта профессиональных отношений, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности. Процесс развития коммуникативной

компетенции педагогов ДОО предусматривает применение различных методик, позволяющих выявлять противоречия, имеющиеся у педагогов, их профессиональное самосознание, уровень самооценки, развивать их и помогать в разрешении мотивационных и ценностных конфликтов, в построении их жизненной перспективы, в формировании смыслов жизни и деятельности.

Современный педагог дошкольного образования должен уметь анализировать, корректировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность, необходимым условием которой является рефлексия профессиональной деятельности в целом и коммуникативной – в частности. Актуальными становятся проблемы профессионализма педагога дошкольного образования, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии. Педагог дошкольного образования должен уметь рефлексировать над следующими явлениями: над ценностными основаниями собственной деятельности; над средствами, используемыми в деятельности, над их адекватностью выдвигаемой цели и складывающейся ситуации; над возникающими в деятельности затруднениями. Кроме того, он должен уметь соотносить замысел и его реализацию, выделять основные процессы и тенденции, определять скрытые и явные причины сложившейся ситуации, различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала при решении профессиональных задач.

Для эффективного развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования важно создать такие условия, при которых максимально реализуются индивидуальные возможности каждого из них, поэтому важна разработка вариативных программ. Исходя из понимания дифференциации обучения как множественности и вариативности индивидуальных и коллективных подходов, а также для повышения значимости их практического опыта, важным является использование разнообразных форм и методов работы. Разнообразные формы и методы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО помогут им в более быстром обмене опытом, тем самым будет способствовать более быстрой адаптации к социальным требованиям действительности и реализации своего личностного и коммуникативного потенциала.

Коммуникативный практический опыт педагогов ДОО не является статичным, он постоянно обогащается, развивается и совершенствуется. В процессе методической работы необходимо его учитывать как ценность, источник и стимул в развитии. Ведущими факторами учета практического опыта в методической работе являются: ценностное отношение личности к собственному опыту; значимость практического опыта для анализа сложных ситуаций, преодоления противоречий, постоянное обогащение опыта.

Третья продуктивная закономерность фиксирует *зависимость эффективности процесса развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО от создания и внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности.*

В отечественной науке общение рассматривается как деятельность, в связи с этим понятие «коммуникативная деятельность» и общение могут идентифицироваться как равнозначные понятия. Существует несколько различных теорий деятельности. Наиболее известные из них концепции Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Взяв за основу концепцию деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым, и развитую А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериним, можно выделить следующие основные структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения, коммуникативную потребность и мотивы, единицу общения, его средства и продукты [145].

Исходя из культурно-исторической теории Л.С. Выготского коммуникативная деятельность определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (Лисина, 1986). Следовательно, базой в развитии коммуникативной деятельности является сформированность способности к согласованным действиям с учетом позиции другого.

Психологический анализ коммуникативной деятельности позволил выделить в ней несколько базовых компонентов: познавательный, эмоциональный, поведенческий и личностный.

*Поведенческий* компонент объединяет элементы «коммуникативного поведения», доступные наблюдению действия, осуществляемые в ходе межличностного общения (мимику, жесты, пантомимику, локомоции), речь, а также тактику поведения в различных ситуациях и т.п. (Ковалев, 1980). Это совокупность вербальных и невербальных средств общения, «паттернов» поведения в определенных ситуациях и т.д.

*Эмоциональный* компонент главным образом связан со способностью к сопереживанию, эмпатии, но это также особенности эмоциональной сферы в целом и влияющий на нее характер самооценки.

*Когнитивный* компонент рассматривается как совокупность процессов восприятия и понимания, а также «свобода от стереотипов в оценке других людей», «осознание нравственных аспектов общения», рефлексивные способности и др. Когнитивный компонент включает в себя особенности перцептивной сферы, характер познавательных тактик и стратегий,

индивидуальных «ограничений» в межличностном познании и понимании, совокупность представлений об общении, знаний его закономерностей и т.д.

*Личностный* компонент является наиболее сложным. Это обусловлено тем, что он включает в себя совокупность нравственных, ценностно-смысловых установок и потребностно-мотивационных образований личности в отношении общения людей.

Учет основных аспектов коммуникативной деятельности в процессе создания и внедрения методической системы, является базовым условием повышения эффективности процесса развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО (рис. 5).

При этом важно выделить условия эффективности развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО:

- проведение целенаправленной систематической работы по развитию коммуникативной компетенции с использованием методов активного социального взаимодействия;
- разработка инвариантного и вариативного содержания программ, форм и методов работы с опорой на уровни коммуникативной компетенции и решение задач профессиональной сферы;
- разработка диагностического инструментария, способного обеспечить контроль над развитием коммуникативной компетентности подростков с целью её оптимизации

Логическим продолжением рассмотрения выше обозначенной закономерности является выделение и обоснование ***принципа систематичности и последовательности.***

Впервые этот принцип, как и многие другие, был применен Я.А. Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным. Его идеи были позднее развиты Песталоцци и К.Д. Ушинским, который отмечал, что «голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [238].

Принцип систематичности предполагает, чтобы изложение материала педагогом доводилось до уровня системности в сознании обучающихся, чтобы знания давались не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.





Рис. 5. Основные аспекты коммуникативной деятельности

Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами. То же самое происходит и при параллельном изучении различных предметов, систем, областей знаний, между ними устанавливаются так называемые межпредметные связи, которые являются одним из важнейших условий реализации принципа систематичности и последовательности в учебном процессе.

Для межпредметных связей необходимо выделять так называемые «сквозные объекты». Это наиболее важные явления, которые изучаются, анализируются и закрепляются в разных формах методической работы в ДОО (например, особенности общения детей дошкольного возраста, уровни их нервно-психического реагирования рассматриваются во время проведения тематических консультаций, и в процессе проведения психолого-педагогических тренингов). Между такими областями знаний как возрастная психология, дошкольная педагогика, конфликтология, технологии педагогического взаимодействия, эффективная коммуникация, взаимодействие в группе, взаимодействие детей и родителей и др., должны постоянно осуществляться межпредметные связи. Должно поддерживаться регулярное взаимодействие между педагогами (взаимное посещение занятий, совместный анализ коммуникативных ситуаций, выделение «болевых точек» и «сквозных тем» и т.д.).

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе методической работы в ДОО, т.е. логическую последовательность и связь между областями знаний, необходимых на каждом этапе профессиональной деятельности педагогов ДОО, и в каждом его функциональном компоненте, чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном ранее.

Правила принципа систематичности и последовательности в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО:

1. Реализация преемственности и установление ассоциаций в процессе обучения с целью реализации данного принципа во многом зависит от планирования методической работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенные знания и т. д.).
2. Методисту (старшему воспитателю) необходимо осуществлять постепенный переход к изучению последующего материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий. Показателем «неусвоенности»

изучаемых знаний является наличие постоянно повторяющихся отрицательных коммуникативных ситуаций в дошкольной организации.

3. С целью реализации данного принципа необходимо осуществлять так называемое «опережающее обучение». При изучении любого материала необходимо создавать «почву» для изучения последующего.
4. Принцип систематичности и последовательности требует постоянного повторения изученного материала, закрепления полученных умений и навыков. Необходимо, чтобы при повторении пройденного, изученный материал рассматривался с новых позиций, увязывался с личным опытом, с личными наблюдениями, со знаниями по другим областям знаний, коммуникативными ситуациями, и т.п.

Методическая работа в дошкольной образовательной организации как целостная система развития коммуникативной компетенции педагогов может быть спроектирована в структуре и представлена на рисунке 6.

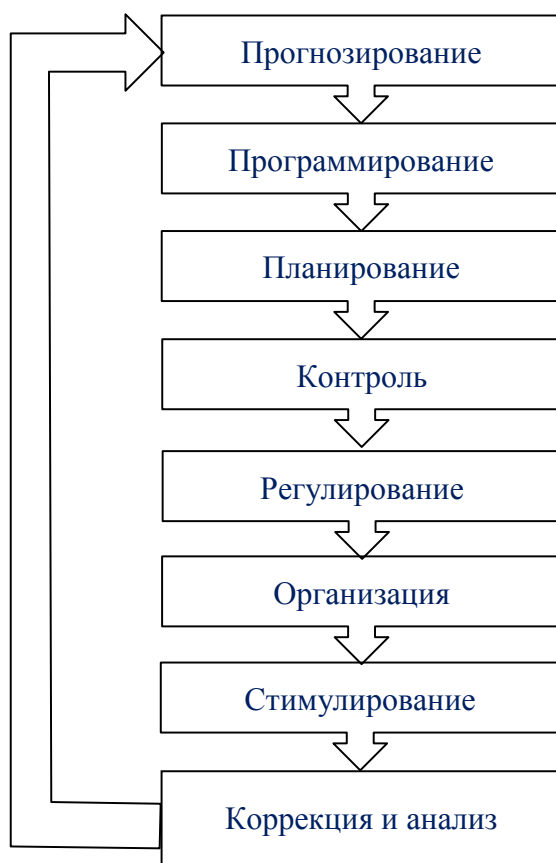


Рис. 6 Структура целостной системы развития коммуникативной компетенции педагогов

Принцип систематичности и последовательности обеспечивает развитие у педагогов ДОО системы коммуникативных знаний, умений и навыков в определенном порядке, через: осуществление межпредметных связей, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового; предъявление последовательных единых требований. Включение данного принципа направлено на закрепление ранее усвоенных знаний, навыков, умений, профессионально-важных качеств, их последовательное развитие, совершенствование и на этой основе введение новых знаний, формирование новых навыков и умений. Данный принцип предполагает обучение и усвоение знаний в определенном порядке, строгой системе. Это относится как к содержанию, так и к процессу обучения.

В основе этого принципа лежат определенные постулаты:

1. Человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира.
2. Процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении.
3. Средством формирования навыков и умений служит лишь такое обучение, которое определенным образом организовано.

Реализация принципа систематичности и последовательности в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО выдвигает следующие правила:

- соблюдение логики процесса обучения в соответствии с системой методической работы, требованиями профессионального стандарта педагогов дошкольного образования; режимными моментами;
- формирования системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
- системного распределения изучаемого материала по периодам обучения, выделения в материале главного;
- сохранения преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения: каждое новое занятие – это логическое продолжение предыдущего (как по содержанию, так и по характеру, способам выполняемой военнослужащими учебно-познавательной деятельности);
- использования схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логической подачи учебного материала;
- проведения межпредметных связей;
- координации деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности;

– учета и оценки знаний, чтобы контролировать и выявлять качество успеваемости обучаемых и степень усвоения учебного материала.

Исходя из этого, реализация принципа систематичности и последовательности в системе методической работы реализуется в трех плоскостях:

1. По отношению к конкретному педагогу, где главной задачей является формирование индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности воспитателя. Следовательно, методическая работа в детском саду должна быть нацелена на совершенствование мастерства; обогащение знаний педагога; развитие профессиональных навыков, профессионально-ценностных ориентаций и убеждений, соответствующих задачам общества и ДОО; развитие мировоззрения; развитие устойчивых идейно-нравственных качеств личности; развитие культуры эмоций и волевых проявлений педагога, саморегуляции деятельности; развитие мотивов творческой деятельности; формирование готовности к профессиональному самообразованию, усовершенствованию развитие его коммуникативной компетенции.
2. По отношению к педагогическому коллективу детского сада, в контексте развития коммуникативной компетенции педагога методическая работа решает задачи формирования коллектива единомышленников. Она направлена на выработку единого педагогического кредо, общих ценностей, традиций коллектива, создание оптимального психологического климата в коллективе, на организацию диагностики и самодиагностики, контроль и анализ педагогического общения.
3. Методическая работа в детском саду строится по отношению к общей системе непрерывного образования, формирования и развития личностных качеств и профессиональных компетенций, что предполагает творческое осмысление и внедрение достижений науки и передовой практики. В каждом детском саду дифференцированно строится система повышения квалификации педагогов через самообразование и все формы методической работы, через взаимодействие всех участников образовательного процесса и коммуникативного пространства в целом

Выстроить систему методической работы направленную на развитие коммуникативной компетенции педагогов можно на основе анализа достигнутых результатов ДОО: результата анализа качества коммуникативного пространства ДОО, результатов образовательно-воспитательного процесса, уровня педагогического мастерства и квалификации педагогов, зрелости и сплоченности педагогического коллектива, конкретных интересов, потребностей и запросов воспитателей. Для руководителя всегда актуален

поиск и выбор оптимального варианта методической работы. При этом необходимо учитывать разносторонний характер ее содержания и разнообразие форм и методов работы с кадрами в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов.

Реализация принципа систематичности и последовательности в процессе внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности обеспечивается на основе учета функций методической работы разработанной на основе рекомендаций П.И. Третьякова и К.Ю. Белой [32] (таблица 21).

Таблица 21

Функции методической работы в ДОО в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов

№ п/п	Функции управления	Функции старшего воспитателя
1	Информационно-аналитическая	Формирует банк данных о профессиональных качествах педагогов, реализации образовательной программы, педагогическом опыте, новых исследованиях в педагогике, психологии, дидактике
2	Мотивационно-целевая	Совместно с руководителем и педагогами определяет цели и задачи научно-методической работы коллектива, самообразования педагогов, формы и методы воспитательной и образовательной работы в детском саду. Помогает педагогам (оказывает помощь педагогам) в научной организации труда, создает для этого условия. Систематизирует и пропагандирует передовой педагогический опыт, современные научные разработки
3	Планово-прогностическая	Прогнозирует развитие научно-методической работы коллектива. На основе диагностики определяет зоны ближайшего развития педагогов. Совместно с руководителем составляет программы развития в ДОО и образовательную, годовой план, планирует методическую работу
4	Организационно – исполнительская	Обеспечивает выполнение годового плана работы детского сада Оказывает методическую помощь педагогам. Готовит и проводит заседания педагогических

		<p>советов. Организует взаимопосещения, открытые занятия, конкурсы, дни открытых дверей и др. Участвует в организации инновационной и экспериментальной деятельности.</p> <p>Организует проведение промежуточного и итогового мониторинга, анкетирование педагогов, родителей, совместно с руководителем – аттестацию педагогов. Осуществляет взаимодействие со школой и другими учреждениями</p>
5	Контрольно-диагностическая	<p>Осуществляет совместно с руководителем текущий внутренний контроль (оперативный, тематический) и промежуточный и итоговый мониторинг: оценивает качество воспитательного и образовательного процесса, предметно-развивающей среды.</p>
6	Регулятивно-коррекционная (оперативно-функциональное регулирование)	<p>Обеспечивает оперативную помощь педагогам в организации целостного образовательного процесса, повышении квалификации, экспериментально-поисковой работе и др.</p>

Большое значение для реализации принципа систематичности и последовательности имеет практическая деятельность педагогов, когда они могут применить теоретические знания в практической деятельности. Важность такой связи подчеркивается введением самостоятельного принципа: ***принципа направленности обучения на решение задач профессиональной сферы.***

Под направленностью обучения на решение задач профессиональной сферы в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО будем понимать такое содержание учебно-методического материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения методической работы в ДОО, моделируют коммуникативные ситуации профессиональной деятельности и раскрывают возможности их решения.

Проблема направленности обучения на решение задач профессиональной сферы в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО имеет три главных аспекта. Первый состоит в определении содержания направленности обучения на решение задач профессиональной сферы в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, второй связан с повышением мотивации развития коммуникативной

компетенции педагогов ДОО, а третий заключается в поиске средств, методов и форм организации развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Включение данного принципа позволяет осуществлять подготовку специалистов на основе выявления и рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО с учетом особенностей профессиональной деятельности, с целью формирования профессионально важных коммуникативных качеств, знаний и умений. При этом большую роль играет востребованность приобретенных педагогами знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности. Важно обратить внимание на то, что результат обучения должен сохраняться в памяти, в умениях и навыках, достаточно основательно служить ему в последующей профессиональной деятельности.

Гарантировать продуктивные результаты (в прямом смысле создание образовательного продукта) может только такое обучение, которое строится как единство когнитивного, предметно-практического и личностного опыта обучаемого:

- знания осознаются как социальная и личностная ценность;
- знания хорошо осмыслены;
- знания достаточно отработаны в практической деятельности;
- знания приведены в систему, выведены на уровень субъективного опыта личности;
- знания включены в систему взглядов и убеждений.

Чтобы усовершенствовать и добиться оптимального построения методической работы в ДОО в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов, необходимо понимать ее сущность и основное назначение. По мнению К.Ю. Белой, «методическая работа в ДОО – это часть системы непрерывного образования педагогов. Мы рассматриваем ее как специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а, в конечном счете, на повышение качества и эффективности образовательного процесса. Методическая работа в ДОО осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов» [33].



Вместе с тем следует подчеркнуть, что выбор содержания методической работы с педагогическими кадрами в ДОО – дело творческое, не терпящее шаблона и догматизма.

На основе рекомендаций, представленных И.В. Никишиной, раскроем следующие направления содержания методической работы в дошкольной образовательной организации в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов [171]:

*Мировоззренческая и методологическая подготовка педагогов* включает следующие аспекты:

- сущность и содержание социального, экономического, профессионально-педагогического мышления;
- содержание гуманистических, демократических, общечеловеческих ценностей на современном этапе развития нашего общества и ДОО;
- философско-методологические основы модернизации образования, новые функции и цели дошкольной организации, философия оптимального построения педагогического процесса;
- проблемы образования в условиях рыночной экономики, политики, плюрализма и толерантности;
- место дошкольной организации в меняющемся обществе.

В *частно-методической подготовке педагогов* выделяют три взаимосвязанных фактора:

- повышение квалификации педагогов в области той науки или совокупности наук, которые лежат в основе преподаваемого предмета, раздела программы или воспитательного процесса;
- повышение квалификации педагогов в сфере содержания своего предмета, изучение новых учебных программ и учебных пособий;
- повышение квалификации педагогов в области методики преподавания своего предмета или раздела программы, по которой осуществляется воспитание и обучение дошкольников.

В *дидактической подготовке педагогов ДОО* необходимо обеспечить:

- изучение современных дидактических концепций и идей как теоретических, так и прикладных, переведенных на язык практических рекомендаций, правил, требований;
- изучение опыта педагогов-мастеров педагогического труда, педагогов-новаторов, создающих индивидуально-неповторимые и высокоэффективные дидактические системы.

*Воспитательная подготовка* педагогов ведется с учетом изменений, происходящих в обществе. Главным содержанием этого направления являются вопросы воспитания на основе общечеловеческих ценностей.

Основными источниками содержания *психолого-физиологической подготовки* педагогов являются:

- знание общей, педагогической, возрастной и социальной психологии, физиологии детей и дошкольной гигиене, о типичных тенденциях и особенностях психологического развития современных воспитанников;
- знание конкретных особенностей психологического и физиологического развития воспитанников данного ДОО или конкретной группы;
- знание психологии труда и личности педагога, закономерностей его профессионального и творческого роста, развитие педагогических коллективов;
- знания особенностей собственной профессии, деятельности и личности, собственного педагогического коллектива.

*Этическая подготовка* педагогов предполагает знание принципов педагогической этики. Разработка кодекса профессиональной этики, в котором формируются основные принципы взаимоотношений участников педагогического процесса, правила профессионального поведения педагога и воспитателя в общении с самыми различными лицами и коллективами.

*Общекультурная подготовка* педагогов имеет своей целью создание в ДОО условий для постоянного повышения общего культурного уровня педагога. Быть в курсе духовных достижений своего времени, ориентироваться в современной и классической литературе, театре, кинематографе, изобразительном искусстве, музыке, знать основные тенденции научно-технического прогресса и достижений в спорте – вопрос чести и профессионального престижа педагога.

*Техническая подготовка* педагогов – это организация неформального технического всеобуча в ДОО с целью освоения педагогами ИКТ и других технических (видеотехника) и аудиовизуальных средств.

Выбор содержания методической работы в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов осуществляется на основе развития каждого из направлений подготовки педагогов, сближения, взаимопроникновения с другими направлениями.

Раскрывая принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы в контексте создания и внедрения методической

системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности важно отметить, что основная профессиональная задача педагога ДОО - создание условий для гармоничного развития детей. Для этого при определении содержания методической работы важно учитывать

Материалы, формы, методы и такие технологии работы, которые обеспечивали бы развитие у педагогов профессиональных способностей успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач:

- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям,
- умение общаться с каждым ребёнком,
- умение создать условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- умение создать условия для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- умение оказать недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности ,
- умение создать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;
- умение развить коммуникативные способности детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- умение создать условия для овладения культурными средствами деятельности;
- умение организовать виды деятельности, способствующие развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;
- умение оценить индивидуальное развитие каждого ребёнка,
- умение взаимодействовать с родителями по вопросам образования ребенка, вовлекать их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей.

В современных исследованиях Ю.А. Афонькиной, О.М. Ельцовой, Л.М. Митиной и др. и контексте современных требований к профессиональной деятельности, отраженных в проекте профессионального стандарта педагога, система личностных качеств педагога в структуре его коммуникативной

компетенции может быть представлена следующим модулем [23, 93, 160] (таблица 22).

Таблица 22

Модуль личностных качеств и профессиональных компетенций современного педагога

Требование профессионального стандарта	Качество личности педагога-профессионала	Содержание качества личности педагога-профессионала
1	2	3
Готовность к переменам	Профессиональная стрессоустойчивость	Способность противостоять стрессовым факторам, характерным для педагогической профессии и во многом обусловленным ее спецификой, возможность восстанавливать равновесие со средой в ситуации действия психологических угроз, вызывающих стресс
Мобильность	Профессиональная мобильность	Готовность и способность педагога действовать в изменяющихся условиях, целесообразно преобразуя наработанные алгоритмы профессиональной деятельности. Это гибкость профессионального поведения, отсутствие стереотипов в осуществлении своей профессии
	Профессиональная коммуникативность	Эффективное использование педагогом коммуникативной составляющей своей деятельности для решения образовательных задач. Коммуникативность предполагает легкость установления контактов с другими людьми и поддержания с ними продуктивных взаимоотношений. Интегративным показателем профессиональной коммуникативности является стиль общения, характерный для педагога, составляющими

		<p>которого выступают приемы взаимодействия с субъектами образовательных отношений, проявляющиеся в типичном наборе требований и ожиданий, в характерных формах организации деятельности детей и общения с ними. Культуру взаимоотношений педагога с детьми обуславливает уровень сформированности педагогического такта</p>
	Профессиональная надежность	<p>Способность действовать в условиях помех, которым можно отнести как внешние, так и внутренние препятствия, возникающие в профессиональной деятельности педагога, при этом сохраняя высокое качество достижений, с одной стороны, и целостность, гармоничность своего внутреннего мира - с другой. К данному качеству относится также своеобразная «экономичность» в использовании педагогом своих ресурсов для осуществления профессиональной деятельности. Когда у педагога возникает ощущение того, что достижение результата стоит усилий, что он достиг его трудным путем, уместно говорить о низкой профессиональной надежности</p>
Способность к нестандартным трудовым действиям	Профессиональная рефлексия	<p>Умение анализировать и прогнозировать собственную профессиональную деятельность, а также способность осознавать и анализировать свое профессиональное поведение, успехи и неудачи в профессии, свои чувства и мысли, которые возникают по поводу выполнения</p>

		<p>профессиональных функций. Для эффективной образовательной деятельности необходимо уметь анализировать причины успехов и недостатков в ней с целью систематического повышения уровня своего профессионального мастерства. Анализируя свои отношения с детьми, педагог-мастер выявляет и исправляет погрешности в общении, стремится не допускать их в дальнейшем</p>
	Профессиональная толерантность	<p>Способность понимать и принимать разнообразие, в основе чего находится способность педагога понимать чувства ребенка и сопереживать ему, что позволяет проникнуть в побудительные причины поведения ребенка, то есть эмпатия. Эмпатия - это способность правильно воспринимать и понимать чувства другого человека, сопереживать ему. Она способствует налаживанию межличностных отношений, что является, в свою очередь, условием достижения качества педагогической деятельности</p>
	Профессиональная креативность	<p>Способность к созданию новых аспектов педагогической практики на методическом и коммуникативном уровне. Креативность предполагает чувствительность к проблемам, к недостаточности имеющихся знаний, четкость в формулировке проблем, выдвижение множества гипотез, поиск нестандартных решений, получение нового оригинального результата. Она основана как на творческом</p>

		мышлении, так и на вышеназванных качествах педагога, которые создают личностные основания для профессионального творчества и творческого саморазвития профессионала
Ответственность и самостоятельность в принятии решения	Профессиональная ответственность за образовательный процесс и его результат	Способность объективно понимать меру своего профессионального и личного влияния на образовательный процесс, уметь управлять им, в частности, понимать реальную меру воздействия на события профессиональной деятельности, эпизоды педагогического общения
	Профессиональный оптимизм	Позитивное отношение к достижению высоких результатов в образовательной практике как самим педагогом, так и детьми, которое определяет поиск оптимальных путей достижения результатов, решительность в осуществлении поставленных задач, уравновешенность в процессе достижения результатов

Практика показывает, что для того, чтобы осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, необходимо повышать свой профессиональный уровень в целом и уровень коммуникативной компетенции в частности.

### **Выводы по II главе**

Таким образом, методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представлены:

1. Теоретико-методологическими подходами к концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных

организаций: андрагогическим подходом как общенаучной основой развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций; лингводидактическим подходом как конкретно-научной основой развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций; толерантно–партисипативным подходом как методико – технологической основой развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций

2. Закономерностями и принципами, обеспечивающими оптимальное развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в целостной системе их профессиональной деятельности.

- Развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции (принцип полисубъектности; принцип разностороннего развития личности; принцип эмпатии).
- Развитие коммуникативной компетенции рассматривается не как объект передачи определенной информации, к которому приложен комплекс действий, а как объект понимания и усвоения, проявляемый в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной ситуации взаимодействия и готовность их проявлять в действии, что определяет наличие компетенции (принцип адаптивности; принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества).
- Развитие коммуникативной компетенции базируется на активности педагога в обучении и неразрывно связано с системно-целостной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, стремлением познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию (синергетический принцип; принцип фасилитации; принцип актуализации витагенного опыта).
- Коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладевать языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве их форм и



содержания (принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов; принцип диалогичности; принцип ориентированности).

- Развитие коммуникативной компетенции имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение педагогами дошкольных образовательных организаций определённого уровня педагогического общения (принцип языковой толерантности; принцип лингвокультурности; принцип поликультурности).
- Процесс развития коммуникативной компетенции осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объёмом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций (принцип вариативности; принцип структурной полноты; принцип циклического развития).
- Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной методической системы, базирующейся на динамике поэтапно-модульного расширения объёма приобретённых коммуникативных знаний, умений и навыков (принцип непрерывности; принцип рефлексивности)
- Эффективность процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций зависит от создания и внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности (принцип систематичности и последовательности; принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Специфика характера профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации в современном образовательном пространстве выдвинула педагогическое общение в целом и качество сформированности коммуникативной компетенции в частности на одно из основных мест в структуре профессиональной компетентности педагога. Именно адекватный уровень развития коммуникативной компетенции педагога ДОО не только обеспечивает его профессиональный рост, личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности, но и является основополагающим условием полноценного проживания ребенком этапа дошкольного детства, закладывая фундамент его взросления.

Актуальность проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО определяется потребностью социально-педагогической практики в построении теории развития коммуникативной компетенции в системе методической работы ДОО, обеспечивающей качество непрерывного повышения профессиональной компетенции педагогов в соответствии с современными требованиями Закона «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и требований профессионального стандарта.

Историография исследуемой проблемы, представленная в первой главе, включает четыре периода становления и развития проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

*Первый период* - патриархальный (с древнейших времен до н. э. – начало XVII века) характеризуется осознанием роли взрослого, педагога, в воспитании детей; признанием значения риторики и красноречия в процессе взаимодействия людей и воспитания подрастающего поколения; понимания необходимости наличия определенных гуманных качеств у педагогов, ответственных за воспитание детей.

*Второй период* - дворянский (середина 17 – конец 18 века) характеризуется расширением внимания к вопросам роли взрослого в развитии и воспитании ребенка; высокой оценкой личного примера воспитателя и среды воспитания в развитии ребенка; доказательства роли социальных связей и глубины социальных и нравственных основ общения.

*Третий период* - капиталистический – (начало XIX века – начало XX века) характеризуется расширением внимания к вопросам воспитания детей дошкольного возраста; пониманием и описанием роли педагога и роли его профессиональных и личностных качеств в воспитании детей дошкольного

возраста; пониманием и осознанием роли личности в межличностном взаимодействии; осознанием необходимости передачи имеющегося педагогического опыта ведущих педагогов начинающим; созданием первых курсов, направленных на профессиональную подготовку воспитателей для работы с детьми дошкольного возраста; появлением доказательств необходимости методической работы в детских садах с целью повышения квалификации воспитателей; расширением роли языкознания в общей структуре взаимодействия; закреплением в науке базовых исследований в области коммуникации, взаимодействия, общения.

*Четвертый период* - современный – (начало XX – начало XXI в.в.), в котором выделяется 4 этапа: 1 этап (1917 г. – 40-е гг. XX века), 2 этап (1940 – е гг. – 1960 гг.), 3 этап (1960 – 1990 гг.), 4 этап (1990 – г.г. – по настоящее время). Выделяя основные характеристики данного периода можно отметить расширение внимания к вопросам воспитания детей дошкольного возраста; понимание роли педагога и его профессиональных и личностных качеств в воспитании детей; расширение роли языкознания и его роли в общей структуре педагогического взаимодействия; понимание и осознание роли личности в межличностном взаимодействии; рассмотрение методической работы в ДООУ как системы взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя и коллектива в целом; выделение показателей профессиональной компетентности педагога в контексте коммуникативной компетенции: уровень личностно-ориентированного взаимодействия с детьми; уровень организации среды развития ребенка; разработка разнообразных форм и методов работы в системе методической работы дошкольной образовательной организации, направленных на развитие у педагогов навыков педагогического общения. И если первые два этапа данного периода характеризуются началом систематического изучения отдельных аспектов коммуникативной компетенции, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез, то для третьего и четвертого этапов характерно появление методологических работ, посвященных научному анализу проблемы развития коммуникативной компетенции личности. На основании представленной историографии нами выделены социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки становления развития проблемы

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается нами как интегративное качество личности, обеспечивающее адекватность взаимодействия участников образовательного процесса,

опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект–объектных и субъект–субъектных отношений.

Раскрывая сущность и структуру коммуникативной компетенции педагогов ДОО мы выяснили, что она включает в себя следующие компоненты: *гносеологический* – знание основных законов общения, способов и приемов совершенствования навыков педагогического общения; приемов психологического и педагогического воздействия; культуры педагогического общения; *аксиологический* – осознание педагогом своей ведущей роли в полноценном проживании ребенком всех этапов детства и обогащении детского развития; принятие педагогом ценностных, нравственных, моральных, этических, личностных позиций каждого участника образовательного процесса и уважительное к ним отношение; *праксиологический* – умение педагога видеть план развития событий, экологично воздействуя на участников общения; умение особым образом организовать общение участников образовательного процесса, чтобы оно определяло создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; владение коммуникативными тактиками и коммуникативными стратегиями, направленными на адекватное взаимодействие; *прагматический* – владение способами и навыками успешного достижения коммуникативной цели; понимание возможности адекватного решения всех вопросов, возникающих в процессе общения; наличие навыка понимания контекста конкретной ситуации; умение выделять скрытые и явные цели высказывания; владение правилами разговора, подчиненных принципу сотрудничества; умение оценить психологическое состояние, особенности характера и способности понимания адресата; *дискурсивный компонент* – умение понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме; качественное использование языковых умений и навыков в речевой деятельности; корректность и правильность говорения и письма; логичность и информационная насыщенность высказываний; умение логически выстраивать высказывания; умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации; *лингвистический компонент* – знание законов лексики, грамматики, фонетики, орфографии; развитость устной речи (в том числе четкость, правильность), автоматизированные экспрессивные и рецептивные лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил употребления языка; *социокультурный* – умение соблюдать

этику и этикет общения; наличие культуры вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины использование невербальных средств общения), соответствие социокультурным нормам.

Изучение механизмов развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволяет рассмотреть данный организационно-педагогический процесс в системе методической работы ДОО как системный, открытый, динамичный, включающий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы образовательной среды, способные обеспечить готовность педагогов ДОО к постоянному профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся коммуникативных условиях.

Раскрывая во второй главе методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, мы исследовали существующие научные теории, модели и системы, что позволило нам обосновать методологические подходы, выделить объективные закономерности, сформулировать основополагающие принципы.

Теоретико-методологическим основанием концепции служит взаимодополняющая, комплексная разработка андрагогического подхода как общенаучной основы исследования; лингводидактического подхода как конкретно-научной основы разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций; толерантно-партисипативного подхода как методико-технологической основы исследования.

Рассматривая теоретические основания проектирования концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО и учитывая реалии содержательного и процессуального построения методической работы в ДОО, нами определены педагогические закономерности и принципы разрабатываемой концепции.

Перспективой исследования является построение концептуальной модели развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО; определение ее компонентного состава, содержательных и процессуально-технологических условий.

Таким образом, дальнейшая работа над разработкой технологии развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволит, на наш взгляд, разрешить ряд противоречий в теории и практике непрерывного повышения квалификации педагогов ДОО:

Между социальной значимостью профессиональной деятельности педагога ДОО, обладающей ярко выраженной коммуникативной спецификой, и недостаточным уровнем коммуникативной компетенции педагогов ДОО;

Между наличием научным разработок по теории коммуникации и педагогического общения, современных концептуальных подходов к сущностному пониманию коммуникативной компетенции и коммуникативного потенциала педагогов и недостаточной разработанностью теории и практики формирования коммуникативной компетенции педагогов ДОО, и, как следствие, нереализованным потенциалом системы методической работы ДОО в решении разрабатываемых вопросов.

Между реальной практикой развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на технологический уровень в системе методической работы в ДОО.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 56–75.
2. Агеева, И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
3. Аджиева, Е.М. Педагогические подходы к воспитанию толерантности / Е.М. Аджиева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. научно-методических статей. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 216-223.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Икар, 2009. – 448 с.
5. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л.А. Азнабаева. – Уфа, Башк. Гос. ун-т: 2008. – 182 с.
6. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. д-ра пед наук / Г.И.Аксенова. – М., 1998. – 24 с.
7. Аксенова, И.Н. Установление культуры мира: универсальные ценности и гражданское общество: материалы Всерос. конф. / И.Н. Аксенова, К.В. Крылов, И. Ф. Ложникова. – Тверь, 2001. – с. 66.
8. Алексеев, М.В. Ключевые компетенции в педагогической литературе / М.В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 3. – С. 3–17.
9. Алексеев, П.В. Философы России XIX–XX столетий: биографии, идеи, труды / П.В. Алексеев; Федер. прогр. поддержки книгоизд. России. – М.: Акад. проект, 2002. – 1160 с.
10. Алексеева, Л.П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина. – М.: НИИВО, 1994. – 141 с.
11. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогической профессии / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское образование, 1990. – 560 с.
12. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 248 с.
13. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-11.

14. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. / Андреев, В.И. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2006. – 552 с.
15. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
16. Апресян, В.Ю. Имплицитная агрессия в языке / В.Ю. Апресян. – Режим доступа: URL:<http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Apresian.html>.
17. Арцыбашев, И.Г. О некоторых аспектах проблем определения толерантности / И.Г. Арцыбашев // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 54. – С. 165-178.
18. Асаева, И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Асаева. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
19. Асеев, В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск, Изд-во ИГПИ, 1989. – 194 с.
20. Асмолов, А.Г. Мы обречены на толерантность / А.Г. Асмолов // Семья и школа. – 2001. – №11-12. – С.32-35.
21. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, ИЦ Академия, 2002. – 416 с.
22. Атнахова, Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОО: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Атнахова. – Екатеринбург, 2006. – 177 с.
23. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО: Диагностический журнал / сост. Ю. А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 92 с.
24. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление. – М., Политиздат, 1981. – 432 с.
25. Ахромеева, Л.В. О методической работе в дошкольном учреждении: Методические рекомендации / Л.В. Ахромеева / Составители Т.М. Коростелева, Л.Ш. Габбасова. – Минск.: Мин. гор. ин-т усоверш. учителей. – 1983. – 10 с.
26. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: научно-методический сборник. – М., 2002. – 176 с.
27. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология. = Ростов н/Д: «Феникс», 2000. - 416 с.
28. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е.М. Бастрикова // Русская и



- сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004 – С.43-48.
29. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
  30. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
  31. Безюлева, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение: психология для педагога / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Бербум-М, 2003. – 168 с.
  32. Белая, К.Ю. Методическая деятельность в ДОО в соответствии с ФГОС ДО / К. Ю. Белая. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.
  33. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
  34. Белкин, А. С. Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) / А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая. // Педагогическое образование в России. – 2007. – №1. – С. 26-32.
  35. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист / Под редакцией, с вступительной статьей и комментарием Ю. С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
  36. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
  37. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос» – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
  38. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. д-ра пед. наук / А.Г. Бермус. – Ростов н/Д, 2003. – 397 с.
  39. Бернет, Н. ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть? / Н. Бернет // Высшее образование России. – 2008. – № 11. – С. 111 – 118.
  40. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
  41. Бобкова, М.Г. Формирование профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия: дисс. канд. психол. наук / М.Г. Бобкова–Тобольск, 2005. – 216 с.
  42. Богин, Г.И. Современная лингводидактика / Г.И. Богин. – Калинин: Изд-во КГУ, 1981. – 61 с.
  43. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
  44. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

45. Бокова, И.Н. Модель управления инновационной деятельностью педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения / И.Н. Бокова, Л.В. Шинкарева // Актуальные вопросы современной педагогической науки: мат-лы III Междунар. заоч. науч.-практ. конф. 20 ноября 2010 г. / отв. ред. М. В. Волкова. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 325с.
46. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
47. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход в разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.
48. Бондаренко, А. Заведующий дошкольным учреждением / А. Бондаренко, Л. Поздняк, В. Шкатулла. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
49. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., НПФ «Смысл», 2007. – С. 201 – 222.
50. Братченко, С.Л. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление / С.Л. Братченко. – Красноярск, Красноярский гос. ун-т, 2002. – 192 с.
51. Буева, Л. П. Человек: Деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 2009. – 216 с.
52. Буртовая, Е.В. Конфликтология / Буртовая, Е.В. – М.: Юнити, 2003. – 264 с.
53. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
54. Ван Дам К. Некоторые особенности образования по социальной работе в Наймингеме (Нидерланды) / Ван ДАМ К. // Журнал исследований социальной политики. – 2011. – Т.2. – №3. – С. 377 – 382.
55. Васильева, А.И. Старший воспитатель детского сада: пособие для работников дошкольных учреждений / А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобина. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
56. Вахрушев, А.А. Вербальная агрессия в деловом общении / А.А. Вахрушев // Вестник Челябинского государственного университета – Челябинск, изд-во ЧелГУ. – 2010. – №4 (185) – С. 53 – 58.
57. Введенская, Л.А. Культура речи / Л.А. Введенская. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 448 с.
58. Введенский, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21 – 31.

59. Вербицкая, И.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / И.О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – №26. – С.14-19.
60. Весна, М.А. Моделирование как средство научно-педагогического познания / М.А. Весна // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: сб. науч. тр. № ¾. – Курган, 1999, – С.3 – 12.
61. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М., 2008. – М.: Айрисс-пресс, 2008. – 192 с.
62. Возгова, З.В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников: монография / З.В. Возгова. – М.: АПК и ПРО, 2010. – 230 с.
63. Волобуева, Л.М. Из истории первых программ для детского сада / Л.М. Волобуева, А.А. Голдовская – Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 15–18.
64. Волобуева, Л.М. Подготовка педагога дошкольного образования: уроки истории и вызовы современности / Л.М. Волобуева // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения – М.: «Школьная пресса» – 2014. – № 1. – С. 27 – 32.
65. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами / Л.М. Волобуева. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 96 с.
66. Володина, Л.В. Деловое общение и основы теории коммуникации / Л.В. Володина, О.К. Карпухина. – Спб.: СПбГУТ. – 2002. – 62 с.
67. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: КомКнига, 2006. – 2008 с.
68. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: теория и методы: монография / В.В. Воробьев. – М.: Изд – во РУДН, 1997. – 331 с.
69. Ворожцова, И.Б. Основы лингводидактики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет.- 2007. - 113 с.
70. Вострухина, Т.Н. Методическое сопровождение процесса воспитания толерантных отношений у участников педагогического взаимодействия (в условиях дошкольного учреждения): дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Вострухина. – М., 2011. – 227 с.
71. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологическое исследование / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
72. Гегель, Г.В.Ф. Философия права: пер. с нем. / Г.В.Ф. Гегель. – М: Мысль,

1990. – 524 с.
73. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3 – 13.
  74. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
  75. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. - 1992. – 154 с.
  76. Глазырина, А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Глазырина. – Йошкар-Ола, 2006. – 162 с.
  77. Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Наедина / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: Инфра-М, 1997. – 272 с.
  78. Граудина, Л.К. Теория и практика русского красноречия / Л.К. Граудина, Г. И. Миськевич. – М.: Наука, 1989. – 255 с.
  79. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. - М.: ЮНИТА-ДАНА, 2005. – 495 с.
  80. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
  81. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка: Современное написание / В.И. Даль. – М.: АСТ, 2008. – 831 с.
  82. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Дейк. – М.: Прогресс, 1978. – 176 с.
  83. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО // Культура мира, права человека, толерантность, ненасилие и миролюбие / Т.В. Болотина, Т.Г. Новикова, Н.К. Смирнова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 166–170.
  84. Делор, Жак. Образование: сокровище / Ж. Делор. – Режим доступа: URL: <http://www.twirpx.com/file/1735561/>.
  85. Денисова, Я.В. Духовно-интеллектуальное воспитание младших школьников на основе лингводидактического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Денисова. – Ростов н/Д, 2005. – 27 с.
  86. Дерябо, С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: автореф. дис. д-ра пед. наук / С.Д. Дерябо. – М., 2002. – 40 с.
  87. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
  88. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / Р.С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.

89. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Нар. образование, 1999. – 208 с.
90. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. - М.: Просвещение, 1987.–208 с.
91. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход/ С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2005 (8). – С. 26–44.
92. Дуброва, В.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 1995. – 128 с.
93. Ельцова, О.М. Практикум по профессиональной коммуникации педагогов / О.М. Ельцова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 215 с.
94. Ефремова, Т.Ф. Самый полный современный толковый словарь русского языка» в 3 томах / Т.Ф. Ефремова. – М.: Изд-во АСТ, 2005 – 3312 с.
95. Жижина, И.В. Психологические особенности педагогической фасилитации / И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2). – С. 14-22.
96. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяпников. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 140 с.
97. Жуковский, И.В. Методическая служба и профессионализм учителя / И.В. Жуковский // Официальные документы в образовании. – 1999. – № 19 – с. 15 – 20.
98. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 74 с.
99. Зеер, Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5.
100. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
101. Зелинский, М.М. Индивидуальные стили обучения студентов. 52-я Научная конференция профессорско-преподавательского состава АГТУ: тезисы доклада / М.М. Зелинский.– Астрахань: Изд-во АГТУ. – 2008. – с. 183.
102. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.

103. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
104. Зиновьев, Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС»», 2009. – 292 с.
105. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
106. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
107. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982 – 250 с.
108. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход / В.А. Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 175 с.
109. Исламшин, Р.А. Андрагогика: историко – педагогический процесс и языковая личность XXI века / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулханов. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инст-та; Воронеж: МОДЕК, 2005. – 288 с.
110. Каган, М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
111. Каган, М. С. Философия культуры: монография / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.
112. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. – 496 с.
113. Казачкова, Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования / Т.Б. Казачкова // Постдипломное образование: проблемы развития личности //70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается //Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб.,2009. – С. 52-54.
114. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 197 с.
115. Кант, И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане / И. Кант // Сочинения: в 6 т. – М.: Статут, 1994. – Т.6. – С. 12–29.
116. Кант, И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Сочинения: в 6 т. - М.: Классическая философская мысль. – Т. 4 (1). – 236 с.
117. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 290 с.

118. Карпенко, О.М. К вопросу в компетентностном подходе в Российском образовании / О.М. Карпенко // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 5–13.
119. Карпов, А.Н. Руководство совершенствованием профессиональной компетентности учителей в структуре деятельности заместителя директора школы: автореф. дис. ... канд. наук / А.Н. Карпов. – СПб., 1994. - 22 с.
120. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: / Е.Ю. Клепцова. – Москва: Академический проект, 2004. – 176 с.
121. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Воронеж НПО «МОДЭК»; Издательство «Институт практической психологии», 1996 – 248 с.
122. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
123. Князева, Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – Режим доступа: URL:<http://www.uni-dubna.ru>.
124. Князева, Е.Н. Синергетический вызов культуре / Е.Н. Князева / Московский международный синергетический форум. – Режим доступа: URL: / <http://www.iph.ras.ru/~mifs>.
125. Колб, Д.А. Экспериментальное обучение: опыт как источник учения и развития / Д.А. Колб. – Прентис-Холл, Энглевуд Клиффс, Нью-Йорк. – 1984. . – 264 с.
126. Колб, Д.А. Теория экспериментального обучения: предыдущие исследования и дальнейшие направления / Д.А. Колб, Р.И. Бояцис, К. Майнемелис. – Режим доступа: <http://www.d.umn.edu/.../experiential-learning-theory.pdf>.
127. Колтунова, М.В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет: учебное пособие / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 312 с.
128. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 576 с.
129. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионовой и проф. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
130. Коптев, Л. Готовность к непрерывному образованию как мобилизация духовной целостности / Л. Коптев // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 129–132.
131. Корнеева, Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения / Е.Н. Корнеева. – ГОУ ВПО «Ярославский государственный

- педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2009. – Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/me>.
132. Костромина, С. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С.Н. Костромина, А.А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77–85.
  133. Кочетов, А.И. Теория формирования личности: в 2 ч. – Ч.2: Социализация, воспитание и перевоспитание личности / А.И. Кочетов. – Минск: НИО, 1998. – 229 с.
  134. Крысин, Л.П. Современный словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. – 416 с.
  135. Кузина, Ф.А. Культура делового общения / Ф.А. Кузина – М.: Ось-89, 2003. – 320 с.
  136. Кузнецова, Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 35–58.
  137. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя /Кузьмина Н.В. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
  138. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев, – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
  139. Курцева, З.И. Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования: Монография / З.И. Курцева. – М. МИОО, 2007. – С. 12.
  140. Лайпанова, Л. Х-Д. Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Л. Х-Д. Лайпанова. – Карачаевск, 2006. – 207 с.
  141. Лакан, Ж. Семинары. Кн. 1: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/1954) / Ж. Лакан. – М.: ИТДГК «Гнозис»; Логос, 1998. – 432 с.
  142. Лашкова, Л.Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе: монография / Л.Л. Лашкова, И.В. Резанович; М-во образования и науки РФ, Междунар. акад. наук пед. образования, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Шадринский гос. пед. ин-т». – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 339 с.
  143. Леви-Строс, К. Структурная антропология / К. Леви-Строс . – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 460 с.
  144. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев – М.: Наука, 2004. – 303 с.



145. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, М.: Смысл, Academia 2005. – 352 с.
146. Лидак, Л.В. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: монография / Л.В. Лидак, О.С. Погребная. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.
147. Литвина, Л.Н. История дошкольной педагогики / Л.Н. Литвина, М.Ф. Шабаева, В.А. Ротенберг, И.В. Чувашев. – М.: Просвещение, 2005. – 352 с.
148. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1981. – С. 2-23.
149. Лопушнян, Г.А. Модель толерантности педагога в свете концепции индивидуальности / Г.А. Лопушнян // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №1. – С.128-134.
150. Лосев, П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ / П.Н. Лосев. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
151. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 23 с.
152. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – №1. – С. 8-15.
153. Макарова, Л.Н. Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации педагогических кадров / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Образование и общество. - 2011. - № 4. - С. 14-17.
154. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
155. Маркс, К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1988. – 574 с.
156. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Academia 2004. – 208 с.
157. Матьяш, О.И. Коммуникативное образование в России: история и современность / О.И. Матьяш, С.А. Биби // Сибирь. Философия. Образование. – 2003. - №7. – Режим доступа: URL: [http://russcomm.ru/rca\\_biblio/m/matyash08.shtml](http://russcomm.ru/rca_biblio/m/matyash08.shtml)
158. Мелибруда, Е. «Я–Ты–Мы» Мы: психологические возможности улучшения общения: пер. с польск. / Е. Мелибруда. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
159. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика – 2006.- № 3. – С. 25-36.

160. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.
161. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Просвещение, 1994. – 215 с.
162. Михайлова, О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста / О.А. Михайлова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллектив. моногр. / отв. ред. Н. А. Купина, М.Б. Хомяков. – Екатеринбург, 2003. – С. 99 – 111.
163. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Ч.1. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – 284 с.
164. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
165. Морозова, А.Н. Управление методической работой в дошкольном образовательном учреждении на диагностической основе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 244 с.
166. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик - М.: Пед.о-во России, 2001. – 319 с.
167. Недосека, Л.А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Недосека.– Ростов н/Д, 2005. – 20 с.
168. Нестеров, В.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога / В.В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 19–26.
169. Нечаев, Н.Н. Непрерывное образование как педагогическая система : сб. науч. тр. / Н.Н. Нечаев. – М.: НИИВШ, 1989. – С. 148-153.
170. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография / Е. Ю. Никитина. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
171. Никишина, И.В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2009.-156 с.
172. Никишина, И.В. Технология управления методической работой / И.В. Никишина. – Волгоград, 2007. – С. 94 – 106.

173. Новицкая, В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Новицкая.– Санкт Петербург, 2006 – 168 с.
174. «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы»: Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 №2765-р. – Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/).
175. «Об образовании в Российской Федерации»: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.sudact.ru>.
176. «Об утверждении положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений»: Приказ Минобрнауки РФ от 26.06.2000 n 1908: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zakonbase.RU/CONTENT/PART/226281>.
177. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
178. Оверчук, Т.И. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы / Т.И. Оверчук. – М.: Гном и Д, 2003. – 239 с.
179. Оверчук, Т.И. Основные направления совершенствования качества дошкольного образования в РФ / Т.И. Оверчук // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Гном и Д, 2002. – С. 9-15.
180. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Оникс, 2010. – 736 с.
181. Ольшанский, И.Г. Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы / И.Г. Ольшанский // Лингвистические исследования в конце XX века / под общ. ред. Ф.М. Березина. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 216 с.
182. Опарина, Е.О. Лексика, фразеология, текст: Лингвокультурологические компоненты // Язык и культура. – Вып. 2. – М., 1999. – С.30.
183. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64-94.
184. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной реальности: и / А.А. Остапенко. – М.: Нар. образ., НИИ шк. техн., 2005. – 384 с.

185. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
186. Пазухина, С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
187. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения /А.П. Панфилова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
188. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин - СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 300 с.
189. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
190. Пенькова, Л.А. О критериях оценки эффективности методической работы в ДОУ / Л.А. Пенькова //Диагностика и мониторинг в сфере образования. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции – М.: Педагогическое общество России, 2006. – С. 317-321.
191. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., Издательство политической литературы. 1982. – 258 с.
192. Петровский, А.В. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
193. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. / вступ. ст. В.А. Лекторского, В.А. Садовского, Э.Г. Юдина / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
194. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Ю.П. Поваренков // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / под ред. проф. В.И. Страхова. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2003. – Вып. 21. – 256 с.
195. Поздняк, Л.В. Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Поздняк. – М., 1984. – 16 с.
196. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
197. Прохорова, Л.Н. Мастер-класс по созданию творческого коллектива в ДОУ / Прохорова, Л.Н. – М.: Изд-во «5 за знания». – 2007. – 128 с.

198. Пятаева, С.А. Методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Пятаева.– Волгоград, 2005. – 148 с.
199. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
200. Ракитов, А.И. Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера / А.И. Ракитов // Историко-философский ежегодник. – М.: Наука, 1988. – С. 150 – 165.
201. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 335 с.
202. Роджерс, К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К.Роджерс. – Documents and Settings\user\ фасилитация\4.htm
203. Ромаева, Н.Б. Гуманистическая педагогика России середины XIX – XX веков: методология и метатеория (монография) / Ромаева, Н.Б. – М: Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 216 с.
204. Романов, А.А. Риторика и культура речи / А.А. Романов, С.Э. Максимова, О.Н. Морозова. – Тверь: Золотая буква, ТГСХА, 2003. – 158 с.
205. Романова, И.В. Коммуникативная компетентность профессиональной языковой личности педагога / И.В. Романова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2011.
206. Ротова, Н.А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук/ Н.А. Ротова - Сургут, 2015 – 201 с.
207. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 91 с.
208. Рубцова, О.В. Толерантность – необходимость продиктованная временем / О.В. Рубцова. – Режим доступа: [http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p\\_id=33686](http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=33686).
209. Рюмшина, Л.И. Библиотека психологии и педагогики толерантности / Л.И. Рюмшина // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С.130-131.
210. Самоукина, Н.В. Психологический тренинг для учителя / Н.В. Самоукина.– М.: Психотерапия, 2006. – 192 с.
211. Сафина, З.Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых: дис. ... д-ра пед наук / З.Н. Сафина. – Великий Новгород, 2005. – 441 с.
212. Сафонова, О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук / О.А. Сафонова. - Новгород, 2004. - 316 с.

213. Селевко, В.Г. Компетентности и их классификация / В. Г. Селевко // Народное образование. – 2004.- №4. - С.138.
214. Сваталова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Сваталова. - Челябинск, 2009. - 193 с.
215. Сергиенко, Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. – М.: Акад. проект, 2000. – С. 184–203.
216. Сидоренко, В.Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса развития отечественной системы дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Сидоренко. – М., 2006. – 168 с.
217. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
218. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов, - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. -264 с.
219. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
220. Смелкова, З.С. Риторика / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская. – М.: ТК Велби, Издательство «Проспект», 2006. – 448 с.
221. Смирнов, С.Н. Диалектика отражения и взаимодействия в эволюции материи / С.Н. Смирнов. – М.: Наука, 1974. – 382 с.
222. Смирнов, Э.А. Теория организации / Э.А. Смирнов. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 248 с.
223. Современный философский словарь / под общ. Ред. В. Е. Кемерова. – М.: Акад. Проект, 2004. – 863 с.
224. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов – М.: Российское педагогическое агентство. – 1997. – 264 с.
225. Соссюр, Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Ф. де. Соссюр: перевод Б. Наумова. – М.: Издательская группа «Прогресс». – 2000. – 280 с.
226. Справочник по дошкольному воспитанию. Основные законодательные и инструктивные документы / под ред. А.И. Шустова. – М.: Просвещение, 1980. – 487 с.
227. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Степанов, Ю.С. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
228. Страхов, И.В. Психология педагогического общения / И.В. Страхов. –

- Саратов: Изд. Саратовск. ун-та, 1980. – 128 с.
229. Сыдыкбаева, М.М. Языковая компетенция как совокупность знаний и способностей / М.М. Сыдыкбаева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXIII междунар. науч.-практ. конф. № 4(61). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 65-72.
230. Тарабрина, Н.В. Клиническая психология / Сост. и общая редакция Н.В. Тарабриной. – СПб: Питер, 2000. – 352 с.
231. Татенко, В.А. Психология в субъектном измерении: монография / В.А. Татенко. – Киев, Видавничий центр «Просвіта», 1998. – 404 с.
232. Татенко, В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал – 1995. – Т. 16. - № 3. – С. 23 – 34.
233. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сборник научных статей / под научн. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 357 с.
234. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладной аспекты: монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
235. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен: монография. / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, ИИУМЦ «Образование», 2009. – 153 с.
236. Тхорик, В.И. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян. – М.: Изд-во ГиС, 2006, – 224 с.
237. Улыбина, Е. В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
238. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1 – 2 / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
239. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Предисловие к I тому / К.Д. Ушинский. – Москва, 2007 // Краткая хрестоматия по истории зарубежной и отечественной педагогической мысли / Ред. И.П. Андриади. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2007. – С. 356-362.
240. Фалюшина, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Л.И. Фалюшина. – М.: АРКТИ, 2004. – 262 с.
241. Федоренко, Т.Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Федоренко. – М., 2005 – 207 с.
242. Филин, С.А. Андрагогический подход к построению системы

- профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Филин. – Великий Новгород, 2005. – 199 с.
243. Фихте, И.Г. О назначении ученого / И.Г. Фихте // Антология мировой философии / И.Г. Фихте, – М.: ОГИЗ, 1935. – С. 101-106.
244. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Фокин Ю. Г. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
245. Хакен, Г. Синергетика. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
246. Харитоновна, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. –2007. – № 3 – С. 67–68. – Режим доступа: [http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7778001](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778001).
247. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – [http://genhis.philol.msu.ru/article\\_192.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_192.shtml).
248. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд. МГУ. – 1972. – 123 с.
249. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
250. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-65.
251. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
252. Цейтлин, С.Н. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь. / С.Н. Цейтлин, В.А. Погосьяк, М.А. Епифанова. – СПб.: «КАРО», 2006. – 128 с.
253. Чернышева, Т. В. Стилистический анализ как основа лингвистической экспертизы конфликтного текста. - Юрислингвистика-2. Русский язык в его естественном и юридическом бытии / Т.В. Чернышева. - Барнаул, 2000. - С. 206-213. URL: <http://www.durov.com/linguistics2/chernyshova-00.htm>.
254. Чернявская, В.С. Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя: дис. ... д-ра пед. наук / Чернявская, В.С. – Владивосток, 2007. – 353 с.
255. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.



256. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: «ВЛАДОС», 1995. – 556 с.
257. Штаймец, А.Э. Общая психология / А.Э. Штаймец. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
258. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т.Н. Щербакова.– Ростов н/Дон: изд-во Южного федерального университета (ЮФУ), 2011. – 320 с.
259. Щербинина, Ю.В. Вербальная агрессия / Ю.В. Щербинина - М.: ЛКИ, 2008. – 360 с.
260. Щербинина, Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления / Щербинина, Ю.В. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
261. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. В связи с исследованиями Льюиса Г. Моргана / Ф. Энгельс. – М.: Прогресс, 1982. – 271 с.
262. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М.: МГУ, 1998. – 568 с.
263. Южакова, Ю.В. Толерантность как языковая категория / Ю.В. Южакова // Вестн. Челяб. гос. пед. университета. – 2006.-№6.4. – С. 186-194.
264. Южакова, Ю.В. Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.В. Южакова. – Челябинск, 2007. – 26 с.
265. Юнг, К. Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг, М.Л.фон Франц, Х. Джозеф Л., И. Якоби, А. Яффе. – Издательство: «Медков С. Б.», «Серебряные нити», 2013. – 236 с.
266. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
267. Яковлева, Г.В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Яковлева. – Челябинск, 2003, – 248 с.
268. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства / Якушева, С.Д. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.
269. Ялалов, Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4.
270. Arnstein, Sherry R. "A Ladder of Citizen Participation," JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969. – pp. 216-224.
271. Bugental, J.F. T. The Art of the Psychotherapist. New York, 1987. – 236 p.

272. Canale M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
273. Czerniawska O. Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją, [w:] Juraś-Krawczyk B. (red). *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź, 2007. – pp. 11–22.
274. Denek K. *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno, 2005. – pp. 77–87.
275. Hymes, D. On communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. – pp. 269-293.
276. Grice H. P. Logic and conversation. – In: «Syntax and semantics», v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975. – pp. 41–58.
277. Szewczuk W., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa, 1968. С. 40 и далее; Tuross L., *Andragogika ogólna*. Warszawa, 1999. – pp. 22–27.
278. Thayer L. *Communication and Communication Systems in Organization//Management and Interpersonal Relations*. Homewood (Ill.), 1968. – pp. 34–41.
279. Van Ek J. F. *Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope*. Strasbourg, Council of Europe Press, 1986. – 89 p.



Васильева Виктория Сергеевна  
Елена Юрьевна Никитина

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Монография*

Подписано в печать 21.11.2017. Формат 60x90/16  
Печать офсетная. Бумага офсетная  
Усл. печ.л. 19,64

Отпечатано и сброшюровано в  
**Студия печати «LUSI»**  
г. Челябинск, ул. Свободы 32, оф. 403  
тел. Факс: (351) 268-05-57  
Тираж 5000 экз. Заказ № 1223