



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства

Психолого-педагогическое сопровождение
формирования коммуникативных умений детей
старшего дошкольного возраста

выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»

Проверка на объем заимствований
_____ % авторского текста
Работа рекомендована к защите
« ____ » _____ 2017 г.
зав. кафедрой ПиПД
_____ Емельянова И.Е.

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-202/137-2-1
Скорлыгина Елена Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ПиПД
Кириенко Светлана Дмитриевна

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	12
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	12
1.2. Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.....	28
1.3. Педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	38
Выводы по первой главе.....	59
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	62
2.1. Состояние проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения.. ..	62
2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	79
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы и их интерпретация.....	89
Выводы по второй главе	108
Заключение	110
Список литературы	113
Приложение	120

Введение

Актуальность темы исследования. На современном этапе дошкольное образование претерпевает значительные изменения. Прежде всего, они связаны с тем, что с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который утвердил дошкольное образование в качестве уровня общего образования. В связи с этим 1 января 2014 года был принят первый в истории федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), одним из основных принципов которого является формирование коммуникативных умений ребенка в различных видах деятельности.

Проблема психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста – одна из самых актуальных в детской психологии и педагогике, поскольку в современном обществе человек, имея социально-общественное начало, испытывает потребность в общении и взаимодействии с другими, а для ребенка дошкольного возраста это является наиболее актуальным, ведь коммуникативные умения – это одно из важнейших условий развития ребенка, его индивидуализации и социализации, формирования личности.

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

Формирование коммуникативных умений является одной из важнейших проблем современного общества. Актуальность заявленной нами темы на *социально-педагогическом уровне* подтверждается социальным заказом общества. Современному обществу востребованы

коммуникабельные, приспособляющиеся к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества.

Одним из пяти приоритетных направлений деятельности дошкольного учреждения (в соответствии с ФГОС ДО) является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации [71].

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста обусловлена недостаточной теоретической разработанностью определенного комплекса формирования коммуникативных умений у детей. Об этом свидетельствуют существующее большое количество работ по общению и взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.В. Запорожец и др.), в то время как выделение нашего понятия из общения происходит совсем не так давно (70-е г. XX в.).

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с воспитателем (М.И. Лисина, В.А. Петровский и др.), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельностью и достижением успеха в ней (Р.С. Буре, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.).

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, не смотря на разработки зарубежных и отечественных ученых,

которые служат теоретической основой проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, недостаточно методических разработок, обеспечивающих процесс ее решения необходимыми технологическими средствами.

Анализ научной литературы позволил выявить ряд противоречий, имеющих в психолого-педагогическом сопровождении формирования коммуникативных умений у детей. Это противоречия между:

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

– возможностями целенаправленного формирования коммуникативных умений детей в условиях разнообразных педагогических ситуаций и содержательной, технологической неразработанностью методов и форм в теории дошкольного образования, ограниченностью его использования в воспитательном процессе ДОО;

– целевые ориентиры, которые требует ФГОС дошкольного образования на выходе из детского сада, и реальным уровнем сформированности коммуникативных умений.

Поиск педагогически эффективных путей разрешения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных подходов к формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста, составляет проблему исследования, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор его темы: **«Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста»**. Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования

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

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

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

В основу исследования положена гипотеза о том, что психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет успешным, если:

1. Будет разработана программа, направленная на формирование коммуникативных умений детей.

2. Внедрение программы будет обеспечено педагогическими условиями:

– включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

– моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

– повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

В соответствии с выдвинутой гипотезой определена необходимость постановки и решения следующих **задач**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

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

3. Определить критерии психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

4. Разработать и апробировать условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

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

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

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

– теории развития личности ребенка дошкольного возраста (Т.И. Бабаева, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Р.М.Чумичева, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Комарова, Д.Б. Эльконин, А.Г. Гогоберидзе, М.Б. Зацепина, Л.В. Трубайчук, и др.), объясняющие закономерности развития ребенка-дошкольника как субъекта детских видов деятельности;

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

– теория общения (М.И. Лисина, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская и др.).

Нормативно-правовую основу исследования составили Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.); Приказ МОиН

РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался **комплекс методов**, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования, проектирование процесса формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста); эмпирический (изучение, анализ, обобщение опыта, наблюдение, анкетирование); методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных (критерий Т-Вилкоксона).

Названные методы позволили выявить современное состояние проблемы исследования, сделать выводы об эффективности педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, а также обосновать и в ходе экспериментальной работы проверить условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось **в три этапа:**

Первый этап (октябрь – декабрь 2015 г.) – поисково-констатирующий. Это этап теоретического осмысления проблемы исследования, изучения состояния ее разработанности в научно-методической литературе. Осуществлялся и анализ практического состояния проблемы, определялись теоретические и методологические основы исследования. Были определены методологические предпосылки, цели, задачи научного поиска, формировалась гипотеза, разрабатывались программа и методика исследования. На данном этапе составлен план экспериментальной работы, организовано проведение констатирующего этапа с целью определения направлений исследования, разработки методики экспериментальной работы, выделены составляющие компоненты коммуникативных умений.

Второй этап (январь 2015 г. – февраль 2017 г.) – реализующий – связан с организацией и проведением формирующего этапа в естественных условиях детского сада с целью проверки эффективности предложенной нами стратегии формирования коммуникативных умений, анализом и обработкой материалов исследования, внедрением в практику результатов исследования. Нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Третий этап (март – апрель 2017 г.) – контрольно-обобщающий, на котором изучались результаты контрольного этапа экспериментальной работы, обработка материалов экспериментальной работы, определялась эффективность организации процесса формирования коммуникативных умений в ДОУ, была обоснована необходимость внесения изменений в существующий процесс коммуникативного развития, проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы.

Экспериментальной базой исследования явилось МАДОУ «Детский сад № 473 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Теоретическая значимость исследования:

1. Охарактеризован и теоретически обоснован процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Определены специфические особенности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Теоретически выявлены педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности коммуникативных умений;
- в проектировании и апробации комплекса мероприятий по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста;
- в использовании материалов исследования в образовательной деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется тщательным анализом психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; выбором комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; разнообразием источников информации; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных, подтверждении гипотезы; а также эффективными результатами внедрения методических разработок в практику учреждения дошкольного образования.

Личное участие автора состоит в разработке комплекса мероприятий по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста; в получении научных результатов, изложенных в диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- осуществления экспериментальной деятельности в период с 2015 по 2017 гг.;
- заочного участия автора в конференциях различного уровня: IV Всероссийская студенческая очно-заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях – 2017», XIII-й международной научно-практической конференции «Психология и Педагогика: актуальные вопросы».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Определяем, что коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста представляет собой личностные образования ребенка,

определяемые как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

2. Предлагаем внедрение программы, направленной на психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений детей.

3. Доказываем, что эффективность внедрения программы по психолого-педагогическому сопровождению формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- включение детей в различные виды детской деятельности; направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

- моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

- повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка литературы, включающего 80 наименований. Текст работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

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

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. На современном этапе развития общества выдвигаются новые задачи воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме формирования культуры общения детей, в решении которой ведущую роль играет формирование коммуникативных умений, как центральное звено развития ребенка. В современных условиях реформирования системы образования проблема психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний; эффективность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками, и в целом – социальной адаптации детей.

Целесообразно начать анализ психолого-педагогической литературы с рассмотрения сущности понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Итак, понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение слову «сопровождать»: 1) следовать вместе с кем-нибудь находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь; 2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь [67].

Толковый словарь В.И. Даля определяет происхождение понятия «сопровождение» как действие от глагола «сопровождать», т.е. «провождать, сопутствовать, идти вместе с кем-либо для проводов, провожатым; следовать». Относительно этого, стоит отметить, что «сопроводитель» – тот, кто сопровождает, – «проводник, провожатый, попутчик». Приставка «со» в понятии изначально предполагает реализацию в процессе сопровождения объединения действий и усилий провожатого и сопровождаемого. Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально отлично от процесса управления, который может быть осуществлен извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи.

В истории педагогики основным положением в оказании индивидуальной помощи ребенку является принцип природосообразности воспитания (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци). Позднее идея педагогической помощи ребенку в ходе воспитания в большей степени отражалась в исследованиях К.Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Каптерева и др.

Понятие «сопровождение» берет свое начало из трудов М.Р. Битяновой и Е.И. Казаковой и характеризовалось как «новая образовательная технология». По мнению Е.И. Казаковой, основой для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентационный подход. В то же время, важнейшее положение заключается в приоритете опоры на внутренний потенциал развития самого субъекта. Под «сопровождением» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития

оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Е.И. Казакова под субъектом развития понимает как развивающегося человека, так и развивающуюся систему. В данной системе в качестве ситуации жизненного выбора выступают конкретные проблемные ситуации, во время решения которых субъект сам определяет для себя путь развития [24, С. 127].

С точки зрения М.Р. Битяновой, понятие «сопровождение» стоит характеризовать как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия».

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают [46]:

- гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман);
- личностно-ориентированный подход (Ш.А. Амонашвили, К. Роджерс, И.С. Якиманская);
- положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л.В. Трубайчук).

Специфику понятия «сопровождение» более точно и полно можно проследить в процессе сопоставления его со сходными понятиями. К более сходным и близким понятиям относится понятие «педагогическая поддержка», закрепившееся как в отечественном, так и в зарубежном образовании на рубеже XX–XXI вв. Этому способствовали такие факторы, как: целенаправленная разработка идей педагогики о поддержке, создание целостной концепции сопровождения и поддержки, широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности. Стоит отметить, что, с точки зрения О.С. Газмана, который активно занимался проблемами теории и практики педагогической поддержки, наряду с воспитанием и обучением

педагогическая поддержка детей в образовании относится к одной из форм деятельности образовательного учреждения.

Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», наиболее полно отвечающего гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, обозначенным в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, К. Роджерса, И.С. Якиманской и др. В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию. Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении [21].

К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление. Рассмотрим данные формы подробнее.

Форма «защита» отражается в деятельности взрослого, применяющего совокупность механизмов, которые направлены на устранение или ограничение негативного влияния общества с целью обеспечения жизненно важных потребностей ребенка, т.е. взрослый обеспечивает физическую и психологическую безопасность ребенка.

Форма «забота» включает в себя действенное участие взрослого, который, основываясь на позитивных чувствах, нацелен на систематическое удовлетворение потребностей ребенка в освоении

социальной среды. Забота может быть в виде эмоции (я тебе сопереживаю), в виде знака внимания (я внимательно слушаю) и в виде материального вклада (я принес тебе игрушку).

Форма «поддержка» осуществляется в процессе содействия взрослого в создании и поддержании позитивной направленности ребенка в социальном познании и представленного совокупностью действий и отношений, усиливающих направленность на освоение социального опыта.

Форма «подкрепление» является обязательным условием в социализации ребенка. Стоит отметить, что подкрепление представляет собой мгновенную реакцию более опытного взрослого на определенные поступки ребенка для закрепления положительного опыта. Выделяют положительное и отрицательное подкрепление. Под положительным подкреплением мы будем понимать одобрительный взгляд, под отрицательным – негативную реакцию на поступок или действие.

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации [38, С. 91].

О.С. Газман выделяет четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Рассмотрим их подробнее.

Тактика защиты предпочтительна педагогом в тех случаях, когда действия и поступки ребенка блокирует страх, ребенок не проявляет активности и стремления в решении проблемы. Основным принципом тактики «защита» – ребёнок не должен оставаться жертвой обстоятельств.

Тактика помощи выбирается в случаях, когда ребёнок не верит в себя и собственные возможности. Данная тактика направлена на создание условий, которые дают возможность ребенку действовать в атмосфере эмоционального комфорта. Основной принцип тактики «помощь» заключается в следующем положении: ребенок многое может делать сам, если будет проявлять активность в решении своей проблемы. Для решения своих проблем ребенку необходимо создавать «ситуацию успеха», в которой основное место занимает тактика помощи как важнейшее условие. Стоит отметить, что под ситуацией успеха автор понимает субъективное переживание удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности.

Тактика содействия выбирается педагогом в случае, если ребенок склонен к переоценке своих действий и поступков, не способен анализировать и выбирать оптимальное решение. Основной принцип тактики «содействие» – ребенок, имея объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора.

Тактика взаимодействия используется в том случае, если ребенок готов решать свою проблему и проявляет активное стремление к этому. Основой этой тактики является механизм «договора».

Е.А. Рыбакова определяет педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности как педагогический процесс целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком дошкольного возраста, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанника, содействие ему и взаимодействие с ним в творческой деятельности, в результате которого у ребенка зарождается новый образ себя и своих возможностей.

Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится

реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути. Придерживаясь точки зрения О.С. Газман, мы выделяем четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Нам импонирует ее точка зрения в связи с тем, что важнейшим фактором формирования коммуникативных умений является взаимодействие и содействие.

Поскольку тема нашего исследования «Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста» тесно связана с процессами общения и коммуникации целесообразным, по нашему мнению, обратиться в первую очередь к рассмотрению и разграничению этих понятий.

Достаточно обоснованным, на наш взгляд, является следующее понимание «коммуникации», представленное в философском энциклопедическом словаре: это обмен мыслями, сведениями, идеями или как передача того или иного содержания от одного сознания – коллективного или индивидуального – другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях [15]. Таким образом, коммуникация предполагает использование знаково-символических средств, наличие которых в общении и взаимоотношениях обязательно.

Согласно психолого-педагогическому словарю А.П. Астахова коммуникация по значению близка к понятию «общение», но шире по объему. Под коммуникацией понимается связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе [6, С. 319]. В свою очередь Г.М. Коджаспирова дает следующее понятие общению: это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера [24, С. 97]. Исходя из второго значения понятия «коммуникация», оно рассматривается как смысловой аспект социального взаимодействия.

В то же время важно отметить, что М.И. Еникеев в психологическом словаре обозначает коммуникацию как акт общения между людьми посредством знаковых систем, тем самым придерживаясь отождествления рассматриваемых нами понятий. В свою очередь под общением он понимает социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности [13, С. 279].

Согласно определению А.А. Бодалева, общение можно рассматривать как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [4, С. 107].

Необходимо заметить, что Е.О. Смирнова под общением понимает не просто безразличное восприятие другого человека, а прежде всего эмоциональное отношение к нему [39, С. 4].

Следует подчеркнуть, что С.М. Вишнякова рассматривает коммуникацию как «межличностное общение, позволяющее достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами» [9, С. 130], т.е., по ее мнению, коммуникация представляет собой не только акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и непосредственный эмоциональный контакт между людьми [41, С. 28].

Наиболее оптимальным для нашего исследования является определение «общения» отечественного исследователя М.И. Лисиной, которое представляет собой взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [20, С. 31]. М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т.А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

Таким образом, понятие «коммуникация» в нашем исследовании будет пониматься как более широкое, нежели понятие «общение». Вслед за М.И. Лисиной, под общением мы понимаем взаимодействие людей,

которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений, т.к. ее определение подчеркивает значимость коммуникативных умений, формирующихся отношений у детей.

Анализируя научную литературу [62], мы столкнулись со значительным количеством дефиниций «коммуникативные умения», что указывает на сложность и многоаспектность данного понятия (таблица 1).

Таблица 1

Определение понятия «коммуникативные умения» в научной литературе

ФИО авторов	Содержание понятий
Л.Р. Мунирова	Сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.
Л.Р. Болотина	Владение культурой межличностного общения.
В.А. Тищенко	Умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению
В.А. Кан-Калик Г.М. Андреева	Комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности
О.М. Казарцева	Способы выполнения речевых действий, основанные на знаниях и навыках, приобретенных человеком в процессе деятельности
Н.А. Кварталова	Взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений педагогического (вербального) общения и умений и навыков педагогической техники
Н.М. Косова	Способность человека управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач.
С.Л. Рубинштейн Б.М. Теплов	Отражение коммуникативной способности личности, которая в свою очередь имеет общественно-историческое происхождение, а также проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении.
О.Н. Сомкова	Владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми;

Логика научного исследования предполагает рассмотрение исторических основ возникновения понятия и явления, лежащего в основе изучаемой нами проблемы. В этой связи, существует необходимость провести анализ предпосылок появления термина «коммуникативные умения у детей дошкольного возраста» в психолого-педагогической

литературе и ее реализации в условиях модернизации Российского образования (таблица 2).

Таблица 2

Ретроспективный анализ становления и развития понятия «формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста»

№ п/п	Период	Педагогические мировоззрения на проблему
1.	Античность	<p>- <i>Демокрит</i> считал, что воспитание ведет к обладанию тремя дарами, одним из которых является умение хорошо говорить</p> <p>- <i>Афинская система</i>: в школах-палестрах известные граждане вели беседы с детьми на нравственные темы, в то время как в гимнасиях существовало свободное общение взрослых и подростков через взрослых мужчин, которые приходили послушать популярных философов, делиться новостями. В этой системе воспитания считалось, что добиться успеха можно лишь овладев искусством слова.</p> <p>- В философских трактатах <i>Сократа, Платона, Аристотеля</i> даются практические советы по подготовке детей к освоению риторического искусства.</p>
2.	Средние века	<p>- <i>Ф. Меланхтон</i> видел цель образования в приобретении навыков красноречия.</p>
3.	Новое время	<p>- <i>Я.А. Коменский</i> своеобразно характеризует общение с ребенком до трех лет, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики как основу риторического действия.</p> <p>- <i>Дж. Локк</i> отстаивал теорию познания, утверждая, что знания, идеи, принципы приобретаются путем взаимодействия с предметами и людьми – со средой. Он утверждал, что воспитатель при общении с ребенком не должен преемлить грубость и насилие.</p> <p>- <i>Ж-Ж. Руссо</i> в своем романе-трактате «<i>Эмиль, или О воспитании</i>» ссылается на то, что воспитание происходит не путем наставлений, а общением с людьми, примером.</p> <p>- <i>В.А. Лай</i> разработал педагогику действия, выделяя ее компонентом способы общения друг с другом.</p>
4.	XX век	<p>- <i>Л.С. Выготский</i> считает, что развитие ребенка происходит не изолировано, а целостная система взаимодействия «ребенок-взрослый», только в этом смысле правомерно говорить и о развитии отдельного ребенка, придавал решающее значение самой ситуации взаимодействия взрослого и ребенка, считая, что в нем заключен основной социокультурный механизм передачи образцов действия от взрослого к ребенку.</p> <p>- <i>С.Л. Рубинштейн</i> показывают, что коммуникативное взаимодействие ребенка с взрослым является главным и решающим условием становления всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения</p> <p>- <i>А.Н. Леонтьев</i> Специфичность общения заключается, во-первых, в личной значимости обмениваемой информации, которая является основой связи изменений личности с нарушениями общения, во-</p>

		<p>вторых, в воздействии (взаимовлиянии) на поведение и состояние участников коммуникативного процесса, изменение отношений между ними, в-третьих, в когнитивном, аффективном и психомоторном воздействии. Обмен информацией идет, начиная от содержания речи, звучания голоса и заканчивая жестами, позой и мимикой лица.</p> <p>- <i>Д.Б. Эльконин</i>: личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр.</p> <p>- <i>М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова</i> занимались исследованиями в области психологии общения, определили понятие «общение», выделили критерии, отличающие общение от других видов деятельности, раскрыли особенности развития общения у детей дошкольного возраста</p> <p>- <i>А.В. Запорожец</i>: развитие общения ребенка, создавая предпосылки для овладения более сложными формами деятельности, открывает перед ним все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений.</p> <p>- <i>А.В. Мудрик</i>: общение в процессе воспитания обладает большим позитивным потенциалом, который может быть реализовано во возвращении человека в конкретных группах и организациях. Общение – управляемый процесс и в нём выделяются подготовка к общению, организация, коррекция, осуществляемое вербальными и невербальными средствами.</p> <p>- <i>Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков</i> указывают на то, что разделение трех сторон общения – перцептивной, коммуникативной и интерактивной – возможно только как прием анализа, нельзя выделить «чистую» коммуникацию без восприятия и взаимодействия, или «чистое» восприятие. Действие, несущее в себе информацию – главное содержание общения</p>
5.	XXI век	<p>-<i>И.А. Кумова</i> проводила исследования связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни, особо отмечала, что понятие «коммуникативная культура ребенка» – это личностное качество, включающее потребность в общении с другими на основе общих познавательных и игровых интересов; самостоятельность в выборе партнера по общению, ориентировка на познавательные мотивы и эмоционально-положительное отношение; представления о ценностях коммуникации как средстве организации совместной деятельности и достижения цели; вербальные и невербальные способы донесения ценной информации собеседнику; эмоционально-позитивное отношение к себе и партнеру по коммуникации (принятие ценностей другого, умение слушать и слышать его); способность прийти к согласию, договоренности в процессе коммуникации</p>

Метод периодизации становления и развития понятий нашего исследования позволил нам проанализировать состояние проблемы

формирования коммуникативных умений и сопряженных с ней проблем в их историческом развитии, при этом стало очевидно, что исследуемая нами проблема как самостоятельная не обозначалась и не решалась, между тем, изучаемые ранее направления исследований освещали проблему в более широком смысле, тем временем, как наша тема касается определенной стороны общения – коммуникативная.

Проанализировав взгляды ученых (В.А. Кан-Калик, Н.А. Кварталова, Н.М. Косова, Л.Р. Мунирова, С.Л. Рубинштейн, О.Н. Сомкова и др.) на понятие «коммуникативные умения», мы взяли за основу мнение В.А. Тищенко о том, что коммуникативные умения – умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, т.к., по нашему мнению, это понятие своей смысловой структурой соответствует выделенным учеными комплексам компонентов коммуникативных умений.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Ружская и др.), влияют на общий уровень их деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин и др.). Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Ружская, Е.Е. Шулешко и др.), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно формирование коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

В исследованиях, посвященных проблеме формирования коммуникативных умений рассматриваются (Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев и др.) основные процессы коммуникативной деятельности, включающие гностический, обеспечивающий обмен информацией, интерактивный, регулирующий взаимодействие участников общения и перцептивный, организующий взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексия в общении [1, С. 7]. В связи с этим А.Н. Леонтьев выделил составляющие коммуникативных умений и обозначил как: умение наладить контакт со всеми участниками процессов; понимание внутренней психологической позиции каждого участника процесса; умение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации взаимодействия; передача собственного эмоционального отношения к процессу; умение управлять собственным психическим состоянием в процессе общения [2, С. 186].

Наиболее значимыми для нашей работы оказались исследования Л.В. Кузнецовой, которая выделила основные слагаемые коммуникативных умений, характерные для детей дошкольного возраст [3, С. 72], представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 Компоненты коммуникативных умений по Л.В. Кузнецовой

С одной стороны, данная классификация компонентов коммуникативных умений выступает наиболее приемлемой к детям дошкольного возраста, т.к. имеет более обобщенный характер рассмотрения

этих качеств, а с другой – рассматривает этот процесс многогранно и разносторонне.

В свою очередь Л.Р. Мунирова выделила следующие группы компонентов коммуникативных умений, представленные в таблице 3 [29].

Таблица 3

Компоненты коммуникативных умений

Группы компонентов	Структурное содержание
Информационно-коммуникативная	умения вступать в процесс общения; умения ориентироваться в партнерах, ситуациях общения; умения соотносить средства вербального и невербального общения.
Регуляционно-коммуникативная	умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению; умения доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач; умения оценить результаты совместного общения.
Аффективно-коммуникативная	умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

В то же время важно отметить, что, по мнению Л.А. Дубиной, коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают [11]:

- умение сотрудничать;
- умение не только воспринимать, но и понимать (перерабатывать информацию);
- умение слышать и слушать собеседника;
- умение выражать свои мысли самостоятельно.

По мнению М.М. Алексеевой и М.И. Яшиной, к основным коммуникативным умениям следует отнести следующие: умение быть активным в процессе общения, умение воспринимать и понимать речь собеседника, умение строить общение с учетом конкретной ситуации, умение легко входить в контакт с другими людьми, умение четко и последовательно

выражать свои мысли, умение правильно пользоваться формами речевого этикета [2].

Формирование коммуникативных умений приобретает большее значение в старшем дошкольном возрасте, т.к. у детей стремительными темпами развивается речь, общение со взрослыми и сверстниками становятся неотъемлемой частью жизни ребенка, деятельность становится совместной, в отличие от предыдущих возрастных категорий, когда действия происходят «рядом». Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста – это личностные образования ребенка, определяемые как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми. В параграфе 1.2 мы раскроем особенности формирования коммуникативных умений у детей этого возраста.

Таким образом, подводя итоги по данному параграфу, мы делаем выводы:

1. Мы рассмотрели понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Сущность понятия «сопровождение» включает в себя обеспечение условий для реализации внутреннего потенциала в направлении достижения личностного развития в процессе всей жизни личности. В данном исследовании стоит выделить четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Нам импонирует ее точка зрения в связи с тем, что важнейшим фактором формирования коммуникативных умений является взаимодействие и содействие.

2. Нами было проанализировано состояние проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в педагогических и психологических исследованиях, уточнено понятие «коммуникативные умения».

3. Мы отмечаем, что коммуникативные умения – умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения

правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. Под коммуникативными умениями детей старшего дошкольного возраста стоит понимать личностные образования ребенка, определяемые как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

4. В ходе работы нами были составлены таблицы определение понятия «коммуникативные умения» в научной литературе, компоненты коммуникативных умений и ретроспективный анализ становления и развития понятия «коммуникативные умения» и «общение». Методы сопоставления и анализа по проблеме исследования позволили нам проанализировать состояние проблемы по формированию коммуникативных умений в историческом развитии, при этом стало очевидно, что исследуемая нами проблема как самостоятельная не ставилась и не решалась, между тем, изучаемые ранее направления исследований освещали лишь общение в целом, что подтверждает актуальность выбранной нами темы «Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста».

1.2. Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретическую основу нашего исследования (В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина, Л.Р. Мунирова, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.), раскрыв ключевое и сопутствующие ему понятия, компоненты коммуникативных умений и историческое развитие проблемы. В данном пункте мы приступим к раскрытию особенностей формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с педагогом (М.И. Лисина, В.А. Петровский и др.), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельностью и достижением успеха в ней (Р.С. Буре, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.).

Необходимо, прежде всего, отметить, что общение является важнейшим условием и фактором психического развития ребенка. Впервые эта идея была обозначена Л.С. Выготским. Он отмечал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [5, С. 146]. Кроме того, ученый указывал на важное значение для развития ребенка взаимосвязи и взаимозависимости отношений «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый»: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно» [5, С. 198].

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес и др.) позволяют

уточнить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения. В данном возрасте происходит одно из наиболее важных изменений в коммуникативном развитии ребенка – происходит расширение его круга общения. Если поначалу ребенок общался только со взрослыми, то теперь он начинает общаться также со своими сверстниками. Отношение ребенка к другим детям изменяется, он понимает, что они «такие же, как он», происходит так называемая «идентификация себя со сверстниками». Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок и его сверстники попадают в общее коммуникативное пространство [17].

Стоит отметить, что процесс общения включает в себя понимание людьми друг друга. В свою очередь, подчеркнем, что детям дошкольного возраста характерен эгоцентризм. Ребенок дошкольного возраста считает, что окружающие думают, чувствуют, видят конкретную ситуацию точно так же, как и он сам. В связи с этим у ребенка дошкольного возраста наблюдаются трудности при принятии и понимании точки зрения другого человека, т.е. у него пока еще отсутствует способность поставить себя на место другого.

Необходимо отметить, что наибольшую сложность для ребенка старшего дошкольного возраста представляет умение понимать проблемы другого человека, представить себе его переживания и эмоционально откликнуться на них. Данной особенностью, например, можно объяснить наличие в поведении ребенка жестокости по отношению к окружающим. Подчеркнем, что ребенок дошкольного возраста также пока не обладает умением понимать обиду и боль другого человека, но постепенно в процессе получения опыта общения с разными людьми у него развивается социальная восприимчивость, т.е. стремительно развивается способность понимать и учитывать желания и чувства других людей, причины их поступков. Только в этом случае между людьми могут устанавливаться особые отношения, выражающиеся во взаимной симпатии, дружбе, любви (Л.И. Божович,

Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.А. Коломенский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.).

Необходимо также отметить, что к одним из важнейших элементов общения относится понимание того, как тебя воспринимает твой партнер. Зачастую недостаточно развитое взаимопонимание людьми друг друга является причиной конфликтных ситуаций. Тем более это сложно для маленьких детей, поэтому между ними столь часты ссоры, споры и даже драки.

При этом следует подчеркнуть, какой бы ни была форма общения ребенка с окружающими людьми, необходимым средством его остается экспрессия. Эмоциональное общение, видоизменяясь, проходит через все формы общения, пронизывает и окрашивает их, играя при этом огромную роль в формировании у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, их понимания и развития у него собственных средств экспрессивного воздействия на окружающих.

В связи с этим отечественный исследователь Р.К. Терещук выделил несколько параметров коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста [17, С. 105]:

- социальная чувствительность – это умение ребенка дошкольного возраста воспринимать воздействие партнеров по общению и реагировать на них;
- коммуникативная инициатива – это умение обращаться к партнеру по общению относительно своей инициативы, желая склонить его к общению, перестроить контакты или их прекратить;
- эмоциональное отношение – умение ребенка дошкольного возраста, складывающееся по отдельности к каждому ребенку, в зависимости от опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки содержания.

Подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод о том, что в процессе взросления ребенка выделяются некоторые особенности изменения

коммуникативной деятельности. Так, например, М.И. Лисина отмечает, что если у детей младшего дошкольного возраста ведущую роль в общении играют выразительные и практические операции, то к старшему дошкольному возрасту ведущую роль начинает играть речь [20, С. 231]. Детей старшего дошкольного возраста можно назвать активными носителями и субъектами коммуникативной деятельности. Появление произвольности управления собственным поведением в общении обеспечивает возможность формирования у них коммуникативных умений.

В свою очередь общение детей происходит на двух уровнях: «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый». Рассмотрим общение со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста.

В настоящее время общение со взрослыми продолжает играть свою роль. Следует учесть, что каждый вид деятельности предполагает под собой использование различных средств. В связи с этим М.И. Лисиной были выделены следующие речевые средства в сфере отношений «ребенок-взрослый»: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, которые появляются последовательно, со значительными интервалами [20, С. 212].

В то же время М.И. Лисина выделяет несколько этапов в развитии общения со взрослыми, включающие в себя [76, С. 12]: потребности, мотивы и средства общения. Старшему дошкольному возрасту характерен этап внеситуативно-личностного общения, возникающий на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных контактов, на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе у родителей, в кругу их друзей и знакомых.

Тем не менее, следует отметить, что содержание данной формы общения характеризуется выходом за пределы наглядной ситуации. К предмету общения ребенка старшего дошкольного возраста со взрослым

относятся явления и события, которые невозможно заметить в конкретной ситуации взаимодействия [57, С. 16]. Рассмотрим пример. Так, темами для общения взрослого и ребенка могут являться дождь, который уже прошел, птицы, улетевшие в далекие страны, устройство машины и т.п. Не менее важно отметить, что общение может основываться на собственных переживаниях, планах и целях, воспоминаниях отношениях ребенка. Данные явления ребенок не может воспринимать через органы чувств, т.е. увидеть глазами и потрогать руками, но в тоже время именно через общение со взрослым дошкольник может воспринимать и познавать их. Подчеркнем, что появление и становление внеситуативного общения дает возможность ребенку более полно познавать окружающий мир.

Заметим, что на этапе дошкольного детства взрослый является одним из основных источников получения новых знаний. Дети старшего дошкольного возраста все еще нуждаются в уважении и признании авторитета взрослого. В то же время в старшем дошкольном возрасте для ребенка имеет значение оценка тех или иных качеств и поступков как своих, так и сверстников, главной особенностью которой является совпадение собственного мнения со значимым взрослым. Совпадение мнений и оценок для ребенка дошкольного возраста является критерием их правильности. Одной из особенностей ребенка старшего дошкольного возраста является стремление быть хорошим в глазах других, поступать правильно, т.е. правильно вести себя, правильно оценивать поступки и качества своих сверстников, правильно строить свои отношения со взрослыми и ровесниками.

На наш взгляд, это стремление, конечно же, должен поддерживать воспитатель. Для этого нужно чаще разговаривать с детьми об их поступках и отношениях между ними, давать оценки их действиям. Детей старшего дошкольного возраста уже больше волнует оценка не конкретных умений, а их моральных качеств и личности в целом. Стоит отметить, следующую особенность: если ребенок полностью уверен в том, что взрослый относится

к нему хорошо и уважает его личность, то он может спокойно, с «деловой точки зрения» относиться к замечаниям, которые касаются конкретных действий или поступков. Так, например, в старшем дошкольном возрасте негативная оценка выполненного ребенком рисунка не вызывает у ребенка отрицательных эмоций. Необходимо подчеркнуть, что самое важное – это ребенок в целом был хорошим, а взрослый разделял и понимал его мнения.

В свою очередь, потребность во взаимопонимании – отличительная особенность личностной формы общения. Если взрослый часто говорит ребенку, что он жадный, ленивый, трусливый, это может сильно обидеть и ранить, но отнюдь не приведет к исправлению отрицательных черт характера. Здесь опять же для поддержания стремления «быть хорошим» значительно более полезным окажется поощрение правильных поступков и положительных качеств, чем осуждение недостатков [51].

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что взрослый в старшем дошкольном возрасте остается ключевой фигурой в жизни ребенка. Именно от педагога и родителей ребенок берет эталон культуры общения, образцы коммуникативных норм.

В соответствии с логикой нашего исследования рассмотрим вторую сторону – общение со сверстниками. Следует учесть в связи с тем, что общение – одно из видов деятельности, то оно и в этом случае предполагает осуществление через определенные средства. По мнению М.И. Лисиной, в сфере «ребенок-ребенок» детьми используются те же средства, что и в сфере «ребенок-взрослый», и к началу формирования коммуникативной деятельности (к трем годам) они, практически, уже владеют ими.

Полагаем вслед за М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, что в своем взаимодействии и общении дети старшего дошкольного возраста в большей мере, чем младшие, ориентированы на сверстников: они значительную часть свободного времени проводят в совместных играх и беседах, для них становятся существенными оценки и мнение товарищей, все больше требований они предъявляют друг другу и в своем поведении стараются

учитывать их. У детей этого возраста повышается избирательность и устойчивость их взаимоотношений: постоянные партнеры могут сохраняться на протяжении всего года. Объясняя свои предпочтения они уже не ссылаются на ситуативные, случайные причины («рядом сидим», «он мне сегодня машинку дал поиграть» и т. п.), как это наблюдается у младших детей, а отмечают успешность того или иного ребенка в игре («с ним интересно играть», «нравится играть с ней» и т. п.), его положительные качества («он добрый», «она хорошая», «он не дерется» и т.п.).

Мы поддерживаем мнение Л.Н. Галигузовой и Е.О. Смирновой, которые выделили ряд особенностей взаимодействия детей со сверстниками [4, С. 96]:

– яркая эмоциональная насыщенность: разговоры детей со взрослыми протекают относительно спокойно, без лишней эмоциональности, в то время как общение со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом;

– нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов: в процессе разговора со сверстниками ребенок использует неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность;

– преобладание инициативных высказываний над ответными: беседы, как правило, у детей не получается, они перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам;

– богатство назначения и функций коммуникативной деятельности: в общении со сверстниками проявляется и управление действиями партнера, и контроль над его действиями, и навязывание собственных образцов, и совместная игра, и постоянное сравнение с собой.

Таким образом, важно отметить, что общение со сверстниками имеет существенные отличия от общения со взрослыми: яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность детских высказываний и др. Исходя из этого, считаем целесообразным рассмотреть развитие общения в разных видах деятельности.

В связи с этим многие исследователи придерживаются мнения, суть которого заключается во влиянии совместной деятельности на развитие общения. Изучению совместной деятельности дошкольников со сверстниками и взрослыми и ее влияния на взаимоотношения дошкольников посвящены работы многих отечественных исследователей, среди них можно выделить А.А. Бодалева, Л.А. Кричевского, Т.А. Репину, Р.А. Иванову, Л.П. Бухтиарову, М.И. Лисину, Р.Б. Смеркину и др.

Как уже отмечалось, внеситуативно-личностное общение базируется на личностных мотивах, побуждающих детей к коммуникации. В то же время оно протекает на фоне разнообразной деятельности – игровой, трудовой, познавательной. На этапе старшего дошкольного возраста оно приобретает самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым, теперь, скорее, позволяет ему удовлетворить потребность в познании себя, других людей и взаимоотношений между ними.

Подчеркнем, что существенные изменения отмечаются и в игровом взаимодействии детей: если в младшем и среднем дошкольном возрасте в нем в большей степени преобладало ролевое взаимодействие (т.е. собственно сама игра), то в старшем дошкольном возрасте преобладает общение по поводу игры, т.е. обсуждение правил игры. В то же время согласование своих действий, распределение обязанностей и ролей у детей старшего дошкольного возраста зачастую происходит в процессе самой игры.

Стоит отметить, что при распределении ролей дети, как правило, руководствуются индивидуальными решениями (предлагают самостоятельно предпочитаемую роль) или решениями за другого (собственное распределение ролей среди сверстников). Тем не менее, у детей старшего

дошкольного возраста наблюдаются попытки совместного решения проблемы распределения ролей в процессе игры (предложение свободных ролей сверстнику). В ролевом взаимодействии детей старшего дошкольного возраста увеличивается количество попыток контролировать действия друг друга (они часто критикуют сверстника, указывают на то, как должен вести себя партнер по игре относительно своей роли). При возникновении конфликтов в игре (а они в основном происходят, как и у детей младшего дошкольного возраста, из-за ролей, а также из-за неправильности действий персонажей) дети стремятся объяснить, почему они так поступили, или обосновать неправоту действий другого. При этом они зачастую аргументируют свое поведение или критику другого различными правилами, принятыми в обществе («Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т. д.). В то же время у детей старшего дошкольного возраста не всегда получается согласовать свои точки зрения. В связи с этим их игра может закончиться.

Вместе с тем очевидно и то, что воспитатель в играх детей приобретает позицию стороннего наблюдателя. Он, прежде всего, обращает внимание не только на детей, отказывающихся участвовать в играх сверстников, отвергаемых ими, но и на детей, которые во взаимодействии и общении придерживаются исключительно своих желаний, не умеют или не хотят согласовывать их с мнениями других детей. Взрослый оказывает влияние на деятельность детей в этом случае, предлагая свои правила игры, тем самым приобщая отвергнутого ребенка в совместную игру детей [63].

Следует подчеркнуть, что целенаправленное формирование коммуникативных умений у детей может происходить в их повседневной деятельности, при помощи дидактических, подвижных и сюжетно-ролевых игр. Кроме того, коммуникативными умениями ребенок овладевает, общаясь со взрослыми и сверстниками [78, С. 195]. В общении со сверстниками, по мнению специалистов, у ребенка сформировываются и развиваются такие коммуникативные умения, как умение притворяться, выражать обиду

(нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное).

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, делаем вывод о том, что в общении со сверстниками ребенок, учится выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения. В то же время, в процессе общения со взрослыми ребенок учится говорить и знать, как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания [43, С. 6]. Кроме того, именно через общение ребенок усваивает от взрослого его образы, поэтому на родителей и педагогов ложится особая ответственность за построение взаимодействия. Взрослый, который в глазах ребенка обладает высокой компетентностью в общении, наиболее вероятный образец для него, при этом просто образец для подражания.

Исходя из рассмотренных особенностей формирования общения у детей старшего дошкольного возраста, мы предполагаем, что формирование коммуникативных умений у ребенка будет происходить более эффективно, если создать необходимые для этого условия. В третьем параграфе рассмотрим эти условия более подробно с теоретической точки зрения.

Подведем итоги второго параграфа.

1. В период дошкольного детства взаимодействие и общение со взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития детям этого возраста уже недостаточно общаться только со взрослыми. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый – воспитывает, учит, ребенок – подчиняется, учится. В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других,

свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция.

2. Старшему дошкольному возрасту присуще внеситуативно-личностная форма общения со взрослым, которая основывается на взаимопонимании и доверии. Содержание взаимодействия на данном этапе выходит за пределы предметной деятельности ребенка, он может разговаривать со взрослым, опираясь на свой опыт, воспоминания, на то, что существует в нематериальной форме. Очевидно, что в старшем дошкольном возрасте существенное значение начинает приобретать общение со сверстниками, с которыми ребенок начинает проводить большую часть своего времени, мнение и оценка которого для него становится важным.

3. В то же время происходит целенаправленное формирование коммуникативных умений у детей в повседневной деятельности, при помощи дидактических, подвижных и сюжетно-ролевых игр. Прежде всего, ребенок учится слушать окружающих, решать конфликтные, спорные ситуации, понимать других детей, действовать, учитывая интересы партнеров по деятельности, учится взаимодействовать с окружающими людьми как взрослыми, так и сверстниками.

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

В предыдущих параграфах мы рассмотрели теоретические аспекты развития понятия «коммуникативные умения», его структурные компоненты и особенности их развития у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим мы предположили, что если соблюдать некоторые педагогические условия, то процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным. В данном параграфе мы считаем целесообразным раскрыть выделенные

нами условия на теоретическом уровне, исходя из анализа психолого-педагогической литературы.

Многочисленные исследования отечественных педагогов (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, Ю.П. Соколов и др.) позволяют уточнить, что педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях. Синтезируя определения Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

В основу исследования положена гипотеза о том, что психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет успешным, если разработать и внедрить программу, реализацию которой будут обеспечивать следующие педагогическими условиями:

- включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;
- моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;
- повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Рассмотрим более подробно педагогические условия с теоретической точки зрения.

Первое педагогическое условие – включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Стоит отметить, что целесообразно рассмотреть сущность понятия «деятельность» в психолого-педагогической литературе. Итак, в

Российской педагогической энциклопедии понятие «деятельность» характеризуется как «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» [71].

Опираясь на философский словарь, стоит отметить, что в сущности понятия «деятельность» выделяется одно из существенных свойств личности – активность. Деятельность характеризуется как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающей действительности.

В свою очередь, О.С. Анисимов в своих исследованиях характеризует три основных признака понятия «деятельность». К ним относятся следующие:

- 1) любой процесс является деятельностью;
- 2) она включает в себя одновременное сочетание процесса и удовлетворения потребности личности;
- 3) процессы, в которых задействован тот или иной человек, должны соотноситься с ситуацией, которая носит социотехнический характер, с наличием внешнего для личности требования к преобразованию реальности [3, С. 21].

Стоит отметить, что Г.И. Щукина под понятием «деятельность» понимает «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования».

В то же время З.Я. Горностаева характеризует деятельность как «динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности».

Необходимо отметить, что общественную значимость деятельность будет иметь при следующих условиях:

- добровольное и осознанное осуществление и реализация;
- получение общественно полезного результата
- сочетание положительно-нравственных путей достижения целей.

В процессе активного включения в преобразовательные процессы, личность самостоятельно изменяет свою внутреннюю составляющую, обогащает свое сознание, мировоззрение и отношения с другими людьми. С точки зрения Г.И. Щукиной, к важнейшей проблеме, которая определяет сущность формирования личности ребенка, относится деятельность, ее роль и значимость в общественной жизни, ее влияние на развитие новых поколений и роль в онтогенезе» [76, С. 10].

Таким образом, под деятельностью в данном исследовании мы будем понимать целенаправленную активность личности по преобразованию окружающей действительности. В тоже время стоит отметить, что детская деятельность характеризуется как активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого происходит онтогенетическое формирование его психики.

Опираясь на ФГОС ДО (п. 2.7), стоит подчеркнуть, что каждой возрастной группе характерны определенные виды деятельности. Рассмотрим их более подробно в таблице 4.

Таблица 4

Характеристика основных видов детской деятельности

Вид деятельности	Характеристика	Формы работы
Двигательная	Форма активности ребенка, позволяющая ему решать двигательные задачи путем реализации двигательной функции	Физические упражнения. Динамические паузы. Физминутки. Ритмика, ритмопластика. Гимнастика (утренняя, бодрящая, дыхательная). Игры-имитации, хороводные игры. Подвижные игры, игры с элементами спорта, игры-соревнования. Пальчиковые игры. Спортивные упражнения Народные подвижные игры.

		Разнообразная двигательная деятельность в физкультурном уголке.
Игровая	Форма активности ребенка, направленная не на результат, а на процесс действия и способы осуществления и характеризующаяся принятием ребенком условной (в отличие от его реальной жизненной) позиции.	Сюжетно-отобразительные игры, Режиссерские игры, Театрализованные игры, Игры-фантазирования (ТРИЗ, «Грамматика фантазии» Дж.Родари и др.), Игры со строительным материалом, Игры-экспериментирования с разными материалами, Интеллектуальные развивающие игры, Дидактические игры, Досуговые игры Подвижные (в том числе народные) игры, Игры с элементами спорта,
Продуктивная	Форма активности ребенка, в результате которой создается материальный или идеальный продукт	Аппликация, Рисование, Художественный труд, Лепка, Конструирование из строительного материала и деталей конструктора, Конструирование из бумаги, Свободное конструирование из природного материала (постройки из песка и снега). Творческая продуктивная деятельность с использованием нетрадиционных техник изобразительной деятельности, Творческая продуктивная деятельность на развитие воображения и фантазии
Коммуникативная	Форма активности ребенка, направленная на взаимодействие с другим человеком как субъектом, потенциальным партнером по общению, предполагающая согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата	Свободное общение на разные темы, Художественно-речевая деятельность, Коммуникативные игры, Специальное моделирование ситуаций общения, Придумывание этюдов для театрализации (невербальные средства выразительности), Театрализованные, режиссерские игры, игры-фантазирования по мотивам литературных произведений, Дидактические словесные игры, Викторины, Подвижные игры с диалогом,
Трудовая	Форма активности ребенка, требующая приложения усилий для удовлетворения физиологических и моральных	Самообслуживание, Хозяйственно-бытовой труд, Дежурство, Ручной труд, Труд в природе.

	потребностей и приносящая конкретный результат, который можно увидеть/потрогать/почувствовать	
Познавательно-исследовательская	Форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания, способствующая формированию целостной картины мира	Опыты, исследования, Рассматривание, обследование, наблюдение, Решение занимательных задач, проблемных ситуаций, Создание символов, схем, чертежей, моделей, макетов, алгоритмов, Просмотр познавательных мультфильмов, видеофильмов, детских телепередач с последующим обсуждением, Рассматривание иллюстраций, фотографий в познавательных книгах и детских иллюстрированных энциклопедиях, Создание тематических альбомов, коллажей, стенгазет, н-р, «Знаете ли вы?», «Этот удивительный мир диких животных» и др., Оформление уголка природы, Создание коллекций (гербарии, минералы, марки и др.) Ведение «Копилки вопросов» (в том числе запись с помощью рисунков, символов). Дидактические игры, интеллектуальные развивающие игры
Музыкально-художественная	Форма активности ребенка, дающая ему возможность выбирать наиболее близкие и успешные в реализации позиции: слушателя, исполнителя, сочинителя	Слушание соответствующей возрасту народной, классической, детской музыки. Игра на детских музыкальных инструментах. Экспериментирование со звуками. Двигательные, пластические, танцевальные этюды, танцы, хороводы, пляски. Концерты-импровизации. Попевки, распевки, совместное и индивидуальное исполнение песен. Драматизация песен. Шумовой оркестр Музыкально-театрализованные игры Музыкальные и музыкально-дидактические игры.
Чтение (восприятие)	Форма активности ребенка,	Восприятие литературных произведений и их обсуждение (театрализация),

художественной литературы	предполагающая не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях	Проектная деятельность
---------------------------	--	------------------------

Сотрудничество детей и взрослых в процессе организации детской деятельности, их содружество в конкретных контактах друг с другом – это именно та среда, в которой возникают качества развивающейся личности ребенка.

Таким образом, детская деятельность – это активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого происходит онтогенетическое формирование его психики. В процессе работы в различных видах деятельности с детьми старшего дошкольного возраста происходит непосредственное взаимодействие с педагогом, родителями и сверстниками. В связи с этим стоит отметить необходимость в том, чтобы заниматься формированием коммуникативных умений не только в непосредственно коммуникативной деятельности, но и в других видах детской деятельности, что создает у ребенка опыт взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях.

Второе педагогическое условие – моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Отметим, что под коммуникативными ситуациями Ю.Н. Кулюткина понимает составную часть педагогического процесса, совокупность условий и обстоятельств, связанных с необходимостью решения задач общения, через

которую педагог управляет педагогическим процессом и включает в него ребенка, побуждая осваивать, подтверждать или корректировать собственное коммуникативное поведение [49, С. 128].

Значение коммуникативных ситуаций в решении задач формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста заключается в следующем:

- дает возможность ребенку применять полученные знания об умении в практике – действие сообразно содержанию и задачам ситуации общения, ожиданиям партнеров по общению;

- позволяет установить связь моделируемой ситуации с реальной жизнью конкретного ребенка, его потребностями и интересами, обеспечивает актуализацию потребности в общении с окружающими людьми, осознание роли коммуникативных умений и необходимость овладения ими для решения познавательных, практических, творческих задач;

- предоставляет разнообразное содержание различных коммуникативных ситуаций, моделирующих условия и обстоятельства общения, позволяет существенно обогатить опыт вариативного и творческого применения детьми разнообразных умений общения;

- способствует постепенному усложнению ситуаций, изменение позиции в ней педагога обеспечит постепенный переход ребенка с уровня освоения умений на уровень их самостоятельного и творческого применения.

Подчеркнем, что понятие «коммуникативная ситуация» стоит характеризовать как ситуацию речевого взаимодействия двух и более людей. Коммуникативная ситуация как процесс взаимодействия имеет определенную структуру. Необходимо отметить следующие структурные элементы, которые представлены на рисунке 2 [8].



Рисунок 2 Структурные элементы коммуникативных ситуаций

Стоит отметить, что под моделирование коммуникативных ситуаций мы будем понимать целенаправленное создание ситуаций взаимодействия детей со сверстниками с целью развития, совершенствования коммуникативных умений.

Подчеркнем, что Н.В. Бордовская и А.А. Реан к коммуникативным ситуациям, имеющим педагогическое значение, относят следующие ситуации [39]:

– Ситуации взаимодействия (Ситуации помощи и взаимопомощи, выбора, конфликтные ситуации, ситуации общения и т.д.);

– Ситуации проявления отношения (Ситуации предъявления требований, выражения веры и доверия, ограничения, проявления невнимания, сопереживания, подчинения и убеждения и т.д.);

- Ситуации, создающие положительную мотивацию (Ситуации стимулирования, успеха, самооценки и т.д.);
- Ситуации освоения новых способов действий (ситуации быстрого переключения в работе и общении, игровые ситуации, тренинговые ситуации и т.д.).

Для более точного понимания данного педагогического условия целесообразно также рассмотреть понятия «взаимодействие», «субъективность», «субъектное взаимодействие».

Итак, философский словарь дает следующее определение понятия «взаимодействие»: процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая форма изменения их состояний» [58, С. 50]. Взаимодействие в педагогическом словаре трактуется как «особая форма связи между участниками образовательного процесса, предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию [27, С. 12].

В соответствии с Российской педагогической энциклопедией под взаимодействием следует понимать процесс, происходящий между воспитанником и воспитателем в ходе образовательной работы, и направленный на развитие личности [23, С. 127].

Целесообразно рассмотреть данное понятие с психологической точки зрения. Взаимодействие в психологическом словаре характеризуется как особая форма связи между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате которой происходит изменение их исходных качеств или состояний [38, С. 18].

В психологических исследованиях (Р.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.Г. Крысько, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.), «взаимодействие» понимается как процесс воздействия, влияния людей друг на друга, порождающее их взаимообусловленность. В то же время Р.С. Немов под сотрудничеством подразумевает стремление человека к

согласованной, слаженной работе с людьми, готовность поддержать и оказать помощь им [26, С. 678].

Важнейший фактор саморазвития личности ребенка дошкольного возраста является взаимодействие со «значимым взрослым». Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов в своих исследованиях доказывали, что психологические новообразования зависят от взрослых, которые «вводят ребенка в мир», устанавливая его «высшие возможности», проявления, что приводит к укреплению «чувства самоидентичности» ребенка.

В нашем исследовании мы поставили в качестве основной задачи раскрытие сущности понятия «взаимодействие» взрослого и ребенка подразумевая под этим значимым взрослым не только педагога, но и родителей. В контексте нашей работы мы имеем в виду взаимодействие таких систем, как «ребенок-педагог», «родители-ребенок», «родители-педагог».

Ребенок дошкольного возраста как субъект коммуникативной деятельности включен в общение, в систему человеческих отношений, где постоянно происходит диалог личностей, «перемещение в чужую субъективность». Ребенок дошкольного возраста своего рода включен в другую личность и через этот процесс развивается как личность, расширяя и обогащая свой субъективный опыт.

Стоит заметить, что педагогическое взаимодействие педагога с детьми в субъект-субъектной форме – это основа личностно-ориентированной модели, в которой как взрослый, так и ребенок являются партнерами в педагогическом процессе. Отношения в данной модели строятся на принципах взаимоприятия и взаимопонимания [45].

Для более точного понимания сущности понятия «субъект-субъектное взаимодействие» необходимо рассмотреть такую характеристику, как «субъект», анализ которой позволит понять особенность отношений в данной взаимодействии. В соответствии с психологическим словарем субъект – это качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции,

согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний свойств, способностей, возможностей, личности соответственно с объективными и субъективными условиями деятельности и общения [37, С. 428].

По мнению некоторых авторов (К.А. Альбуханова-Славская, В.В. Горшкова, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев и др.) важной характерной чертой субъекта выступает активность, которая понимается как порождение духовной и материальной энергии. Активность – это, прежде всего, способ самовыражения и самоосуществления личности, которая помогает ребенку сохранять свою целостность, автономность, индивидуальность.

В своих исследованиях К.А. Альбуханова-Славская считает, что «индивид становится субъектом процесса жизнедеятельности тогда, когда он, воспринимая действительность, оказывается способным осуществлять регуляцию своего отношения с действительностью» [2, С. 210]. Индивид становится субъектом только тогда, когда начинает осознавать себя, свои цели, интересы, идеалы и на этой основе совершает какие-то действия. В рамках данного исследования это утверждение имеет значение не только для формирования субъективности ребенка, но и для формирования субъективности самого взрослого, который является одним из главных субъектов в воспитании ребенка.

Неотъемлемой составной частью субъект-субъектного взаимодействия является общение. М.С. Каган характеризует общение как особую форму взаимодействия социальных систем и доказывает, что в результате общения происходит не только обмен вещами и идеями, но и превращение состояния каждого субъекта в общее состояние. Необходимо подчеркнуть, что в современной науке принято считать, что общение имеет, прежде всего, межсубъектную и диалоговую направленность. Диалог в свою очередь предполагает принципиальное равенство партнеров друг перед другом, ориентация каждого на понимание и активную интерпретацию его мнения

партнером, взаимную дополнительность позиций участников совместной деятельности, соотнесение которых и является целью диалога.

Реализация потенциальных возможностей развития личности имеет развивающий эффект взаимодействия и зависит от конкретной модели взаимодействия, которую преимущественно выбирает взрослый, выстраивая свою педагогическую деятельность. В данной позиции взрослого, на наш взгляд, к приоритетным относятся формы организации, которые способствуют становлению активной субъектной позиции всех участников взаимодействия. Сотрудничество ребенка и взрослого происходит на фоне деятельности и прежде всего совместной. Каждое действие взрослого вначале должно выполняться совместно, ведь именно значимый взрослый передает постоянно свое умение ребенку, который овладевает им постепенно [51].

Таким образом, стоит отметить, что одним из важных и эффективных средств формирования коммуникативных умений является моделирование коммуникативных ситуаций. Подчеркнем, что под коммуникативными ситуациями необходимо понимать совокупность условий и обстоятельств, направленных на решение задач общения, с помощью которых педагог управляет педагогическим процессом и включает в него ребенка, побуждая осваивать, подтверждать или корректировать собственное коммуникативное поведение. В процессе организации коммуникативных ситуаций необходимо соблюдать принцип субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка, ребенка и сверстника.

Третье педагогическое условие – повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Логика нашего исследования предполагает разграничение понятий «компетентность» и «компетенция» для более точного понимания педагогического условия. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию данных понятий. Прежде

всего, отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Важным для нашего исследования является определение А.В. Хуторского, который под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В свою очередь компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов [27, С. 59]. Этому мнению придерживается также Д.И. Ушакова. Таким образом, подчиняя одно понятие другому, под компетентностью автор понимает владение знаниями, умениями и навыками по определенному диапазону вопросов.

По мнению Н.С. Кирабаева, компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области [17]. На основании этой точки зрения можно судить о том, что автор отождествляет эти понятия и считает их синонимами.

В исследованиях Э.Ф. Зеер отмечается другая точка зрения. Психолог определяет компетентность как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; в то время как компетенция – способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности [5, С. 49]. В этом случае автор обозначает идею о том, что «компетентность» подчиняется понятию «компетенция», тем самым обозначая второе как более узкое и являющиеся составным элементом первого.

Таким образом, подводя итог выше сказанному, прежде всего, делаем вывод о том, что рассмотренные нами понятия имеют различные дефиниции в науке. Исходя из проведенного анализа, мы, вслед за А.В. Хуторским,

пришли к пониманию того, что компетенции являются составной частью компетентности и понимается как совокупность знаний, умений и навыков по определенному кругу проблем.

В связи с заявленным условием гипотезы целесообразным представляется необходимость конкретизировать понятие «педагогическая компетентность». Данная проблема представлена в исследованиях П.П. Блонского, И.В. Гребенникова, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафта, В.М. Миниярова, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, С.Н. Щербаковой и др.

В таком случае ряд современных ученых трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т.В. Бахуташвили, Е.В. Бондаревская, Ю.А. Гладкова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева и др.); интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С.С. Пиюкова, В.В. Селина и др.).

Таким образом, мы придерживаемся в данном исследовании определения Е.П. Арнаутовой, В.П. Дуброва, О.Л. Зверевой, которое в первую очередь подчеркивает теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению образования ребенка, создания условий для его развития. Прежде всего, нам интересно это понятие тем, что любая практическая деятельность основывается на комплексе теоретических знаний, представлений, поэтому в повышении педагогической компетентности родителей большую роль играет повышение их общей культуры и приобретение теоретическим осмыслением интересующей проблемы.

В связи с этим А.В. Козлова и Р.П. Дашеулина выделяют следующие критерии педагогической компетентности родителей [17]:

- открытость и доверительное отношение с детьми;
- контроль и координирование в развитии ребёнка;
- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников;
- последовательность в своих требованиях к детям (не требовать невозможное);
- оптимистичность взаимоотношений в семье.

Необходимо отметить, что согласно «Федеральному закону об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012» (статья 44) «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [79]. Очевидно, что родители в соответствии с данным положением как главные «воспитатели» собственных детей выходят на первый план. Особенно, в первую очередь, это касается вопросов социализации, нравственного, морального и конечно же формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Значимость этого педагогического условия для развития ребенка дошкольного возраста доказывается и ФГОС ДО. Одной из важнейших его задач является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [78].

В свою очередь, признание приоритета семейного воспитания требует иных линий отношений семьи и дошкольного учреждения. Прежде всего, для формирования педагогической компетентности родителей осуществляется через принципы «сотрудничество» и «взаимодействие». Целесообразно рассмотреть эти понятия в контексте условия нашей гипотезы.

В психологических исследованиях (Р.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.Г. Крысько, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.), «взаимодействие» понимается как процесс воздействия, влияния людей друг на друга, порождающее их взаимообусловленность. В то же время Р.С. Немов под сотрудничеством подразумевает стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми, готовность поддержать и оказать помощь им [39, с. 678]. Рассмотренные понятия являются ключевыми для формирования педагогической компетентности родителей. По нашему мнению, если данные отношения основываются на взаимоотношении и сотрудничестве, то развитие ребенка происходит наиболее продуктивно и в единой системе.

Следует учитывать, что переход к формам отношений родителей и педагогов на основе сотрудничества невозможен в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Открытость дошкольного учреждения включает в себя две составляющие: «открытость внутрь» и «открытость наружу» [18]. Первый компонент подразумевает под собой включение родителей в образовательный процесс детей, второй – взаимодействие с другими социальными институтами. В соответствии с логикой нашего исследования нас, прежде всего, интересует открытость внутрь.

Опираясь на идеи О.В. Солодянкиной, повышение педагогической компетентности родителей основывается на взаимодействии педагогов и семьи детей дошкольного возраста и осуществляется в основном через [57]:

- включение родителей в педагогический процесс;
- обогащение области участия родителей в ходе организации деятельности образовательного учреждения;
- посещение родителями занятий;
- создание педагогических условий, которые способствуют творческой самореализации детей, родителей и педагогов;

- организация выставок детских работ, оформление информационно-педагогических уголков в группе, позволяющих родителям более точно и детально ознакомиться с особенностями учреждения, созданием и обогащением образовательного процесса развивающей предметно-пространственной средой;

- согласованность действий родителей и педагогов в совместном процессе воспитания и развития ребенка;

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

- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

В свою очередь повышение педагогической компетентности родителей происходит с использованием различных форм взаимодействия ДОО и семьи. Исходя из данной классификации, наиболее универсальной формой повышения педагогической компетентности родителей, как отмечают О.Л. Зверева и Т.В. Кротова, является родительское собрание. На нем обсуждаются проблемы жизни детского и родительского коллективов, которое сводится к взаимному обмену мнениями, идеями, совместному поиску, а не монологу педагога.

Опираясь на это мнение, для достижения заинтересованности родителей в повышении собственной педагогической компетентности Т.А. Фалькович и С.Ю. Прохорова предложили следующие виды родительских собраний нетрадиционной формы [64]:

1. «Педагогические лаборатории» рекомендуется проводить в начале или в конце года. На них обсуждается участие родителей в различных мероприятиях, проводится анкета «Родитель – ребенок – детский сад» проходит обсуждение либо намеченных мероприятий, либо анализируются прошедшие и подводятся итоги.

2. «Читательская конференция» проводится как подготовительный этап перед собранием, где родителям дается какое-либо задание по определенной теме, которое требует от родителей комментария или освещения.

3. «Аукцион» – это вид собрания, которое проходит в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме в игровой форме.

4. «Семинар-практикум» является своеобразной демонстрацией опыта не только от воспитателя, но и от родителей, логопеда, психолога и других специалистов. Совместно с родителями происходит обыгрывание или решение проблемных ситуаций, могут присутствовать элементы тренинга.

5. «Душевный разговор» – это собрание, рассчитанное не на всех родителей, а лишь на тех, чьи дети имеют общие проблемы (в общении со сверстниками, агрессивность и др.).

6. «Мастер-класс» – это демонстрация родителями своих достижений в области воспитания детей. В конце собрания подводится итог, и родители предлагают выбрать наиболее ценные советы, которые размещаются на стенд «Копилка родительского опыта».

7. «Ток-шоу» подразумевает обсуждение одной проблемы с различных точек зрения, детализацией проблемы и возможных путей ее решения. На ток-шоу выступают родители, воспитатель, можно пригласить специалистов.

Ориентируясь на исследования той же Т.А. Фалькович, выделяем следующие методы активизации родителей [73]:

- «Мозговой штурм». Данный метод можно охарактеризовать как групповую мыслительную деятельность, позволяющую прийти к общему решению, когда определенная ситуация становится проблемой всей группы в целом.

- «Реверсионная мозговая атака, или Разнос». В данном случае стоит заметить, что его отличие от других методов заключается в максимальной критичности, установление всех недочетов, слабых моментов.
- «Список прилагательных и определений». В рамках данного метода составляется определенная совокупность прилагательных, которые характеризуют различные качества, свойства и характеристики объекта, деятельности или личности, которые необходимо развивать и формировать.
- «Ассоциации». При использовании этого метода на бумаге отражаются символы-образы, которые характеризуют проблему или конкретную существующую ситуацию. После этого по методу ассоциации рисуют другой символ, пока не придет подходящая идея решения.
- «Коллективная запись». В ней всем участникам раздают блокноты или листы бумаги, на которых сформулирован и записан определенный круг проблем. К ним педагог предоставляет поясняющую информацию или рекомендации, которые необходимы для разрешения проблемы.
- «Запись на листах». В рамках данного метода родителям раздают листы бумаги для фиксирования заметок. Педагог объясняет и формулирует проблему. Родителям необходимо на листе бумаги зафиксировать свои предложения по ее решению.
- «Эвристические вопросы». В данном методе используется набор вопросов. К ним относятся семь ключевых вопросов: кто, что, где, чем, как, когда? Если перемешать эти вопросы между собой, получится 21 вопрос. Последовательно вытягивая такие смешанные вопросы и отвечая на них, родители могут получить новый, интересный взгляд на проблему.
- «Мини-эксперимент». Этот метод позволяет включить родителей в экспериментальную деятельность, создать познавательный конфликт и использовать интеллектуальные чувства родителей (интерес, любопытство).

Таким образом, в связи с выше изложенным, можно констатировать, что в системе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста важную роль играет повышение педагогической компетентности родителей по этому вопросу. Под данным понятием мы понимаем теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению образования ребенка, создания условий для его развития. В след за О.Л. Зверевой, Т.В. Кротовой, Т.А. Фалькович и С.Ю. Прохоровой нами была выделена классификация форм взаимодействия ДОО с родителями, рассмотренные выше.

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, сделаем следующие выводы:

1. В след за Ю.К. Бабанским, А.Я. Найн, В.А. Сластениным и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

2. Нами были поставлены и раскрыты следующие педагогические условия, которые способствуют эффективному психолого-педагогическому сопровождению формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста:

– включение детей в различные виды детской деятельности; направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

– моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

– повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

3. Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать формированию коммуникативных умений у детей старшего

дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

Выводы по первой главе

Анализируя выше сказанное можно сделать выводы: в период дошкольного детства взаимодействие и общение со взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития детям этого возраста уже недостаточно общаться только со взрослыми. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый – воспитывает, учит, ребенок – подчиняется, учится. В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты.

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу, под коммуникативными умениями мы понимаем умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, т.к., по нашему мнению, это понятие своей смысловой структурой соответствует выделенным учеными комплексам компонентов коммуникативных умений.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Стоит выделить следующие особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов, преобладание инициативных высказываний над ответными,

богатство назначения и функций коммуникативной деятельности. В то же время, М.И. Лисина выделяет несколько этапов в развитии общения со взрослыми, один из которых внеситуативно-личностное общение, присущее детям старшего дошкольного возраста. В данной форме на первый план выходит взаимопонимание и доверие, темами для общения становятся не только предметный окружающий мир, но и воспоминания, мысли ребенка, нематериальный мир, который до этого возрастного этапа был в сложной досягаемости для ребенка.

В третьем параграфе мы раскрыли и теоретически обосновали выделенные нами педагогические условия гипотезы. Обобщая понятия Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина и др. под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач. В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

1. Будет разработана программа, направленная на формирование коммуникативных умений детей.

2. Внедрение программы будет обеспечено педагогическими условиями:

- включение детей в различные виды детской деятельности; направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

- моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

- повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, мы можем приступить ко второй части нашей работы, выделению критериев гипотезы и апробированию их на практике.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

2.1. Состояние проблемы формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, уточнено понимание ключевых понятий работы, выделены психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, а также выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование этих умений. Но вышеизложенные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях экспериментальной работы. Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим, как выдвинутый нами комплекс условий обеспечивает возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Цель экспериментальной работы – определить влияние условий организации образовательного процесса в ДОО на психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Данная цель определила ряд задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

- определить реальное (наличное) состояние формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;
- экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения;
- на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Цель настоящего параграфа – рассмотреть организацию педагогического эксперимента (цель, задачи, методы, этапы и условия экспериментальной работы), представить методы доказательства гипотезы, определить критерии и показатели, характеризующие уровни формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения, апробировать комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад № 473 г. Челябинска». Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 30 детей в возрасте 5-6 лет (по 15 человек в каждой из групп). Участвовали родители и педагоги.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление любого педагогического эксперимента проходит минимум в два – максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный).

Все этапы были подчинены основной цели, на каждом этапе решались свои задачи, применялись определенные методы и средства. Рассмотрим краткую характеристику этапов эксперимента (см. табл. 5).

Таблица 5

Общий план проведения опытно-экспериментальной работы

Этап эксперимент а	Цели и задачи исследования	Экспериментальные действия	Методы исследования
Констатиру ющий	Выявить исходный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения, достоверности заявленной проблемы на практике.	<p>Определить экспериментальную площадку, выявить контрольные и экспериментальные группы, на основе критериев надежности получаемой информации.</p> <p>Обосновать критерии, показатели и методики определения сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.</p> <p>Обосновать механизм перевода качественных показателей в количественные.</p> <p>Изучить отношение субъектов образовательного процесса к изучаемой проблеме.</p> <p>Выявить уровень первоначальной сформированности коммуникативных</p>	Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта, констатирующий эксперимент, наблюдение, беседа, анкетирование.

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

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

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

1. Изучить уровень сформированности коммуникативных умений детей опытных групп.

2. Выявить отношение родителей к проблеме исследования.

Поставленные задачи решались с помощью разнообразных методов исследования: наблюдение, игровая деятельность, анализ детской деятельности.

В ходе исследования немаловажным стоит считать выбор критериев, которые позволяют выявить первоначальный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Стоит отметить, что критерий характеризуется как главный признак измеряемого явления или предмета, а проявление основного признака выражает показатель.

Под критерием (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) стоит понимать средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности [61].

Проанализировав точки зрения ученых (Л.В. Кузнецова, Л.Р. Мунирова, Л.А. Дубина и др.) на выделение компонентов коммуникативных умений, мы выделили следующие критерии: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Раскроем каждый критерий через признаки, показатели, характеризующие его в таблице 6.

В качестве показателей принято считать то, что доступно восприятию, поэтому в качестве показателей формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем глубину и объем, степень проявления качеств, частоту воспроизведения, самостоятельность умений. Методика диагностики в нашем исследовании опирается на разработки О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой, представленные в пособии для воспитателей [60].

Критерии формирования коммуникативных умений у детей старшего
дошкольного возраста

Критерий	Показатели	Метод диагностики
Информационно-коммуникативный	Умения вступать в процесс общения; умения соотносить средства вербального и невербального общения, умение принимать информацию, умение передавать информацию	Наблюдение, диагностическое задание «Интервью»
Интерактивный	Умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению; умения доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; выход из конфликтных ситуаций	Наблюдение, диагностическое задание «Рукавички»
Перцептивный	Умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.	Наблюдение, диагностическое задание «Отражение чувств»

Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность первоначального этапа формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

Планируя результаты первоначального этапа формирования коммуникативных умений, мы исходим из уровневого подхода. Это, прежде всего, обосновывается тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования как результаты овладения программой являются целевые ориентиры, которые в свою очередь соответствуют среднему для данного возраста уровню. Тем временем, каждый ребенок индивидуален, часть из них может отставать от нормы и соответствовать низкому уровню, а другая часть опережать средний уровень и находиться на высоком.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 7

содержится характеристика уровней формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 7

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

Критерий	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Информационно-коммуникативный	Не вступает в общение, не проявляет тенденции к контактам, действует индивидуально. Не способен высказывать свою точку зрения	Легко находят контакт со сверстниками, но главным образом с детьми своего пола, существуют трудности при вступлении в контакт с незнакомыми людьми	Легко вступают в контакт со взрослыми и со сверстниками, проявляют умение выслушать собеседника, стремление получить информацию в процессе взаимодействия
Интерактивный	Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем. Не проявляет активности, пассивно следует за инициативой других, провоцирует конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказывается, не знает нормы организованного взаимодействия	Дети обсуждают варианты совместной работы, но все же есть разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора, учитывая свои интересы может выступить с встречным предложением, в конфликтах уступает и идет на компромисс, помощь принимает, но самостоятельно не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им	Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремятся обратиться ко взрослому или найти справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им.
Перцептивный	Отмечается развитие эмоциональной отзывчивости, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или	Ребенок способен обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию (переживание по поводу чувств другого,	Отмечается способность ребенка к низкому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию

	его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам.	обращенность к внутреннему миру (другого). Включает в себя идентификацию субъекта с объектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола	действенной помощи. Успешность ее зависит от степени обращенности личности к своему внутреннему миру, подвержено рефлексии. С удовольствием общается со всеми сверстниками.
--	---	---	---

Перейдем к описанию констатирующего этапа экспериментальной работы. Целью данного этапа являлось определение исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Для работы были выбраны две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы в количестве 15 человек каждой из групп. Первая группа была сформирована для проверки первого педагогического условия, вторая группа для реализации трех условий одновременно.

Таким образом, нами было обозначено первое направление констатирующего этапа, связанное с изучением уровня сформированности информационно-коммуникативных умений. Для определения уровня сформированности данных умений мы использовали диагностическое задание «Интервью», которое предполагает выявление уровня сформированности и становления умения вступать в процесс общения, соотносить средства вербального и невербального общения, принимать информацию, передавать информацию. Также использовались сопутствующие методы изучения – наблюдение за общением детей в режимных моментах и на занятиях с целью получения более достоверных данных.

Полученные нами результаты показывают, что значительная часть детей (60 %) не обладают информационно-коммуникативными умениями, при этом возникают сложности в умении слушать и выражать свои мысли,

чтобы было понятно партнеру по общению. В то же время детей с средним уровнем сформированности умений 33,4%, что говорит о том, что эта часть детей умеет слушать и выражать мысли в соответствии со своим возрастом. В таблице 8 представлены данные нулевого среза по критерию – информационно-коммуникативные умения.

Таблица 8

Результаты изучения уровня сформированности информационно-коммуникативных умений в экспериментальной и контрольной группах
(в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	60	33,4	6,6
КГ	53,4	40	6,6

Представим данные результаты по критерию «информационно-коммуникативные умения» на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез) на рисунке 3.

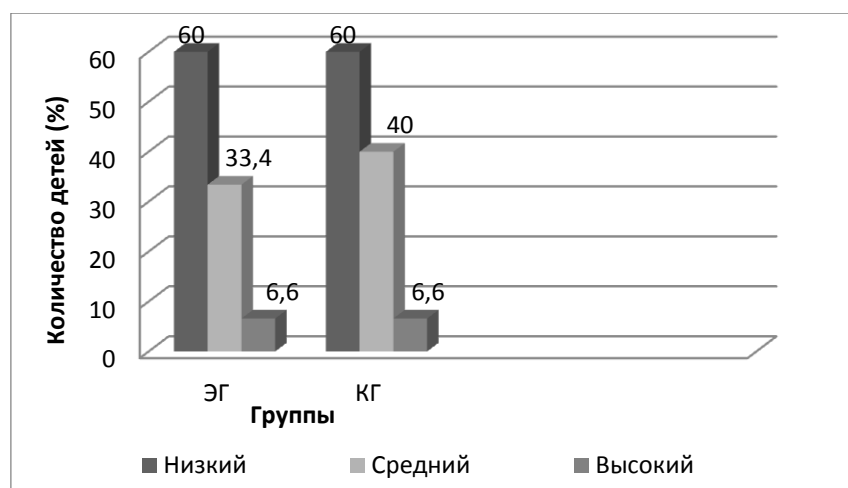


Рисунок 3 Результаты нулевого среза изучения критерия «информационно-коммуникативные умения»

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня

сформированности интерактивных умений у детей старшего дошкольного возраста. Эти умения играют одну из основных ролей в общем коммуникативном развитии, т.к. непосредственно связаны с взаимодействием детей и умением быть в коллективе. Уровень сформированности этих умений определяется нами с помощью диагностического задания «Рукавички», с помощью которого мы отслеживаем умение детей выходить из конфликтных ситуаций, доверять, помогать, сотрудничать.

Проведенный анализ результатов показывает, что у значительной части детей (60 %) на низком уровне находится формирование важных умений, таких как сотрудничать, помогать друг другу. В таблице 9 и на рисунке 4 представлены сравнительные данные нулевого среза по критерию – интерактивные умения.

Таблица 9

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

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	60	33,4	6,6
КГ	66,7	26,7	6,6

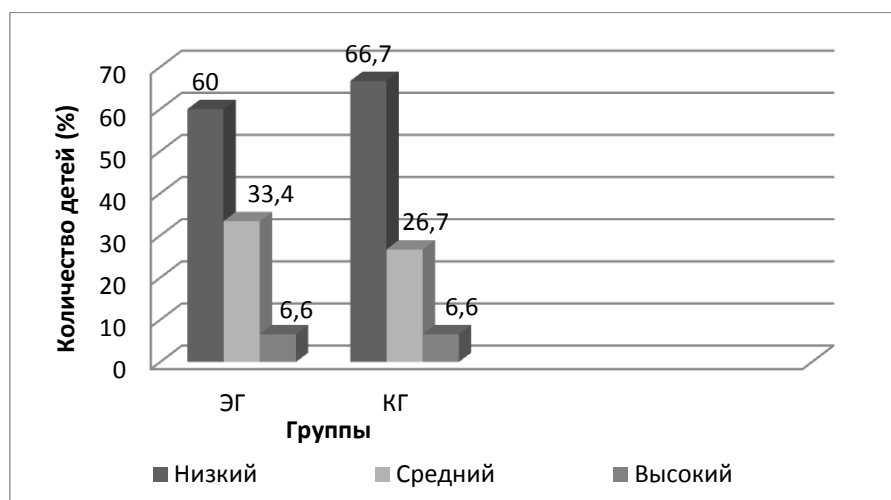


Рисунок 4 Результаты нулевого среза изучения интерактивных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Третье направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности перцептивных коммуникативных умений у детей старшей дошкольной группы. Для этого использовалось следующее диагностическое задание: «Отражение чувств».

Совокупные результаты использованных методик показали, что показатели критерия «Перцептивные умения» на низком уровне у около 60 % детей, что более сформировано в отличие от других критериев. В таблице 10 и на рисунке 5 представлены данные нулевого среза, отображающие уровень формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по критерию «Перцептивные умения».

Таблица 10

Результаты изучения уровня сформированности перцептивных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	60	40	0
КГ	46,7	46,7	6,6

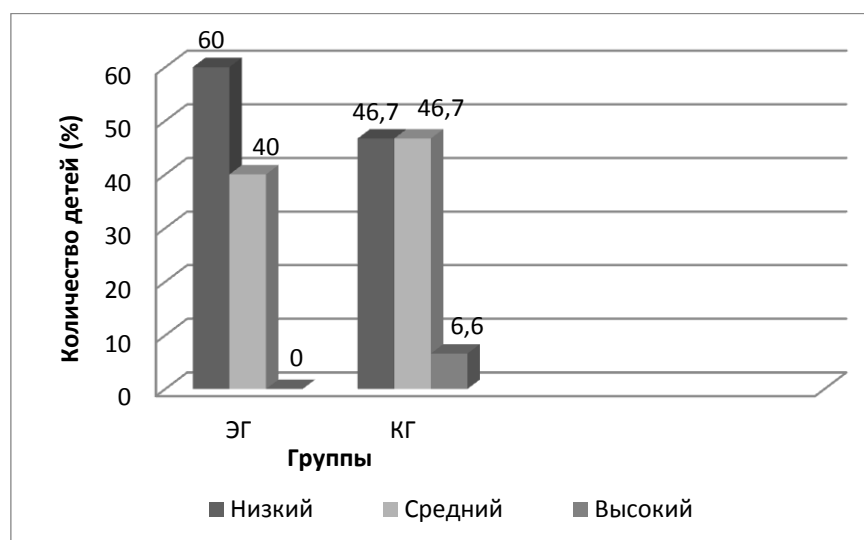


Рисунок 5 Результаты нулевого среза изучения критерия «Перцептивные умения» у детей старшего дошкольного возраста

Для дальнейшего проведения экспериментальной работы и возможностей обобщения полученных данных в соответствии с выделенными нами уровнями формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, которым присваиваем следующие обозначения: низкий – I, средний – II, высокий – III. Для того, чтобы определить границы уровня, мы воспользуемся средним арифметическим значением. Полученные данные представим в таблице 11 и 12, где отразим общий уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 11

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

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности коммуникативных умений			Уровень сформированности коммуникативных умений
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	II	II	I	II
2.	Ребенок 2	I	I	I	I
3.	Ребенок 3	II	II	II	II
4.	Ребенок 4	I	II	II	II
5.	Ребенок 5	I	I	I	I
6.	Ребенок 6	I	II	II	II
7.	Ребенок 7	I	I	I	I
8.	Ребенок 8	I	I	I	I
9.	Ребенок 9	II	I	I	I
10.	Ребенок 10	III	III	II	III
11.	Ребенок 11	I	I	II	II
12.	Ребенок 12	I	I	I	I
13.	Ребенок 13	II	I	II	II
14.	Ребенок 14	I	I	I	I
15.	Ребенок 15	II	II	I	II

Таблица 12

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

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности коммуникативных умений			Уровень сформированности коммуникативных умений
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	I	I	I	I
2.	Ребенок 2	I	I	I	I
3.	Ребенок 3	I	I	I	I
4.	Ребенок 4	I	I	II	I
5.	Ребенок 5	II	II	I	II
6.	Ребенок 6	I	I	I	I
7.	Ребенок 7	II	II	II	II
8.	Ребенок 8	I	I	II	I
9.	Ребенок 9	II	I	II	II
10.	Ребенок 10	I	I	II	I
11.	Ребенок 11	II	II	I	II
12.	Ребенок 12	II	I	II	II
13.	Ребенок 13	III	III	III	III
14.	Ребенок 14	I	I	I	I
15.	Ребенок 15	II	II	II	II

На основании полученных данных дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	46,7	46,7	6,6
КГ	53,4	40	6,6

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к *высокому уровню* отнесено 6,6% детей, а в контрольной группе – 6,6%. Дети этой группы легко вступают в контакт со взрослыми и

сверстниками, проявляют умение выслушать собеседника, стремление получить информацию в процессе взаимодействия. Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремятся обратиться ко взрослому или найти справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им. Отмечается способность ребенка к низкому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию действенной помощи. Успешность ее зависит от степени обращенности личности к своему внутреннему миру, подвержено рефлексии. С удовольствием общается со всеми сверстниками.

К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 46,7%, в контрольной – 40%. Эти дети легко находят контакт со сверстниками, но главным образом с детьми своего пола, существуют трудности при вступлении в контакт с незнакомыми людьми. Дети обсуждают варианты совместной работы, но все же есть разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора, учитывая свои интересы, может выступить с встречным предложением, в конфликтах уступает и идет на компромисс, помощь принимает, но самостоятельно не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им. Ребенок способен обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию (переживание по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого). Включает в себя идентификацию субъекта с объектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола

К низкому уровню в экспериментальной группе относятся 46,7%, а к контрольной группе – 53,4%. Такие дети не вступают в общение, не проявляет тенденции к контактам, действует индивидуально, не способен высказывать свою точку зрения. Дети не пытаются договориться или не

могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем, не проявляет активности, пассивно следует за инициативой других, провоцирует конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказывается, не знает нормы организованного взаимодействия. Отмечается развитие эмоциональной отзывчивости, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам.

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (см. рисунок 6).

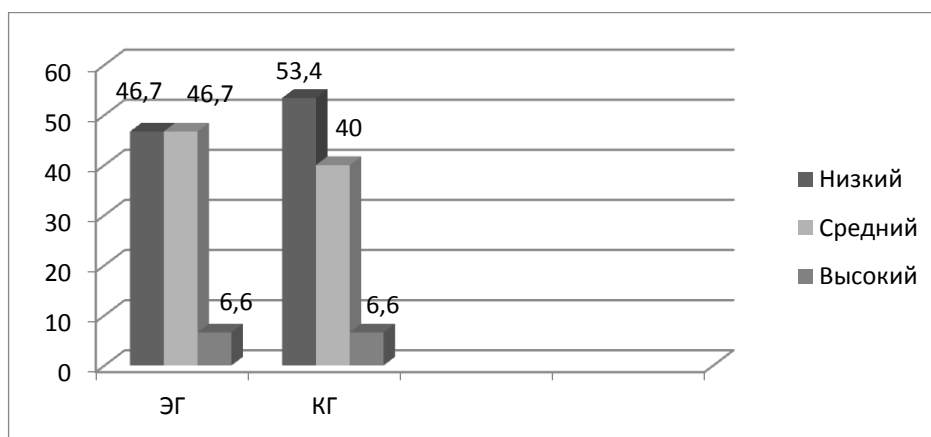


Рисунок 6 Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по общему уровню коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

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

В свою очередь для констатирующего этапа экспериментальной работы важно отметить уровень сформированности знаний по вопросу коммуникативных умений у родителей детей старшего дошкольного возраста, ведь они являются людьми, которые в первую очередь влияют на развитие и воспитание своих детей. С этой целью им была предложена анкета, которая предполагает выяснение родительских взглядов на

коммуникативное развитие детей. Проанализировав полученные результаты, мы получили данные, представленные ниже.

Абсолютные идентичные ответы мы получили в нескольких вопросах. Так все родители при общении стараются смотреть в глаза говорящему и используют достаточную жестикуляцию при коммуникации, что свидетельствуем о том, что они владеют культурой общения и могут являться примером для ребенка. Но в то же время также все родители утверждают, что иногда позволяют себе делать вид, что слушают ребенка, но не слышат его, что неприемлемо в воспитании у него коммуникативных умений.

Большая часть родителей (89%) стараются чаще всего использовать улыбку при общении. Но тем временем в не малой доле семей (78%) ребенок иногда становится свидетелем конфликтов родителей, что не лучшим образом прививает ребенку ошибочные коммуникативные умения в критерии «Интерактивные умения», не давая ему образца выхода из конфликтных ситуаций. Также 78% респондентов иногда торопятся, не выслушивая друг друга, не уделяя возможности высказаться как ребенку, так и другим членам семьи.

На вопрос о методах воздействия на ребенка мнения родителей разошлись: чаще всего используются просьбы и объяснения (по 36%), убеждения (21%) и реже всего указания (лишь 7%). Выбор методов зависит от стиля воспитания, выбранного семьей. В то же время весомая часть родителей учитывает эмоциональное состояние ребенка (89%), тем самым учитывая мнение ребенка и его пожелания. Исходя из ответов на вопрос о том, считает ли родитель себя примером для ребенка в проявлении коммуникативных умений, 96% респондентов ответили положительно. В качестве приемов, используемых в развитии у ребенка умения общения, родители выделяют следующее: личный пример; игры; общение с детьми; занятия с логопедом; дополнительные занятия; беседы с ребенком; чтение литературы с обсуждением; пример других людей; объяснения и разговоры.

В результаты анкетирования выяснилось, что у многих родителей существуют трудности в процессе формирования культуры общения. Прежде

всего, были выделены следующие сложности: упрямство; окружающий социум и его низкий уровень культуры; капризы ребенка. Выделенные трудности необходимо будет учесть при планировании и работе по повышению педагогической компетентности у родителей.

Подведем итог констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

1. Основная цель опытно-экспериментальной работы – проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Положения гипотезы проверялись в ходе реализации педагогических условий на базе МАДОУ «Детский сад № 473 г. Челябинска.

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

3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, что делает необходимым совершенствование этих умений. Было выявлено, что в экспериментальной группе около 46,7% детей с низким уровнем развития, 46,7% со средним и 6,6% с высоким, в тоже время как в контрольной группе низкий уровень – 53,4%, средний – 40%, высокий – 6,6%.

4. Для повышения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста требуется внедрение комплекса педагогических условий, обозначенных в нашей гипотезе. Основные направления проведенной работы на формирующем этапе эксперимента будут представлены в параграфе 2.2. настоящего исследования.

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

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике дошкольной образовательной организации и выявив исходный уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании работы по реализации выявленных педагогических условий. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы:

1. Будет разработана программа, направленная на формирование коммуникативных умений детей.

2. Внедрение программы будет обеспечено педагогическими условиями:

– включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

– моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

– повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Для реализации выделенных нами условий на практике мы разработали и апробировали программу «Формирование коммуникативных умений старших дошкольников», направленную на целенаправленную работу с воспитанниками, педагогами и родителями.

Цель разработанной программы – расширять и обогащать коммуникативные возможности детей старшего дошкольного возраста, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

В процессе экспериментальной работы наша деятельность базировалась на понимании взаимосвязи двух аспектов – коммуникативный и когнитивный. Работа на данном этапе включала три направления: интеграция методов; актуализация уже имеющихся у детей знаний о средствах общения с людьми, а

также социально-коммуникативного опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками; анализ собственной коммуникативной деятельности.

Программа реализовывалась в трех направлениях, которые соответствуют условиям гипотезы. Разработанная нами программа формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста включала следующие разделы: «Дом успеха», «Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников», «Узнать. Понять?! Принять?», «Эмоционально-коммуникативное развитие детей», что позволяло педагогам наиболее эффективно интегрировать образовательное содержание для достижения цели программы. Рассмотрим их более подробно.

Первое направление программы было нацелено на включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Мы основывались на том, что стиль взаимоотношений детей и взрослых, дошкольников со сверстниками в образовательном процессе требует несколько иной формы организации взаимодействия в группе ДОУ. Данный факт являлся предпосылкой для разработки раздела «Дом успеха», в котором принимает участие триада «педагоги-дети-родители». Сущность данного раздела заключается в том, что в образовательном пространстве педагог стремился организовывать такую форму взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, при которых процесс общения между субъектами образования актуализировались и становились ее базовым компонентом. Моделирование коммуникативных ситуаций способствовало проявлению возможностей детей, а их индивидуальные достижения наиболее эффективно позволяли раскрыть личностные потенциалы детей.

В качестве педагогических ориентиров выделяют следующие: создание ситуации успеха в разных видах организованной совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе моделирования ситуаций общения в группе ДОУ; формирование коммуникативных умений (слушать, качественно и количественно принимать информацию, излагать ее в виде сообщения, задавать вопросы и отвечать на них, в совместной деятельности соотносить свои действия с действиями

партнера, регулировать свое поведение в соответствии с правилами детского и взрослого сообщества); формирование конструктивного коммуникативного поведения у детей дошкольного возраста в ситуациях межличностного взаимодействия.

Реализация совместной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми проходила по определенному алгоритму, который представляет собой блоки, где взаимодействие между субъектами образовательных отношений осуществлялось в процессе познавательной, творческо-поисковой деятельности и игровой деятельности (таблица 14). Алгоритм взаимодействия субъектов образовательных отношений мы представляем следующим образом: познание (РВ, РР) → творческий поиск (РВ, РР) → игра (РР, РВ), где РВ – ребенок-взрослый, РР – ребенок-ребенок.

Таблица 14

Организация совместной деятельности детей и взрослых

Субъекты образовательного процесса	Блоки	Педагогические ориентиры
Воспитатель-ребенок	Блок 1 «Познавательная деятельность»	Расширение представлений дошкольников о нравственных понятиях; развитие стремления к речевой коммуникации; воспитание гуманного отношения к окружающим людям
Воспитатель-ребенок-родители	Блок 2 «Творческо-поисковая деятельность»	Развитие способности детей к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками в процессе заданного поиска; стимуляция познавательной активности; обеспечение индивидуальных достижений дошкольников; формирование чувства коллективизма
Ребенок	Блок 3 «Игровая деятельность»	Развитие у детей способности к сотрудничеству в процессе театрализации; расширение содержательного компонента деятельности ребенка (знакомство не только с объектами и субъектами окружающего мира, но и рассмотрение во взаимодействии с ними); формирование положительной установки на успех в совместной деятельности детей; воспитание у детей адекватного притязания на признание в коллективе

Работа воспитателя включала два этапа. На подготовительном этапе дошкольникам и родителям предлагалось подобрать изображения,

отражающие тематику слов, с которыми дети были ознакомлены в блоке «Познавательная деятельность» (добрые слова, злые слова, умные слова, глупые слова и т.д.), где воспитатель выступал координатором конструктивного взаимодействия с семьями воспитанников. В ходе реализации продуктивного этапа педагог организовывал совместную исследовательскую и творческую деятельность детей в группе ДОО (коллективное составление коллажа). Тематическое содержание, этапы, условия организации взросло-детской и детской совместной деятельности в группе ДОУ представлено в приложении.

Второе направление обеспечивало моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса посредством реализации раздела «Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников».

Основными результатами реализации данного направления являются следующие: формирование коммуникативных умений детей, которые необходимы для конструктивного взаимодействия со сверстниками: устанавливать контакт, реплицировать, строить монологическое высказывание, строить диалог, объединенный одной темой или сложной структуры, учитывать личностные особенности партнера, поддерживать обратную связь. Работа с детьми проводилась педагогом и специалистами (педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструктором физического воспитания) по определенной структуре, которая состоит из модулей, где коммуникативное взаимодействие детей осуществлялось в процессе ознакомления с художественным произведением, в процессе театрализации, в ходе организации музыкальной деятельности, в процессе физического воспитания, что обеспечивало единство образовательной среды в дошкольном учреждении (таблица 15).

Модули, направленные на формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Формирование коммуникативных умений				
Модули	Модуль 1 Ознакомление с художественным произведением	Модуль 2 Театрализованная деятельность	Модуль 3 Музыкальная деятельность	Модуль 4 Физическое воспитание
Интеграция образовательных областей: социально - коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие				
Педагогические ориентиры	Формирование у детей коммуникативных умений, коммуникативной толерантности; развитие связной монологической и диалогической речи посредством ознакомления с художественной литературой.	Обеспечение коммуникативного самоопределения и самореализации детей в совместной деятельности посредством театрализованной деятельности; развитие связной речи дошкольников.	Развитие у дошкольников диалогической стороны общения на основе вербального и невербального коммуникативного взаимодействия в процессе музыкальной деятельности.	Формирование у детей нормативного коммуникативного поведения; формирование коммуникативной активности и чувства партнерства в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Особенностью педагогической работы по данному направлению является тот факт, что деятельность охватывала пять образовательных областей, которые закреплены ФГОС ДО: социально-коммуникативное развитие; речевое развитие; физическое развитие; познавательное развитие; художественно-эстетическое развитие. Основным принципом при организации работы является вариативность форм обучения детей.

Форма работы с детьми была фронтальная. Частота реализации каждого модуля – один раз в неделю. Раздел включал занятия, на которых специалисты и воспитатели использовали разнообразные педагогические технологии и методические приемы: чтение художественной литературы, работа с мнемодиаграммами и по закрытой картине, подвижные игры с речевым

сопровождением, музыкальные игры с инструментальным сопровождением, танцы, театрализованные игры и т.д.

В процессе осуществления непосредственной образовательной деятельности, на занятиях специалистов, в режимных моментах дошкольники получали коммуникативный опыт, что способствовало развитию у них коммуникативных умений. Личностно-групповое общение осуществлялось посредством связной речи детей, в связи с этим, педагоги активизировали собственную речевую практику воспитанников. В зависимости от выбираемого воспитателем содержания заданий, упражнений, игр занятия носили развивающий характер.

Работа педагогов с детьми, ориентированная на нравственные аспекты воспитания, способствовала формированию у дошкольников важного психологического качества – эмпатии, обеспечивающего способность ребенка принимать людей, отличающихся своей исключительностью от других, а также развитию коммуникативных умений, необходимых для осуществления конструктивной коммуникации дошкольников в ситуации совместного образования: пользоваться типичными для диалога репликами, речевыми штампами, формулами повседневного общения, понимать и передавать настроение другого человека с помощью мимики, пантомимики, интонации, находить варианты выхода из проблемных коммуникативных ситуаций.

Работа с детьми включала два раздела:

1. Социально-эмоциональное развитие детей, заключающееся в расширении представлений дошкольников о социальных эмоциях; обучении основам самоанализа эмоциональных состояний; формировании чувства эмпатии.

2. Социально-нравственное развитие детей, направленное на расширение представлений дошкольников о нравственных нормах; воспитание социально-одобряемых стереотипов поведения; интегрирование

нового опыта в реальную жизнь (раздел программы «Узнать. Понять?! Принять?»).

С этой целью с детьми проводился цикл игровых занятий, состоящий из восемнадцати встреч под названием: «Узнать. Понять?! Принять?», структура которого отражала тематическое содержание, где: узнать – ознакомление дошкольников с основными эмоциями и эмоциональными состояниями людей; понять – ознакомление детей с нравственными нормами и их проявлениями в жизненных ситуациях; принять (не принять) – предоставление детям права на личный нравственный выбор.

В основе игровых занятий лежало художественное произведение, отражающее нравственный аспект в ситуациях общения персонажей, их поступков, культуры поведения и т.д. Материал был подобран таким образом, чтобы расширялись представления детей о нравственных понятиях и дети приходили к осознанию причинно-следственных связей между действиями и последствиями поступков героев художественных произведений, вследствие чего у дошкольников наблюдались проявления децентрации в общении, чувства эмпатии к людям, умение вставать на место другого человека. Тематический план, содержание, структура цикла игровых занятий представлено в приложении.

Также для дошкольников был разработан раздел по эмоционально-коммуникативному развитию, который реализовывали психологи и воспитатели с малыми группами детей [37]. Игровые занятия проводились во второй половине дня два раза в неделю и состояли из 20 встреч.

Следует отметить, что особое внимание уделялось речи воспитателей, специалистов в процессе организации непосредственной образовательной деятельности детей, игровой и свободной. Темп речи, интонационная выразительность, вариативность вербальных высказываний оказывало положительное эмоциональное воздействие на дошкольников, способствовало лучшему усвоению содержания образовательного материала.

Третье направление работы, в рамках психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, было ориентировано на повышение компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Работа с родителями была направлена на повышение педагогической компетентности семьи по проблеме коммуникативного развития дошкольников, а также понимание, принятие детской индивидуальности и включала в себя тематические встречи со специалистами, практикумы. Была организована библиотека для родителей, где им предоставлялась возможность ознакомиться с детской художественной литературой. Педагоги разработали для родителей электронную картотеку игр и упражнений, которую можно активно использовать вне ДООУ, помогающую конструктивному взаимодействию с детьми и расширяющую их собственный коммуникативный опыт при организации разных видов деятельности детей в семье. На страницах сайта ДООУ родители имели возможность познакомиться со специальной литературой, отражающей вопросы этапов онтогенетического развития детей, индивидуальных образовательных потребностей дошкольников в зависимости от их личностных особенностей.

Мы понимали, что трансформировать взгляд родителей на безусловное принятие индивидуальности субъектов не представляется возможным. Вместе с тем, отношение к разнообразию детства взрослого сообщества во многом зависит от их вовлеченности в этот процесс. Учитывая факт, что конструируя определенный социально-психологический климат жизни ребенка, семья во многом определяет развитие его личности, мы организовали работу с семьей в различных видах деятельности, тем самым, целенаправленно совершенствуя убеждения, установки родительского сообщества к философии разнообразия детства.

Так как особое место в сотрудничестве педагогов и родителей занимают совместные мероприятия, нами была внедрена проектная

деятельность, целью которой было создание условий для конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Проект «Сказки моей семьи» являлся практико-ориентированным, долгосрочным, открытым, коллективным. В рамках его реализации мы проходили этапы, каждый из которых отражал определенную целевую нагрузку. Подготовительный этап заключался в подборе сказок в соответствии с возрастом детей, оснащении развивающей среды в группах под реализуемый проект (книжные уголки, различные виды театров и т.д.).

Практический этап включал ознакомление дошкольников со сказкой (в соответствии с возрастом); совместную деятельность детей и взрослых на улице во второй половине дня (построение снежных работ, творческие художественные работы на асфальте, спортивные мероприятия и др.); словотворчество родителей и детей; постановку музыкально-театрализованной сказки «12 месяцев», где активными участниками выступили отцы дошкольников. Для решения проблемных задач, связанных с коммуникативными трудностями взаимодействия между детьми и родителями, использовался метод семейного консультирования, который помогал родителям выбирать приемлемые формы поведения в сложных ситуациях. На данном этапе работу осуществляли педагоги-психологи, которые определяли спектр проблемных зон в системе межличностных отношений детско-родительского взаимодействия. На основании вывода о сложностях в коммуникативной сфере субъектов специалисты осуществляли тренинговую работу с родителями, в ходе которой использовались методы активного социального обучения: драматизация и анализ коммуникативных ситуаций, игровые задания, релаксационные упражнения. Аналитический этап был ориентирован на получение обратной связи от всех участников проекта посредством круглых столов, семейных презентаций детско-родительских творческих работ. Таким образом, создавались ситуации взаимодействия всех субъектов образовательных отношений, как детей, так и их родителей между собой и педагогами.

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

Таблица 16

Содержание работы с родителями

Тематика	Цель	Форма работы
Об эмоциях. О проявлении эмоций. Связь эмоций с волевыми качествами человека.	Подвести родителей к осознанию необходимости развития эмоций у детей дошкольного возраста	Тематическая встреча
«Знать и понимать ребёнка» (сопровождение родителями эмоционально-коммуникативного развития ребенка)	Ознакомление родителей с особенностями развития эмоциональной и коммуникативной сферы дошкольников	Папка-передвижка
Игры-упражнения, направленные на развитие коммуникативной сферы дошкольников	Обучение родителей игровым приемам, направленным на развитие коммуникативной сферы детей; формирование эмоциональной устойчивости у дошкольников в процессе общения	Практикум
Подбор литературы для родителей	Повышение компетентности родителей по проблеме развития коммуникативной сферы детей	Библиотека для родителей
Игры, в которые играют дети	Ознакомление родителей со способами конструктивного взаимодействия с детьми	Картотека игр, упражнений и т.п.
«Знаем и умеем, как общаться с ребенком»	Обогащение коммуникативного опыта родителей при организации разных видов деятельности детей в семье	Картотека игр, упражнений и т.п.

Также в работе с семьей мы использовали технологию «Педагогическая мастерская», направленную на принятие родителями себя и своего ребенка таким, каков он есть; на размышление о жизненных ценностях совершенствование навыков культуры общения при групповой форме работы (Приложение).

Практикумы, проходившие в ситуации совместной деятельности педагогов, детей и их родителей, были нацелены на повышение коммуникативной компетентности семьи в ситуациях общения со своими

детьми и воспитанниками группы; понимание причин коммуникативных трудностей дошкольников.

Применение на практике приёмов эффективного коммуникативного взаимодействия с детьми способствовало позитивному настрою всех участников образовательных отношений на дальнейшую совместную деятельность. С целью оптимизации детско-родительских отношений и для установления партнерских связей между участниками образовательного процесса мы проводили тематические викторины, конкурсы. Родители ставили театрализованные постановки, причем не только для детей определенной группы, но и других дошкольников. Это мотивировало родителей на формирование командного взаимодействия, предполагающего организацию совместной деятельности, основанную на умении договориться, найти компромиссное решение в спорных ситуациях, творчески реализоваться.

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

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию педагогических условий по формированию коммуникативных умений у детей. Контрольно-обобщающий этап экспериментальной работы был направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, обобщение и оформление результатов педагогического исследования.

Основные задачи контрольно-обобщающего этапа:

- выявление эффективности проводимой работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- формулировка выводов квалификационного исследования.

Для определения эффективности реализации комплекса педагогических условий и выявления динамики уровня сформированности коммуникативных умений в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень сформированности коммуникативных умений по трем критериям: информационно-коммуникативные, интерактивные и перцептивные умения. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. В таблице 17 и на рисунке 7 представлены результаты контрольного среза по критерию информационно-коммуникативные умения детей в экспериментальной группе.

Таблица 17

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности информационно-коммуникативных умений в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	20	60	20
КГ	53,7	40	6,6

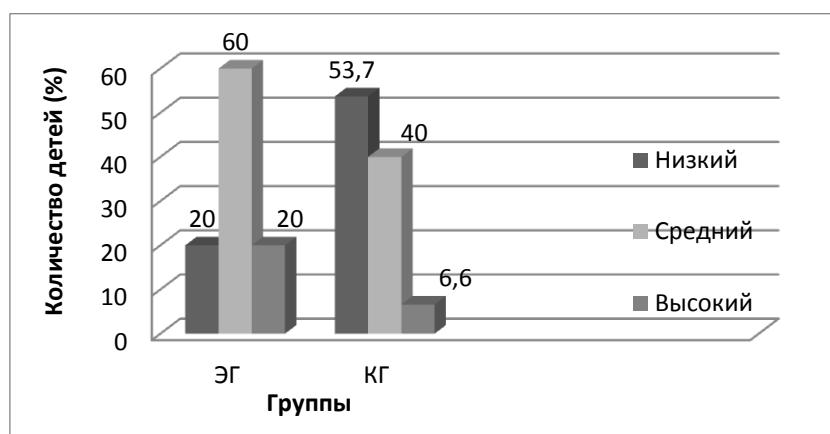


Рисунок 7 Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень сформированности информационно-коммуникативных умений у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 8.

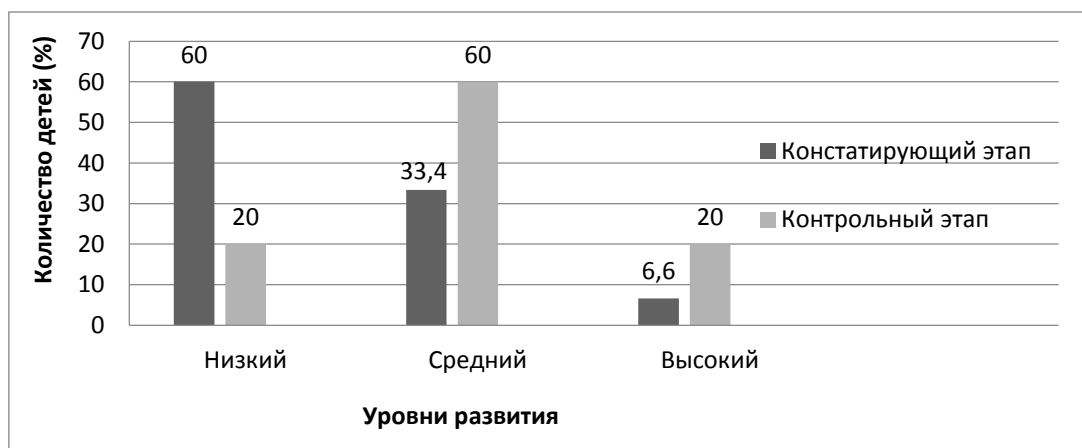


Рисунок 8 Сравнительный анализ эффективности педагогических условий на формирование коммуникативных умений в экспериментальной группе по критерию «Информационно-коммуникативные умения»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности информационно-коммуникативных умений на 40%, в то время как количество детей с высоким и средним уровнями увеличилось на 13,4% и 26,6% соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Информационно-коммуникативные умения» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании информационно-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании информационно-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в

направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Информационно-коммуникативные умения» в таблице 18.

Таблица 18

Сравнительный анализ уровней сформированности информационно-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности информационно-коммуникативных умений		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	3	1	1	9.5
2	1	2	1	1	9.5
3	2	3	1	1	9.5
4	1	2	1	1	9.5
5	1	2	1	1	9.5
6	1	2	1	1	9.5
7	1	2	1	1	9.5
8	1	1	0	0	2
9	2	3	1	1	9.5
10	3	3	0	0	2
11	1	1	0	0	2
12	1	2	1	1	9.5
13	2	3	1	1	9.5
14	1	2	1	1	9.5
15	2	3	1	1	9.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					6

Исходя из таблицы 18, мы видим, что $T_{\text{эмп}}=6$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 15 человек $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,01$ составляем 15, в то время как $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 25. Отразим зону значимости на рисунке 9.

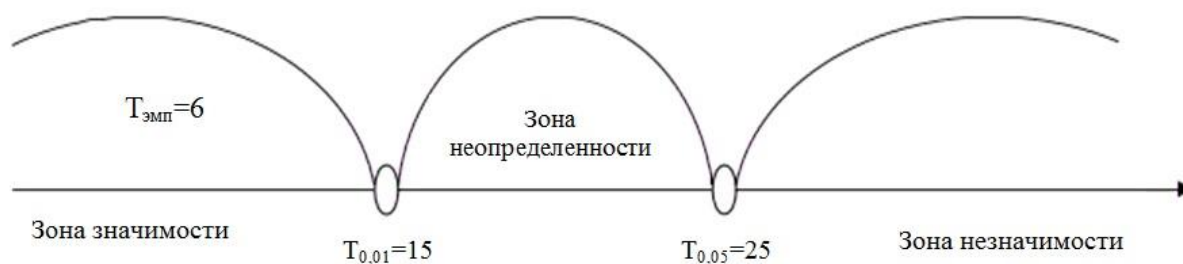


Рисунок 9 Ось значимости

Таким образом, исходя из рисунка 9, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании информационно-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Интерактивные умения». Результаты этого исследования мы представим в таблице 19 и рисунке 10.

Таблица 19

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

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	13,3	60	26,7
КГ	60	33,4	6,6

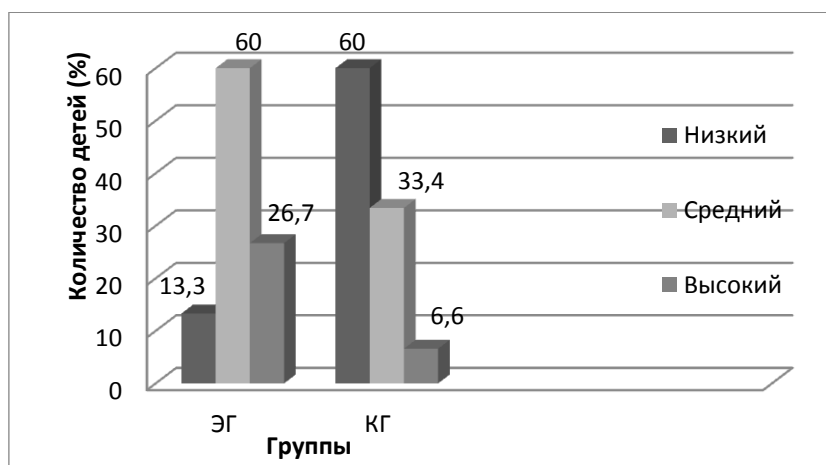


Рисунок 10 Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений по критерию «Интерактивные умения»

Следовательно, можно сделать вывод, что коммуникативные умения по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 11, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

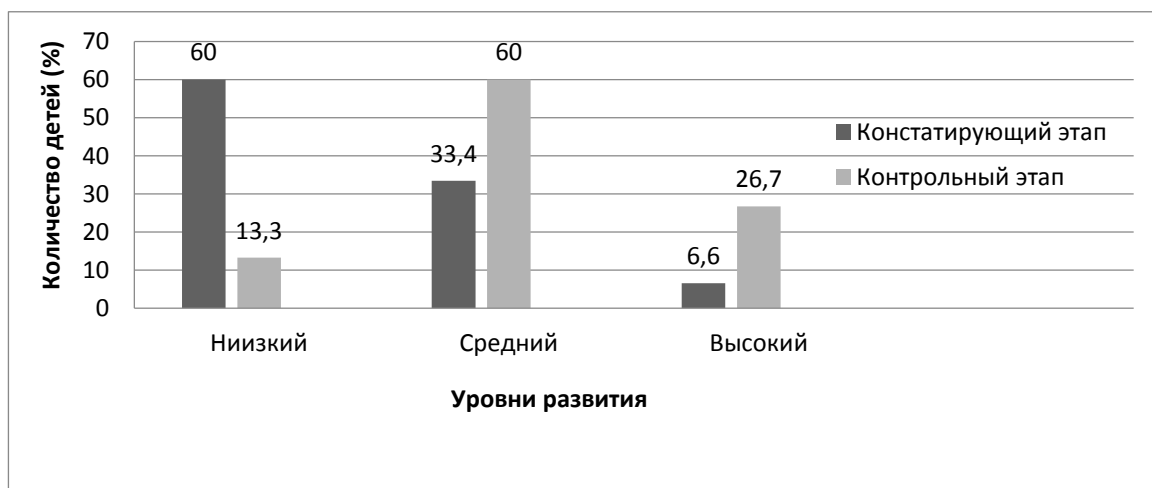


Рисунок 11 Сравнительный анализ по критерию «Интерактивные умения» в системе коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что интерактивные умения снизились на 46,7%, в то время как высокий и средний уровень повысился на

20,1% и 26,6% соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня сформированности коммуникативных умений, все же общая часть детей прогрессировала.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Интерактивные умения» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании интерактивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании интерактивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Интерактивные умения» в таблице 20.

Таблица 20

Сравнительный анализ уровней сформированности интерактивных умений детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности интерактивных умений		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	3	1	1	10
2	1	2	1	1	10
3	2	3	1	1	10
4	2	3	1	1	10
5	1	2	1	1	10

6	2	3	1	1	10
7	1	1	0	0	2.5
8	1	2	1	1	10
9	1	1	0	0	2.5
10	3	3	0	0	2.5
11	1	2	1	1	10
12	1	2	1	1	10
13	1	1	0	0	2.5
14	1	2	1	1	10
15	2	3	1	1	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{эмп}$)					10

Исходя из таблицы 20, мы видим, что $T_{эмп}=10$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 15 человек $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 15, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 25. Отразим зону значимости на рисунке 12.

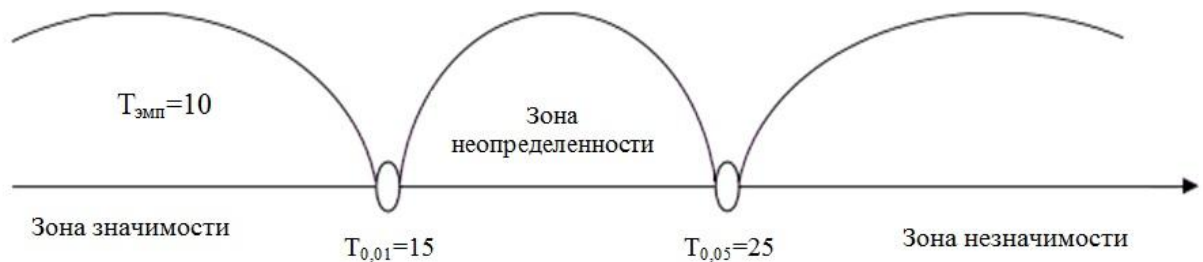


Рисунок 12 Ось значимости

Таким образом, исходя из рисунка 12, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании интерактивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Целесообразным предоставляется рассмотреть последний критерий – перцептивные умения в системе коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Проведя контрольный этап опытно-экспериментальной работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в таблице 21 и отраженном на рисунке 13.

Таблица 21

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

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	20	66,7	13,3
КГ	40	53,7	6,6

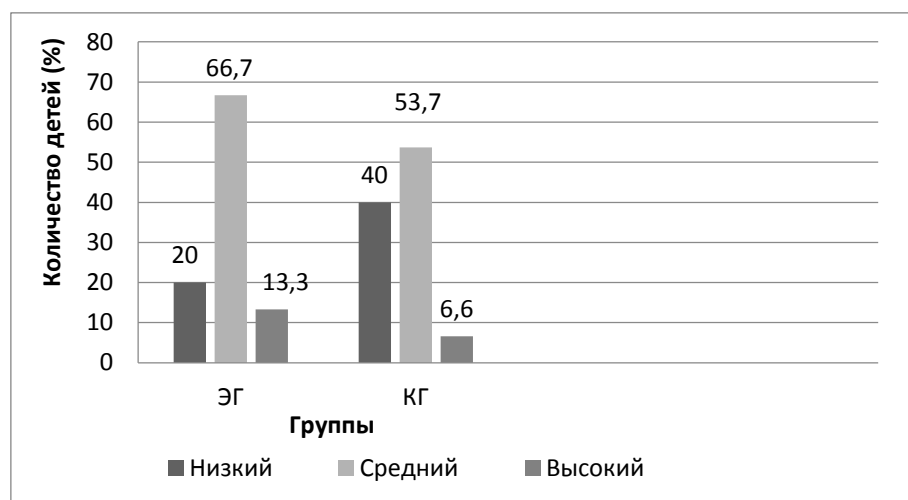


Рисунок 13 Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных умений на контрольном этапе

В данном случае реализация комплекса педагогических условий оказало большое влияние на формирование перцептивных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Для более детального и полного представления этого влияния обратимся к рисунку 14, на котором они отражены в виде диаграммы.

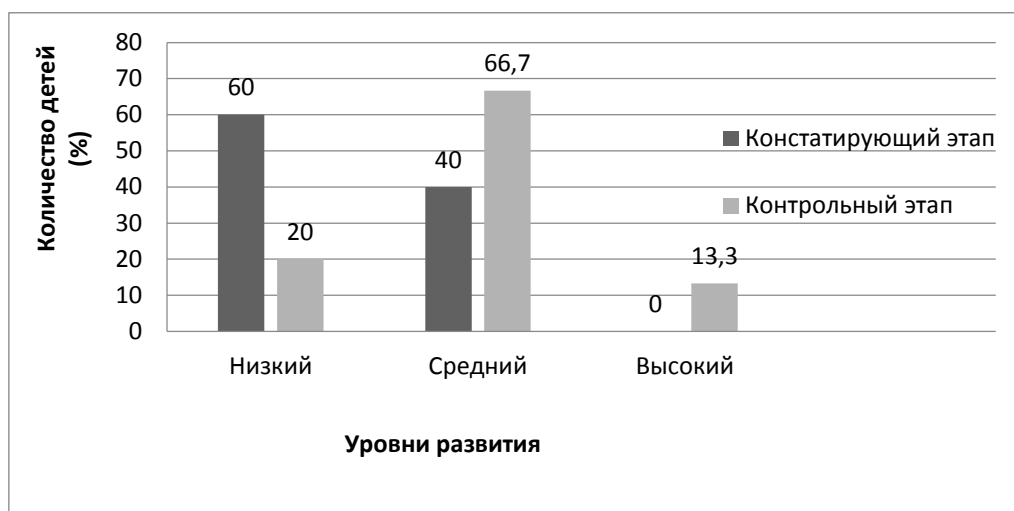


Рисунок 14 Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по критерию – перцептивные умения

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей низкого уровня сформированности коммуникативных умений с 60% до 20%, в то время как на среднем и высоком уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями на 26,7% и 13,3% соответственно.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Перцептивные умения» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании перцептивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании перцептивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Перцептивные умения» в таблице 22.

Таблица 22

Сравнительный анализ уровней сформированности перцептивных умений детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности перцептивных умений		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	1	2	1	1	10.5
2	1	2	1	1	10.5
3	2	2	0	0	3
4	2	3	1	1	10.5
5	1	2	1	1	10.5
6	2	2	0	0	3
7	1	1	0	0	3
8	1	2	1	1	10.5
9	1	2	1	1	10.5
10	2	3	0	0	10.5
11	2	1	-1	1	10.5
12	1	1	0	0	3
13	2	2	0	0	3
14	1	2	1	1	10.5
15	1	2	1	1	10.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					10.5

Исходя из таблицы 22, мы видим, что $T_{\text{эмп}}=10,5$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 15 человек $T_{\text{кр}}$

для $p \leq 0,01$ составляем 15, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 25. Отразим зону значимости на рисунке 15.

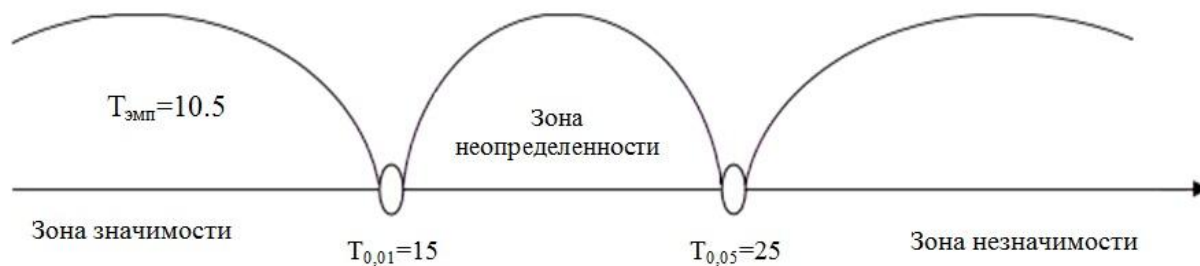


Рисунок 15 Ось значимости

Таким образом, исходя из рисунка 15, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании перцептивных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Подводя итог вышесказанному, необходимым представляется рассмотреть сравнительные данные по общему уровню сформированности коммуникативных умений у детей старшей экспериментальной группы. Для этого мы составим таблицу 23 и 24, где представим эффективность педагогических условий для формирования коммуникативных умений. В соответствии с выделенными нами уровнями формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, которым присваиваем следующие обозначения: низкий – I, средний – II, высокий – III.

Таблица 23

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

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности коммуникативных умений			Уровень сформированности коммуникативных умений
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	III	III	III	III
2.	Ребенок 2	I	I	I	I
3.	Ребенок 3	III	III	II	III
4.	Ребенок 4	II	II	I	I
5.	Ребенок 5	II	II	II	II
6.	Ребенок 6	II	II	I	II
7.	Ребенок 7	II	I	II	II
8.	Ребенок 8	I	I	I	I
9.	Ребенок 9	II	I	I	I
10.	Ребенок 10	III	III	II	III
11.	Ребенок 11	I	I	I	I
12.	Ребенок 12	II	II	I	II
13.	Ребенок 13	I	I	II	I
14.	Ребенок 14	I	II	II	II
15.	Ребенок 15	II	I	II	II

Таблица 24

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

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности коммуникативных умений			Уровень сформированности коммуникативных умений
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	I	I	I	I
2.	Ребенок 2	II	I	I	I
3.	Ребенок 3	I	I	I	I
4.	Ребенок 4	I	I	II	I
5.	Ребенок 5	II	II	I	II
6.	Ребенок 6	I	I	I	I
7.	Ребенок 7	II	II	III	II
8.	Ребенок 8	I	I	II	I
9.	Ребенок 9	II	I	II	II
10.	Ребенок 10	I	II	II	II
11.	Ребенок 11	II	II	I	II
12.	Ребенок 12	II	I	II	II
13.	Ребенок 13	III	III	III	III
14.	Ребенок 14	I	I	I	I
15.	Ребенок 15	III	II	II	II

Для того, чтобы отследить формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста под влиянием педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 25 и на рисунке 16.

Таблица 25

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	6,6	6,6	46,7	40	46,7	53,4
Контрольный	20	13,3	66,7	40	13,3	46,7

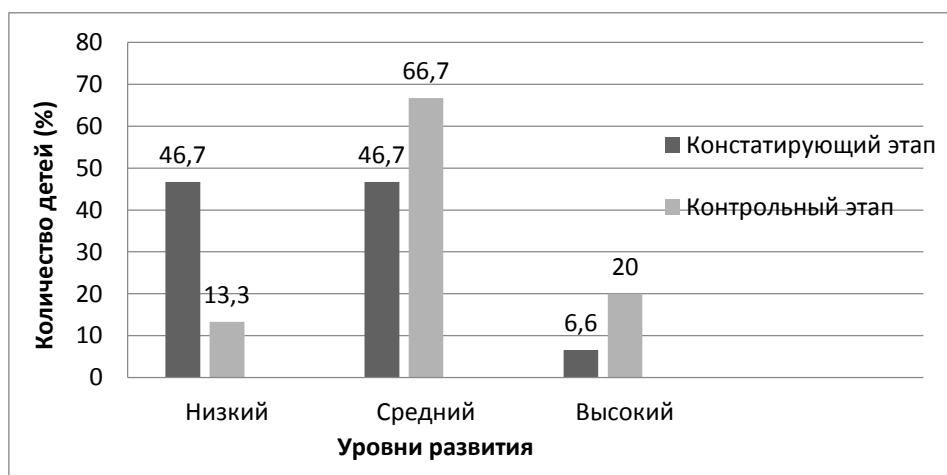


Рисунок 16 Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 25 и рисунке 16, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 13,3% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 33,4%. Такие дети не вступают в общение, не проявляет тенденции к контактам, действует индивидуально, не способен высказывать свою точку зрения. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем, не проявляет активности, пассивно следует за

инициативой других, провоцирует конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказывается, не знает нормы организованного взаимодействия. Отмечается развитие эмоциональной отзывчивости, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам.

– к среднему уровню отнесено 60% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 20%. Эти дети легко находят контакт со сверстниками, но главным образом с детьми своего пола, существуют трудности при вступлении в контакт с незнакомыми людьми. Дети обсуждают варианты совместной работы, но все же есть разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора, учитывая свои интересы может выступить с встречным предложением, в конфликтах уступает и идет на компромисс, помощь принимает, но самостоятельно не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им. Ребенок способен обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию (переживание по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого). Включает в себя идентификацию субъекта с объектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола

– к высокому уровню отнесено 26,7% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 13,4%. Дети этой группы легко вступают в контакт со взрослыми и со сверстниками, проявляют умение выслушать собеседника, стремление получить информацию в процессе взаимодействия. Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремятся обратиться ко

взрослому или найти справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им. Отмечается способность ребенка к низкому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию действенной помощи. Успешность ее зависит от степени обращенности личности к своему внутреннему миру, подвержено рефлексии. С удовольствием общается со всеми сверстниками.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

В тоже время заметим, что в контрольной группе без специального вмешательства тоже происходило развитие детей, но в незначительной мере, отразим сравнительный анализ на рисунке 17.

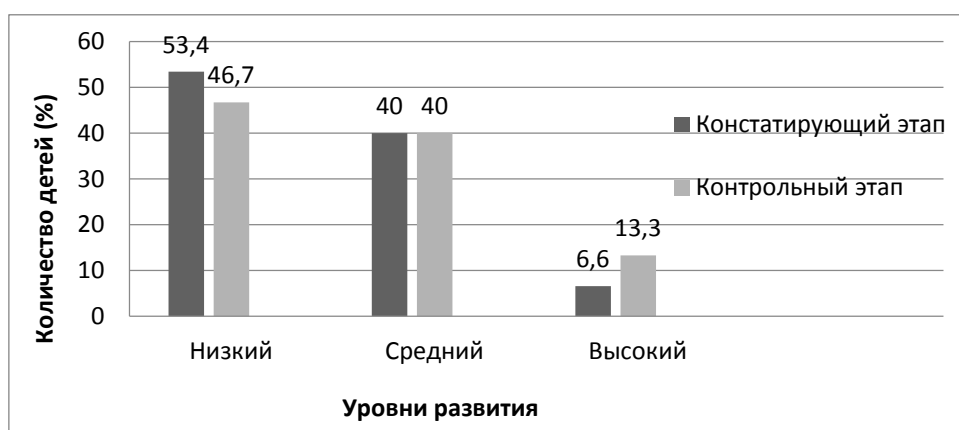


Рисунок 17 Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

Исходя из данных рисунка видно, что формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста происходило, но не в значительной мере, как в экспериментальной группе.

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне. Для определения значимых различий сформированности коммуникативных умений между

показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования в таблице 26.

Таблица 26

Сравнительный анализ уровней сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности коммуникативных умений		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	2	0	0	2.5
2	1	2	1	1	10
3	2	3	1	1	10
4	2	3	1	1	10
5	1	2	1	1	10
6	2	2	0	0	2.5
7	1	1	0	0	2.5
8	1	2	1	1	10
9	1	2	1	1	10

10	3	3	0	0	2,5
11	2	1	-1	1	10
12	1	2	1	1	10
13	2	2	0	0	2,5
14	1	2	1	1	10
15	2	3	1	1	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					10

Исходя из таблицы 26, мы видим, что $T_{\text{эмп}}=10$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 15 человек $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,01$ составляем 15, в то время как $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 25. Отразим зону значимости на рисунке 18.

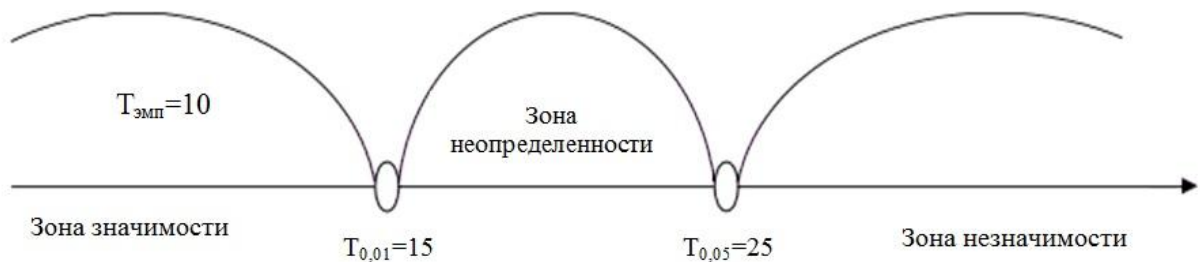


Рисунок 18 Ось значимости

Таким образом, исходя из рисунка 18, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Следовательно, наблюдается наиболее значительный переход дошкольников с низкого на более высокие уровни сформированности

коммуникативных умений благодаря внедрению комплекса педагогических условий.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 13,4% и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 33,4%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 26,7%, низкий – на 33,4%.

Подводя итог работы по разделу «Работа с родителями», мы провели повторную диагностику родителей по выявлению уровня освоения педагогической компетентности в вопросах формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. В результате этого мы установили, что уровень знания родителей заметно увеличился (на 20%), они начали пользоваться рекомендациями и знаниями, полученными на мероприятиях, стали более заинтересованы в процессе формирования коммуникативных умений у детей.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в формировании у детей экспериментальной группы коммуникативных умений. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно формировать коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована экспериментальная работа на базе МАДОУ «Детский сад № 473 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы диагностические задания «Интервью», «Рукавички», «Отражение чувств», которые опираются на разработки О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню отнесено 6,6% детей, а в контрольной группе – 6,6%. К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 46,7%, в контрольной – 46,7%. К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 46,7%, а к контрольной группе – 53,4%. Результаты констатирующего этапа показывают, что формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 13,4% и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 33,4%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе

констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 26,7%, низкий – на 33,4%.

Для определения значимых различий сформированности коммуникативных умений между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ (10) находится в зоне значимости. Из таблицы низких значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 15 человек $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,01$ составляем 15, в то время как $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 25. Это подтверждает эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня сформированности коммуникативных умений, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

Заключение

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. В рамках исследования решался ряд задач.

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу, под коммуникативными умениями мы понимаем умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, т.к., по нашему мнению, это понятие своей смысловой структурой соответствует выделенным учеными комплексам компонентов коммуникативных умений. Под коммуникативными умениями детей старшего дошкольного возраста стоит понимать личностные образования ребенка, определяемые как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Мы выделяем следующие особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов, преобладание инициативных высказываний над ответными, богатство назначения и функций коммуникативной деятельности. Выделяет несколько этапов в развитии общения с взрослыми, один из которых внеситуативно-личностное общение, присущее детям старшего дошкольного возраста. В данной форме на первый план выходит взаимопонимание и доверие, темами для общения становятся не только предметный окружающий мир, но и воспоминания, мысли ребенка, нематериальный мир,

который до этого возрастного этапа был в сложной досягаемости для ребенка.

Решая третью задачу, в результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

1. Будет разработана программа, направленная на формирование коммуникативных умений детей.

2. Внедрение программы будет обеспечено педагогическими условиями:

- включение детей в различные виды детской деятельности, направленные на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста;

- моделирование коммуникативных ситуаций, обеспечивающих индивидуальные достижения дошкольников при взаимодействии субъектов образовательного процесса;

- повышение педагогической компетентности родителей по проблеме формирования коммуникативных умений дошкольников.

Решая четвертую задачу, мы проанализировали результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 13,4% и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 33,4%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 6,7%, низкий уровень на 6,7%. На этапе

контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 6,7%, средний – на 26,7%, низкий – на 33,4%.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

Список литературы

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 301 с.
2. Айдашева Г.А. Дошкольная педагогика / Г.А. Айдашева, Н.О. Пичугина. – М.: Феникс, 2004. – 326 с.
3. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений пособие для педагогов дошкольных учреждений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е.М. Алифанова. – Волгоград, 2001. – 168 с.
5. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 2000. – 335 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2002. – 416 с.
7. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника / А.Г. Арушанова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
8. Баркер А. Как улучшить навыки общения / А. Баркер – СПб.: Нева, 2003. – 224 с
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
10. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.
11. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2008. – 336 с.
12. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

13. Волков Б.С. Психология общения в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Просвещение, 2006. – 102 с.
14. Воронич Е.А. Особенности коммуникативных умений старших дошкольников в процессе диалога со сверстниками / Е.А. Воронич // Теория и практика общественного развития. Научный журнал. – Краснодар: Хорс. – 2015. – № 21. – С. 321–323.
15. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
16. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
17. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – 25 с.
18. Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: АРКТИ, 2004. – 160 с.
19. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 207 с.
20. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание / В.И. Даль. – М.: Аст, 2014. – 921 с.
21. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2003. – 253 с.
22. Диагностика в детском саду. Методическое пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 198 с.
23. Дошкольная педагогика/ Под ред. В.И. Логиновой, П.П. Саморуковой. – М.: Просвещение, 2004. – 456 с.
24. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
25. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Просвещение, 2004. – 128 с.

26. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
27. Ермолаева М.А. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников / А.М. Ермолаева // Дошкольное воспитание. – 2005. – №9. – С. 21–28.
28. Званцова М.Е. Развитие коммуникативного ядра личности старшего дошкольника посредством фольклора / М.Е. Званцова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004. – 269 с.
29. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
30. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический проект, 2004. – 192 с.
31. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 576 с.
32. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2006. – 496 с.
33. Кирабаев Н.С. Компетентностный подход в образовании / Н.С. Кирабаев, В.Б. Петров // Болонский процесс: проблемы и перспективы. Сборник статей. – М.: Оргсервис, 2006. – С. 22–43
34. Ключева Н.В. Общение. Дети 5–7 лет / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. – 160 с.
35. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
36. Кравцова Е.Е. Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом / Е.Е. Кравцова // Дошкольное образование. – 2005. – № 4. – С. 6.

37. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – СПб.: Питер, 2005. – 280 с.
38. Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / И.А. Кумова. – Ростов н/Д, 2004. – 142 с.
39. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
40. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 2006. – 144 с.
41. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
42. Маврина И.В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М.: Гном-Пресс, 1999. – С. 106-118.
43. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
44. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе: Дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Маркина. – Одесса, 1991. – 179 с.
45. Михайленко Н.Я. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 5-6. – С. 17–27.
46. Мудрик А.В. Общение школьников / А.В. Мудрик. – М.: Знание. 2007. – 78 с.
47. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
48. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. – М., 1993. – 205 с.

49. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
50. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
51. Новейший психолого-педагогический словарь / Под ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
52. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2005. – 207 с.
53. Ожегов Т.И. Толковый словарь русского языка / Т.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИПИ Технологии», 2003. – 944 с.
54. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: ГНОМ и Д, 2001. — 160 с.
55. Парыгин Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 97 с.
56. Педагогика начального образования / Под ред. В.С. Кукушина. – М.: МарТ, 2005. – 592 с.
57. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 64 с.
58. Педагогический словарь / Под ред. В.И. Загвязинского. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
59. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
60. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада / С.В. Петерина. – М.: Просвещение, 2006. – 96 с.
61. Проняева С.В. Формирование социальной компетентности дошкольников в игровой деятельности / С. В. Проняева // Начальная школа: плюс-минус. – 2010. – № 4. – С. 3–9.
62. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2003. – 448 с.

63. Психологический словарь / Под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.
64. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Ружской. – М.: Педагогика, 2009. – 215 с.
65. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М. : Флинта, 2003. – 320с.
66. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 672 с.
67. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
68. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
69. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.
70. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
71. Современная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: Инфра-М, 2000. – 687 с.
72. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
73. Сомкова О.Н. Программа «Успех». Образовательная область «Коммуникация» / О.Н. Сомкова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 22–33.
74. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Просвещение, 2005. – 336 с.
75. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

76. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–18.

77. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева, Н.П. Федосеева. – М.: Просвещение, 2001. – 840 с.

78. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.

79. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с.

80. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников / А.В. Чулкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 220 с.

Приложение

Приложение 1

Методические рекомендации к процедуре диагностирования сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Диагностическое задание 1. «Отражение чувств»

Цель. Выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Содержание. Исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на вопросы:

- Кто изображен на картинке?
- Что они делают?
- Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- Как ты догадался (ась) об этом?
- Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Оценка результатов

- 3 балла – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину и делает прогнозы дальнейшего развития ситуации;
- 2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;
- 1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину и предположить дальнейшее развитие ситуации.

Диагностическое задание 2. «Интервью»

Цель. Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Материал. Микрофон.

Содержание. Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Оценка результатов

- 3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3–5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

- 2 балла – ребенок формулирует 2–3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

- 1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

Диагностическое задание 3 – «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Описание задания: детям дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Каждая пара получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Оценка результатов:

- 3 балла – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

- 2 балла – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;
- 1 балл – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем.

Приложение 2

Анкета для родителей

Уважаемые родители, ответьте, пожалуйста, на вопросы данной анкеты для выявления ваших знаний, методов и приемов в формировании коммуникативных умений у детей

1. Когда вы разговариваете, то...
 - стараетесь смотреть в глаза говорящему
 - отводите взгляд
2. Как часто вы и ваш супруг(га) торопитесь говорить, не выслушивая друг друга до конца?
 - Часто
 - Иногда
 - Всегда
3. Часто ли вы общаетесь, используя улыбку?
 - Да
 - Нет
4. Разговаривая с окружающими, вы сопровождаете выражения жестикуляцией?
 - чрезмерной;
 - в норме.
5. Как часто ваш ребенок становится свидетелем ваших конфликтов с супругом(ой)?
 - часто
 - иногда
 - всегда
6. Считает ли Вы себя примером для своего ребенка в общении?
 - Да
 - Нет
7. Как чаще всего вы воздействуете на ребенка – в виде...
 - указаний
 - объяснений
 - внушения
 - убеждения
 - просьб

8. Как часто, занимаясь своими делами, вы делаете вид, что слушаете ребенка, но не слышите его?

- часто,
- иногда,
- никогда

9. Учитываете ли вы эмоциональное настроение вашего ребенка?

- всегда,
- иногда

10. Какие приемы и как часто используются в семье для развития у ребенка умения общения?

11. С какими трудностями вы встречаетесь в процессе формирования культуры общения?

12. Используете ли Вы рекомендации психолога и воспитателя в практике воспитания и развития коммуникативных умений у своего ребенка?

- Да
- Нет

Приложение 3

Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе

Таблица 27

Результаты исследования по критерию «Информационно-коммуникативные умения» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Информационно-коммуникативные умения	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	2	3
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	1	2
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	1	2
7	Ребенок 7	1	2
8	Ребенок 8	1	1
9	Ребенок 9	2	3
10	Ребенок 10	3	3

11	Ребенок 11	1	1
12	Ребенок 12	1	2
13	Ребенок 13	2	3
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	2	3

Таблица 28

Результаты исследования по критерию «Интерактивные умения» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Интерактивные умения	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	2	3
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	2	3
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	2	3
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	2
9	Ребенок 9	1	1
10	Ребенок 10	3	3
11	Ребенок 11	1	2
12	Ребенок 12	1	2
13	Ребенок 13	1	1
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	2	3

Таблица 29

Результаты исследования по критерию «Перцептивные умения» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Перцептивные умения	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	1	2
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	2
4	Ребенок 4	2	3
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	2	2
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	2
9	Ребенок 9	1	2
10	Ребенок 10	2	3
11	Ребенок 11	2	1
12	Ребенок 12	1	1
13	Ребенок 13	2	2

14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	1	2

Таблица 30

Результаты исследования по исследованию общего уровня сформированности коммуникативных умений на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Общий уровень сформированности коммуникативных умений	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	2	2
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	2	3
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	2	3
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	2
9	Ребенок 9	1	2
10	Ребенок 10	3	3
11	Ребенок 11	2	1
12	Ребенок 12	1	2
13	Ребенок 13	2	2
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	2	3