

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства

О. Г. Филиппова

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА:
ПРИРОДА СОЦИАЛЬНЫХ МЕТАМОРФОЗ**

Монография

Челябинск
Издательский центр «Титул»
2019

УДК 316.612:159.922.7
ББК 60.5:88
Ф53

Рецензенты:

С. Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

И. Е. Емельянова, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Филиппова, О. Г.

Ф53 Языковая личность ребенка-дошкольника: природа социальных метаморфоз [Текст] : монография / О. Г. Филиппова. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2019. – 200 с.

ISBN 978-5-6041824-8-2

В монографии представлена авторская концепция развития предпосылок языковой личности ребенка дошкольного возраста и практическая реализация психолого-педагогического сопровождения и методического обеспечения коммуникативного развития личности воспитанника в образовательной деятельности. Результаты проведенных исследований способствуют определению дальнейших перспектив решения задач дошкольного образования с учетом социального заказа и требований федерального государственного образовательного стандарта.

Монография адресована педагогическим работникам различных уровней образования: руководителям дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогам дошкольного образования, учителям общеобразовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических университетов и педагогических колледжей.

УДК 316.612:159.922.7
ББК 60.5:88

Монография издана в рамках научного проекта «Теоретическое обоснование и научно-методическое сопровождение опережающей подготовки педагогических кадров для развития региональной системы дошкольного и инклюзивного образования» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного центра Российской академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 гг.

ISBN 978-5-6041824-8-2

© Филиппова О. Г., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА | 9 |
| 1.1 Генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей в теории и практике дошкольной педагогики и психологии | 9 |
| 1.2 Теоретико-методическая основа личностного развития детей дошкольного возраста в общении | 33 |
| 1.3. Содержание методики развития языковой личности детей дошкольного возраста | 76 |
| 1.4. Психолого-педагогические условия коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста | 86 |
| Выводы по первой главе | 101 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 104 |
| 2.1 Инструментально-диагностическое обеспечение исследования коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста | 104 |
| 2.2 Особенности реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста | 136 |
| 2.3 Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов | 165 |
| Выводы по второй главе | 181 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 182 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 188 |

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические и политические преобразования в стране привели к изменению современных целей и ценностей образования. Информационно-коммуникационная эпоха сегодняшнего мира позволила определить необходимость стремления каждой языковой личности к коммуникативно-творческому становлению и актуальности проблемы коммуникативно-личностного развития детей, начиная с дошкольного возраста, которая обусловлена важностью раннего формирования умений устанавливать позитивные взаимоотношения между людьми, адекватно воспринимать и оценивать происходящие взаимосвязи и события, а также познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве. Общение и самопознание как важнейшие аспекты личностного развития ребенка диалектически взаимосвязаны друг с другом и требуют пересмотра теоретико-методологической стратегии и практико-ориентированных тактик в структуре и содержании процесса дошкольного образования, учета интегративного единства областей речевого, познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена область «Социально-коммуникативное развитие». Содержание области направлено на достижение целей и задач освоения первоначальных представлений социального характера, и включения детей в систему социальных отношений через усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года основными целями и задачами образования определяет: формирование культуры мира и межличностных отношений; формирование у детей активной жизненной позиции; воспитание патриотов России способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих вы-

сокой нравственностью, проявляющих уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, что непосредственно относится к коммуникативно-личностному развитию.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены социальные и культурные потребности: в трудовой деятельности, социальной активности, в социальном признании, самовыражении, в сотрудничестве с другими людьми, в общении и многие другие.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 64 говорится о том, что дошкольное образование направлено на формирование у детей дошкольного возраста способности к планированию своих действий в соответствии с общей культурой и социальными ожиданиями выработки важных личностных качеств.

Социальный заказ общества и вышеперечисленные позиции нормативно-правовых документов стали приоритетными в определении целевых ориентиров к результатам современного образования и выдвинули ведущие задачи для дошкольных образовательных организаций, что, несомненно, доказывает необходимость разработки методической системы педагогической деятельности по коммуникативно-личностному развитию детей, начиная со старшего дошкольного возраста.

Актуальность поставленной проблемы связана с необходимостью раннего приучения детей бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры. Кроме того, вырабатывать опыт принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную-исследовательскую деятельность, приобретать опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми, умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний, проявлять творческую индивидуальность в общении, умение поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Современное дошкольное образование всё чаще обнаруживает нарастание конфликтности в детской среде на фоне отсутствия опыта, социального интеллекта и дискурсивных умений в различных ситуациях общения, толерантного отношения к сверстникам, которые определили необходимость выработки методических усилий, направленных на своевременное предупреждение возникновения конфликтных ситуаций в целях позитивной социализации и коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Насущность проблемы исследования обусловлена также необходимостью внедрения в практику дошкольного образования научно-обоснованного процесса коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на ряд исследований, посвящённых социально-коммуникативному развитию ребёнка дошкольного возраста (Т.В. Антонова, А.Г. Арушанова, Т.М. Бабунова, Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Л.Л. Лашкова, Г. Оппорт, А.В. Петровский, Л.Г. Соловьева, Ф.А. Сохин, Е.В. Рылеева, Е.И. Тихеева, Л.В. Трубайчук, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, Т.Б. Филичева, С.Н. Цейтлин, Г.А. Цукерман и др.), а также личностному развитию детей (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.), вопросы теоретического обоснования структуры и содержания коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, согласно современному социальному заказу, остаются фактически неисследованными.

Предпринятое исследование базируется на следующих идеях, положениях, теориях и подходах: исследование общих и частных проблем общения и межличностной коммуникации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, А.Б. Добрович, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Колосминский и др.); креативно-деятельностного подхода (Л.П. Буев, Е.Ю. Волчегорская, М.В. Демин, В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин, Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркова, Н.Н. Поддьякова, В.Г. Рындак, В.Д. Шадриков и др.); лингвокультурологического подхода (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Е.Ю. Никитина, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.); личностно-ориентированного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С.

Выготский, Е.А. Казаева, А.Н. Леонтьев, О.В. Морева, С.Л. Рубинштейн и др.); исследования проблемы социального развития ребенка дошкольного возраста (Т.В. Антонова, Т.М. Бабунова, Л.С. Выготский, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Г. Оппорт, А.В. Петровский, Е.В. Рылеева, Л.В. Трубайчук, Д.И. Фельдштейн и др.); исследования проблемы коммуникативного развития детей дошкольного возраста (А.М. Бородич, Э.П. Короткова, Н.И. Кузина, Л.Л. Лашкова, Е.Ю. Никитина, Н.А. Орланова, Л.А. Пенъевская, Л.И. Савва, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, О.Н. Сомкова, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, Л.Г. Шадрина); теоретические положения, раскрывающие личностное развитие детей (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.); педагогические основы проектирования образовательного пространства, педагогических технологий (В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, И.А. Колесникова, В.Л. Моложавенко, В.М. Монахов, З.И. Тюмасева и др.); методических основ речевого развития детей дошкольного возраста (А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, А.А. Зрожевская, Н.С. Карпинская, Э.П. Короткова, М.М. Кониная, М.И. Лисина, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, Л.А. Пенъевская, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, О.В. Сомкова, О.И. Соловьева, Е.М. Струнина, Л.П. Федоренко, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина и др.).

Нормативно-правовую базу исследования составили: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.); Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (29 декабря 2014 г. № 2765-р); приказ МОиН РФ от 17.10.2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"; Концепция дошкольного воспитания (1989 г.).

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста необходимо понимать многогранно: как интеграцию опыта общения, полученного с помощью организованной практики неоднократных повторений целенаправленно созданных обучающих ситуаций; как интеграцию коммуникативных умений, заключающихся в способности воспринимать устную речь, понимать

смысл высказывания, формулировать и аргументировать свой ответ, уметь договариваться и сотрудничать; как важную составляющую нравственно-этической компетенции, включающей знания в области культуры поведения, умение придерживаться эстетических норм поведения; как личностную рефлексию, проявляющуюся в умении оценивать свою внутреннюю позицию, речевые поступки и осознавать необходимость выбора социальных мотивов поведения, преодолевать личностный субъективизм и компромиссно согласовывать собственные желания, замыслы, чувства, действия, интересы с другими людьми.

В дошкольном возрастном периоде жизни закладываются основы развития личности, её социальная успешность. Однако, значительная часть современных родителей и педагогов предпочитают больше ориентироваться на познавательную сферу в связи с повышением требований ранней подготовки к обучению в школе, не уделяя при этом внимание коммуникативно-личностному развитию. В результате у детей появляются барьеры в общении, конфликты со сверстниками и взрослыми.

Сложность и многогранность рассматриваемой проблемы дошкольной педагогики и психологии обусловили интерес к ней специалистов из различных наук о человеке. Основные идеи послужили основанием для осмысления проблемы исследования и необходимости коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

1.1 Генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей в теории и практике дошкольной педагогики и психологии

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты возникновения и попыток решения проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в педагогике и психологии детства. 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 личности ребенка. В современных условиях реформирования системы образования эта проблема 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.

Обществу необходимы люди, способные к вызову возрастающего ускорения развития всех сфер социально-общественного бытия. Запаздывание в этих процессах, игнорирование организации пропедевтической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения, направленных на коммуникативно-личностное развитие, препятствуют системным преобразованиям в области формирования толерантного человека, готового продуктивно жить в условиях изменяющегося социума [37].

Целесообразно начать изучение генезиса и современного состояния проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в теории и практике дошкольной педагогики и психологии с рассмотрения сущности и конкретизации ключевых понятий исследования: коммуникативное раз-

витие детей старшего дошкольного возраста и личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. Сначала методологически грамотнее будет рассмотреть их в отдельности, а затем в интегративном единстве. Первым делом остановимся подробнее на историко-педагогических аспектах, раскрывающих сущность проблемы *коммуникативного развития* детей старшего дошкольного возраста. Поскольку тема нашего исследования тесно связана с процессами общения и коммуникации изначально, то необходимо обратиться к рассмотрению сущности, в первую очередь, а затем и разграничению этих понятий, связанных с коммуникативным развитием детей.

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].

В.Г. Крысько под полноценным общением понимает сложный многокомпонентный процесс, который предполагает развитие психики человека, сформированность «гуманистического ядра», которое предполагает любого другого человека как самую большую ценность [101]. Мы разделяем мнение ученого и отводим значительное место в своем исследовании педагогическим условиям и механизмам коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

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». М.И. Лисина выделяет

важные функции общения, такие как: 1) организацию совместной деятельности людей, объединение усилий для достижения общего результата; 2) формирование и развитие межличностных отношений для взаимодействия с целью налаживания отношений; 3) познание людьми друг друга [121.,122]. 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 важность и значимость коммуникативных умений, формирующихся отношений между людьми, предопределяющих дальнейшее коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя научную литературу [62], мы столкнулись со значительным количеством дефиниций «коммуникативные умения», что указывает на сложность и многоаспектность данного понятия (таблица 1). В психологическом словаре под умениями понимается – освоенный человеком способ выполнения действий на базе приобретённых знаний и навыков. Формирование умений предполагает повышение самоконтроля, управляемости действий в соответствии с лучшими образцами [177].

Таблица 1

| Понятие «коммуникативные умения» в научной литературе | 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 также рассмотрение исторических основ возникновения понятия и явления, лежащего в основе изучаемой нами проблемы. В этой связи, существует необходимость провести анализ предпосылок возникновения термина «коммуникативные умения детей старшего дошкольного

возраста» в психолого-педагогической литературе и ее современное состояние в условиях модернизации Российского образования (таблица 2).

Таблица 2

Ретроспективный анализ становления понятия «развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста»

| <i>Период</i> | <i>Педагогические мировоззрения на проблему</i> |
|-----------------|---|
| 1. Античность | <p>- <i>Демокрит</i> считал, что воспитание ведет к обладанию тремя дарами, одним из которых является умение хорошо говорить.</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> |
| 4. XX – XXI вв. | <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 ме-</p> |

ханизм передачи образцов действия от взрослого к ребенку.

-*С.Л. Рубинштейн* 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.

- *А.Н. Леонтьев* Специфичность общения заключается, во-первых, в личной значимости обмениваемой информации, которая является основой связи изменений личности с нарушениями общения, во-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.

- *Д.Б. Эльконин*: 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.

- *М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова* 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.

- *А.В. Запорожец*: развитие общения ребенка, создавая предпосылки для овладения более сложными формами деятельности, открывает перед ним все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений.

- *А.В. Мудрик*: 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.

- *Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков* 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.

- *И.А. Кумова* 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, способность прийти к согласию, договоренности в процессе коммуникации.

- *С.В. Проняева* исследовала содержание коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста и выявила, что данные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и умения ориентироваться во

внешней ситуации общения, планировать акт, реализовывать его, подбирая средства, оценивать и адаптировать дальнейшее поведение к новым ситуациям общения.

- О.Н. Сомкова определяет коммуникативные умения детей дошкольного возраста как умение общаться и решать возникающие игровые, бытовые и творческие задачи.

Е.Е. Кравцова изучала проблему преемственности в коммуникативной готовности детей к школьному обучению, выделяя «кооперативно-соревновательный» тип общения со сверстниками в сочетании с контекстным общением с взрослыми.

Метод периодизации становления ведущих понятий нашего исследования, связанных с вопросами коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста позволил 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 узком смысле, тем временем, как наша тема касается – коммуникативного и личностного аспектов общения, неразрывно связанных и определяющих общую культуру личности дошкольника.

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].

Г.М. Андреева под коммуникативными умениями понимает – комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряже-

но с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [12]. 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 старшего дошкольного возраста: умение слушать собеседника; умение вербализировать свои мысли; умение вести себя в конфликтных ситуациях [3, С. 72].

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

| 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 индивиду- |

| | |
|----------------------------|---|
| Аффективно-коммуникативная | альные умения при решении совместных задач; умения оценить результаты совместного общения. 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].

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.

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, качества, обеспечивающие успешность общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская 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. Рузская, 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 коммуникативное развитие является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социального, а также личностного развития.

Изучив в ретроспективном плане специфику, сущность и состояние решения проблемы коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в дошкольной педагогике и психологии, мы определяем понятие «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» как осознанный процесс освоения детьми способов выполнения коммуникативных действий на базе приобретённых коммуникативных умений с учетом определенных условий общения и создавшихся коммуникативных ситуаций, требующих повышения речевого самоконтроля, управляемости действий в соответствии с лучшими образцами.

Теперь перейдем к рассмотрению в отдельности теоретических предпосылок и особенностей личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Рассматривая сущность *личностного развития* детей старшего дошкольного возраста, поясним, что специфика педагогической деятельности заключается в реализации возможности ребёнка полноценно развиваться, ориентируясь на овладение и развитие личностных качеств (любопытность, активность, эмоциональная отзывчивость, инициативность, самостоятельность, оптимистичность и открытость и др.) и на его самореализацию в социуме. Стоит отметить, что у ребёнка необходимо формировать положительное отношение к себе, к другим людям, ценностные ориентации и социальные навыки. А это включает в себя готовность педагога помогать ребёнку, содействовать, поддерживать, планировать взаимодействие, участвовать в формировании личного опыта общения, освоения социокультурных норм и правил общественного поведения.

Сущность кризиса педагогики, как отмечает В.Д. Шадриков, заключается в невозможности решить задачу образования человека, не обращаясь к его личности, «не соединяя образование и бытие». Невозможно не согласиться с автором, утверждающим необходимость разработки новой философии образования, в центре которой будет стоять не просто человек, а свободная личность с её стремлениями и возможностями, определённым качеством жизни. Свободная личность, по его мнению, это личность конструктивно мыслящая, уважающая позиции другого человека, допускающего множество истин [261].

А.Н. Леонтьев наряду с другими учеными отмечает, что старший дошкольный возраст – период развития личностных механизмов поведения [112]. В типичной воспитательной практике он незаслуженно игнорируется. Социальная ситуация развития ребёнка-дошкольника не наполняется необходимым содержанием для его личностного роста, в ней не исключаются деструктивные, непереносимые для незрелой личности факторы: игнорирование потребностей, насилие и т.д. [116].

Развитие личности, в теории и практике современного образования, считается одной из главных составляющих гармонии ребёнка, успешности и результа-

тивности его деятельности (Т.И. Бабаева, Т.М. Бабунова, Т.А. Березина, А.Г. Гогоберидзе, М.А. Иваненко, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, В.Г. Ничаева, О.В. Токарь и др.).

Посмотрим сравнительную характеристику данного понятия в Таблице 4.

Таблица 4.

Определение научного понятия «развитие личности»

| Ф.И.О. автора | Трактовка понятия |
|-------------------------------------|--|
| Д.И. Фельдштейн | постоянно воспроизводимое противоречие двух сторон – социализации и индивидуализации |
| Т.Г. Юсупова | комплексное явление осуществления системы педагогических мероприятий, которые направлены на присвоение детьми культурных и нравственных ценностей общества, формирование качеств личности, устанавливающие взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе [200] |
| Л.Р. Салаватулина, Т.М. Бабунова | комплексный процесс усвоения ценностей, традиций, культуры общества или сообщества, в котором ему предстоит жить [147, с. 58] |
| Т.И. Бабаева | выражается в развитии способности ребёнка ориентироваться в доступном социальном окружении, осознавать ценность собственной личности и других людей, проявлять своё отношение к миру и людям в соответствии с культурными традициями, нормами и правилами, принятыми в обществе [45, с. 147] |
| С.В. Батуева | процесс, структура которого включает мотивационно-эмоциональный, коммуникативно-когнитивный, деятельностно-творческий компоненты, обеспечивающие формирование личностных качеств детей (эмоциональную устойчивость, речевые умения и навыки, представления о картине мира, познавательную активность, воображение, фантазию и т.д.) [11] |
| М.А.Иваненко | интегративная характеристика личности, которая включает комплекс необходимых знаний, умений и навыков для моделирования своего поведения, и ориентирования в социальном пространстве, адекватного восприятия окружающей действительности, построения системы отношений и общения с окружающими людьми с учётом социальных ситуаций [59, с.6] |

| Ф.И.О. автора | Трактовка понятия |
|----------------|---|
| Е.К. Орликова | процесс связанных друг с другом качественных и количественных изменений личности, протекающих в детском сознании согласно возрасту и под воздействием реализованных организационно-педагогических условий в образовании, проявляющихся в гуманизации деятельности ребёнка, направленной на удовлетворение его социальных потребностей в окружающей социоприродной среде [119] |
| Л.В. Трубайчук | целенаправленный процесс непрерывного и органического социально контролируемого вхождения дошкольником в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей под непосредственным участием значимого взрослого, на основании чего происходит самопознание и самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза [64, с. 36] |

Отметим некоторые различия в авторских трактовках данного понятия. Т.М. Бабунова и Л.Р. Салаватулина [147], М.А. Иваненко [59] трактуют данное понятие как процесс социального развития, способствующий в большей степени адаптации ребёнка в социуме, налаживанию отношений с окружающими людьми. С.В. Батуева [11], Т.Г. Юсупова [200] делают акцент на личностном развитии, а Л.В. Трубайчук – ставит акцент на формировании качеств личности.

Важно отметить, что развитие личности является процессом её закономерного изменения в результате социализации, которая является процессом и результатом усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Для успешного развития личности ребёнка ценным является ранний период, возраст до 7 лет. Это в собственном смысле слова «персоногенез», то есть становление и индивидуальное развитие личности. По мнению В.С. Мухиной, можно обозначить основные качества, которые позволяют определять развитие личности детей дошкольного возраста [111, с.9]:

1) положительный «Образ Я», основанный на идентификации с собственным именем, внешним образом, психологическим временем жизни; позитивное самоотношение, положительная самооценка и адекватный уровень притязания; осознание своей принадлежности к социальным общностям по семейному, поло-

вому, национальному признакам; освоение социального пространства через нахождение своего места в обществе сверстников и взрослых;

2) социальная компетентность ребёнка дошкольного возраста, складывающаяся из трёх компонентов: мотивационный компонент выражает отношение ребёнка к другому человеку как к высшей ценности, проявляется через доброе, внимательное, заботливое отношение; когнитивный компонент заключается в познании другого человека, способности понять его особенности, интересы, потребности, увидеть возникшие перед ним трудности, увидеть изменения настроения, эмоционального состояния; поведенческий компонент реализуется в выборе адекватных способов общения, этически ценных образцов поведения.

Таким образом, правильно организованная педагогами или другими взрослыми коммуникативная деятельность создаст условия для межличностного общения, поспособствует социализации ребёнка, обогащению его жизненного опыта, формированию личностных качеств.

Личностное развитие ребёнка включает освоение необходимых ценностей общества, которые позволяют ему ориентироваться, действовать и приспосабливаться к меняющейся обстановке, формировать отношение к природе, людям, детскому саду, своей семье [200]. А это, в свою очередь, регулирует оценочное поведение ребенка, формирует его культурные привычки, воспитывают правильные постулаты общения, способности к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности; сотрудничеству и взаимодействию с окружающими людьми; успешной адаптации к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни [45, с. 232]. Дошкольник учится общению со сверстниками и взрослыми, которое способствует развитию гуманного отношения к окружающим людям, проявлению заботы, поддержки.

М.А. Иваненко [58] указывает на то, что в процессе развития личности ребёнка необходимо обучать его ставить и достигать цели, рационально мыслить. Автор делает акцент на взаимодействии ребёнка с окружающим миром, его социальной адаптации.

Для нашего исследования важна также точка зрения Т.М. Бабуновой [164] о том, что ребёнок есть носитель базовых типов культуры и, с точки зрения автора, при развитии личности ребенка старшего дошкольного возраста необходимо:

- 1) учитывать витагенный опыт ребенка;
- 2) акцентировать внимание на общении ребёнка, взаимодействии детей друг с другом и взрослыми;
- 3) учитывать не только имеющиеся на данном этапе у ребёнка способности, но и потенциальные возможности при необходимом педагогическом управлении;
- 4) приобщать ребёнка к ценностям культуры общества;
- 5) разнообразить средства, формы и способов познания детей.

На современном этапе в практике работы ДОО образовательные программы дошкольного образования [131] частично решают задачи личностного и социального развития детей дошкольного возраста. А именно: вхождение ребёнка в социум, формирование общей культуры, развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирование ценностного отношения к окружающему миру и т.д. Проанализируем содержание дошкольных программ, направленных на развитие личности ребёнка (см. табл.5).

Таблица 5.

**Анализ программ дошкольного образования,
направленных на развитие личности**

| № п/п | <i>Название программы, автор</i> | <i>Решение задач личностного развития</i> |
|----------|--|---|
| 1. | «Детство» (под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой) | авторы Программы считают дошкольное детство периодом, когда начинается социализация, первоначальное становление личности, формирование основ самосознания и индивидуальности ребёнка, когда развитие дошкольника осуществляется результативно при условии его активного взаимодействия с миром. |
| 2. | «От рождения до школы» (под ред. | авторы определили первостепенное в достижении целей Программы: создавать в группах атмосферу гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам, позволяющее рас- |

| № п/п | Название программы, автор | Решение задач личностного развития |
|----------|--|--|
| | Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) | тить детей общительными, инициативными, добрыми, любознательными, стремящимися к самостоятельности. Программа направлена на развитие личности, нравственное воспитание, поддержку традиционных ценностей, учёт индивидуальных особенностей ребёнка. |
| 3. | «Детский сад – 2100» (под ред. Р.Н. Бунеева) | авторы Программы считают ребёнка «субъектом деятельности, участвующим в своём собственном развитии», разные виды деятельности, создание необходимых условий обеспечивают возможности для позитивной социализации каждого ребёнка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы на основе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. |
| 4. | «На крыльях детства» (под ред. Н.В. Микляевой) | В качестве основной цели Программы авторы считают обеспечение приемлемых условий для социально-личностного развития дошкольников в процессе результативного взаимодействия детей, педагогов и родителей, и управление качеством образовательного процесса. Решение задач осуществляется по блокам: развитие способностей, формирование культуры личности, формирование детского коллектива. |
| 5. | «Мир открытий» (под ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой) | главной целью авторы считают воспитание активной, творческой личности, готовой к самоизменению и успешной самореализации, акцент ставится на поддержке позитивной социализации и индивидуализации ребёнка. Накопление ребёнком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, другими детьми и взрослыми является основой для формирования в его сознании целостной картины мира, саморазвитию и успешной самореализации на всех этапах жизни. |
| 6. | «Детский сад – Дом радости» (автор Н.М. Крылова) | программа отражает авторскую концепцию воспитания дошкольника как неповторимой индивидуальности на основе амплификации развития и саморазвития его самосознания. Акцент сделан на необходимость развития у каждого воспитанника базиса личностной культуры, обеспечения его эмоционального благополучия, обогащения развития его способностей и склон- |

| № п/п | Название программы, автор | Решение задач личностного развития |
|----------|---|---|
| | | ностей. |
| 7. | «Истоки» (под ред. Л.А. Парамоновой) | авторы в качестве основной задачи рассматривают обеспечение полноценного, разностороннего развития каждого ребёнка, формирование у него базового доверия к миру и универсальных способностей; создание равных условий для развития детей, имеющих разные возможности. Представлена необходимость развития определенных личностных качеств: активность, инициативность, самостоятельность, любознательность, оптимистичность и открытость, толерантность и т.п. |
| 8. | «Радуга» (под ред. Е.В. Соловьёвой) | методологической основой Программы является теория деятельности А.Н. Леонтьева. Ребёнок рассматривается как «субъект индивидуального развития, активно присваивающий культуру». В процессе деятельности у ребёнка формируется способность оценки её результатов, которая может быть по-разному связана с оценкой самого себя. Авторы Программы считают важным организацию разных видов деятельности для формирования способности к волевому контролю своего поведения и становлению сознания, связанного с присвоением ребёнком культуры. |
| 9. | «Золотой ключик» (под ред. Г.Г. Кравцова) | основу Программы составляет культурно-историческая концепция Л.С. Выготского: образовательный процесс строится на основе организации содержательного, разностороннего и разноуровневого общения детей, как между собой, так и с педагогами и родителями, а также с другими взрослыми, имеющими отношение к их жизни. Смысл дошкольного детства, по мнению авторов, заключается в широкой ориентировке ребёнка в окружающем мире, обретении им личностного смысла и активной жизненной позиции, установлении связей с разными важными для него людьми и наполнении их конкретным, актуальным содержанием |

Многие из представленных программ нацелены на процессы индивидуализации образования, предоставление условий для личностного развития ребёнка

как субъекта человеческих взаимоотношений. Однако ни одна из представленных в дошкольном образовании программа не решает в старшем дошкольном возрасте задач детерминации личностной рефлексивности детей; осознания необходимости выбора социальных мотивов собственного поведения; преодоления личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми; умения объяснять свой выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать речевой поступок; осмысления нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности. В предпринятом нами диссертационном исследовании вышеперечисленные задачи, бесспорно, поднимаются на актуальный уровень и реализуются в авторской методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, которую мы теоретически обоснуем в работе далее.

Выпускнику дошкольной образовательной организации необходимо быть многогранной личностью, обладающей на креативно-рефлексивном уровне коммуникативными умениями, культурой толерантного поведения, способной гармонично вписываться в постоянно трансформирующееся общество. Получение востребованной личности выпускника – «повышение качества дошкольного образования в целях обеспечения равных стартовых возможностей для обучения детей в начальной школе» одна из задач, определенных в Национальной стратегии действий в интересах детей. Поэтому методически правильно организованная педагогами при помощи взрослых коммуникативная деятельность детей старшего дошкольного возраста создаст условия для межкультурного диалога, обогащения их витагенного опыта, формирования положительных личностных качеств для позитивной социальной адаптации [148].

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. Ружская 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. Ре-

пина, Р.Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.).

Влияние общения прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка – от процессов восприятия до становления личности и самосознания (И.Т. Дмитриев, М.Г. Елагина, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Опыт общения ребенка со взрослым является определяющим фактором в развитии общения детей со сверстниками, Т.Д. Марцинковская, Л.Б. Митева, Т.А. Репина и другие.

М.И. Лисина выявила четыре формы общения ребенка со взрослыми: ситуативно–личностное общение, характерное для младенческого возраста, оно определяется потребностью ребенка в доброжелательном внимании; ситуативно-деловое общение (1-3года), которое разворачивается в совместной деятельности, у ребенка должна реализоваться потребность в деловом общении; младший и средний дошкольный возраст характеризуется потребностью внеситуативно-познавательного общения, проявляющимся в познавательной потребности и уважительном отношении взрослых; среднему и старшему дошкольному возрасту присуще внеситуативно-личностное общение, проявляющееся в удовлетворении потребности во взаимопонимании и сопереживании.

Выводы учёных, педагогов, психологов убеждают нас в том, что системная работа с семьёй является важным компонентом деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения. Это находит отражение в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 - 2020 годы»[53], в которой отмечается – «дошкольное образование должно стать социальным институтом, чутким к интересам семьи». В документе указана необходимость активнее вовлекать родителей в воспитание дошкольников, создавая детско-взрослые образовательные сообщества.

Развитие общения со сверстниками у детей дошкольного возраста проходит ряд этапов, качественно изменяясь на каждом из них: первый этап – *эмоционально-практическая* форма общения (2-4 год жизни); второй – *ситуативно-деловая* форма общения (4-6 год жизни); третий – *внеситуативно-деловая* форма общения

(6-7 лет) [1.,2]. В основе этого преобразования лежит изменение содержания коммуникативной потребности. Ведущей для эмоционально-практической формы общения является потребность в соучастии сверстника. Образ сверстника имеет субъект-объектное содержание, может относиться к товарищу как субъекту - личности, обладающей своей значимостью, волей, инициативой, активностью, выделять в нем объектные качества. Стремление к соучастию в забавах и самовыражению – генетически первая модификация содержания потребности в общении со сверстником у дошкольников.

Таким образом, опираясь на исследования С.В. Батуевой, Т.Г. Юсуповой, Л.В. Трубайчук и др. и мы будем рассматривать личностное развитие детей дошкольного возраста как процесс вхождения в мир взаимоотношений людей и его рефлексивно-оценочное отображение, получение личного опыта в способах познания, общения и деятельности, основанного на поликультурных традициях общества для удовлетворения потребности в положительных эмоциональных контактах с миром, собой, другими людьми.

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста мы понимаем многогранно: как интеграцию опыта общения, полученного с помощью организованной практики неоднократных повторений целенаправленно созданных обучающих ситуаций; как интеграцию коммуникативных умений, заключающихся в способности воспринимать устную речь, понимать смысл высказывания, формулировать и аргументировать свой ответ, уметь договариваться и сотрудничать; как важную составляющую нравственно-этической компетенции, включающей знания в области культуры поведения, умение придерживаться эстетических норм поведения; как личностную рефлексивность, проявляющуюся в умении оценивать свою внутреннюю позицию, речевые поступки и осознавать необходимость выбора социальных мотивов поведения, преодолевать личностный субъективизм и компромиссно согласовывать собственные желания, замыслы, чувства, действия, интересы с другими людьми.

На основании имеющихся в науке представлений о коммуникативном и личностном развитии детей дошкольного возраста, логика нашего исследования

позволила нам интегративно определить понятийно-терминологическое сочетание «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста». Мы будем его трактовать как целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эффективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

Таким образом, обобщив проблему исследования в системе дошкольного образования и подводя итоги по данному параграфу, мы делаем следующие выводы:

1. Уточнены понятия «общение», «коммуникация», «умения», «коммуникативные умения», «коммуникативные умения детей дошкольного возраста», а также конкретизированы понятия «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «личностное развитие детей старшего дошкольного возраста». Введены в научный оборот понятийно-терминологические сочетания «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста», «методика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста», указывающие на нереализованные возможности различных сфер дошкольного образования, способные концептуально обосновать методико-технологическое обеспечение этого процесса.

2. Обобщены классификации, компоненты и структура коммуникативных умений в процессе теоретического изучения отечественной и зарубежной научной литературы, на основании которых 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.

3. Конкретизированы понятия исследования «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «личностное развитие детей старшего дошкольного возраста». «Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» мы определяем как осознанный процесс освоения детьми способов выполнения коммуникативных действий на базе приобретённых коммуникативных умений с учетом определенных условий общения и создавшихся коммуникативных ситуаций, требующих повышения речевого самоконтроля, управляемости действий в соответствии с лучшими образцами. «Личностное развитие детей старшего дошкольного возраста» мы будем рассматривать как процесс вхождения в мир взаимоотношений людей и его рефлексивно-оценочное отображение, получение личного опыта в способах познания, общения и деятельности, основанного на поликультурных традициях общества для удовлетворения потребности в положительных эмоциональных контактах с миром, собой, другими людьми.

4. Логика нашего исследования позволили нам интегративно определить понятийно-терминологическое сочетание «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста». Мы будем его трактовать как целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эффективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

5. Проанализированы генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в историко-педагогическом ракурсе. Стало очевидно, что исследуемая нами проблема иссле-

дования как самостоятельная не ставилась и не решалась в области современной теории и методики дошкольного образования, между тем, изучаемые ранее направления подобных исследований освещали вопросы этой проблематики лишь фрагментарно, что подтверждает актуальность и своевременность выбранной нами темы исследования. Исследовательские методы позволили нам проанализировать теоретико-методологические предпосылки и выработать соответствующие научно-методические идеи, положенные в основу проектируемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

1.2 Теоретико-методическая основа личностного развития детей дошкольного возраста в общении

С целью обеспечения достаточного уровня теоретизации и обоснованности выдвигаемых положений, необходимо обосновать теоретико-методическую основу исследования. Солидаризируясь с мнением В.И. Турковского, под теоретико-методической основой исследования мы понимаем построение концептуальной методики.

Для этого целесообразно остановиться на толковании терминов «методология педагогики» и «подход». Анализ научных работ последних лет дает возможность выявить основные функции, которые выполняет методология педагогики. Например: определение логики научного исследования, обеспечение целенаправленности и последовательности научно-исследовательской деятельности (П.В. Копнин); определение способов получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М.А. Данилов); обеспечение всесторонности получения информации об изучаемом процессе или явлении (М.Н. Скаткин); тактика обновления образования (В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова); уточнение, обогащение, систематизация терминов и понятий в педагогической науке (В.Е. Гмурман); обеспечение приращения научного знания за счет введения новой информации в фонд теории педагогики (Ф.Ф. Королев).

Эти признаки методологии педагогики, определяющие ее функции в науке [138.,105], позволяют сделать вывод о том, что методология педагогики – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение наиболее достоверной и систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях, осуществляемых в дошкольной образовательной организации.

Сложная система методологии в педагогике характеризуется соподчинением философского, общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней. Поэтому важная задача научного исследования состоит в выявлении, анализе и оценке перспективности научных подходов, а также специфике их применения адекватно проблеме исследования.

Как правило, для того, чтобы решить актуальную психолого-педагогическую проблему одного подхода недостаточно, так как ее необходимо рассмотреть в нескольких плоскостях и под разными углами зрения. Для этого нужно использовать возможности и перспективу совокупности научных подходов, которые составят интегративную теоретико-методическую основу всего исследовательского процесса, иерархию принципов и особенностей изучаемого явления или предмета.

Ссылаясь на многоуровневую методологию В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной, А.А. Реан и др. [63, с. 103] основаниями построения педагогического процесса, ориентированного на коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста выступает: на общенаучном уровне – *креативно-деятельностный подход*; на конкретно-научном уровне – *лингвокультурологический подход* (теоретико-методологическая стратегия); на методико-технологическом уровне – *лично-ориентированный подход* (практико-ориентированная тактика).

В науке существует множество подходов, которые при взаимосвязи с другими призваны решать проблемы современного дошкольного образования. Однако, теоретический анализ историко-педагогической литературы, обобщение собственного многолетнего профессионального опыта работы в дошколь-

ной организации позволили нам прийти к выводу, что наибольший эффект в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста мы достигнем, если построим концепцию методики в соответствии с избранной нами совокупностью подходов. Остановимся на их характерных чертах.

Креативно-деятельностный подход является составляющей общенаучного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Рындак, Н.Ф. Талызина и др.) и обладает значительным потенциалом для коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, так как он ориентирует их на собственную речетворческую активность в решении риторических и социально-ориентированных задач, учитывает в коммуникативной деятельности формирование коммуникативных способностей и положительных личностных качеств, говорит о формирующем и развивающем значении деятельности, предполагает культурно-направленное развитие личности в разнообразных видах деятельности, благодаря коммуникативной деятельности, способной продуктивно преобразовывать все остальные виды деятельности.

В логике диссертационного исследования считаем необходимым рассмотреть сущность понятия «деятельность» в психолого-педагогической литературе, поскольку до сих пор в науке нет четкости в его дефиниции. 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: 1) любой процесс считается деятельностью; 2) процесс невозможен без удовлетворения потребно-

сти личности; 3) процессы соотносятся с ситуацией, требующей преобразование действительности [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».

Важно понимать, что значимость деятельности для общества будет заключаться в добровольном и осознанном осуществлении; получении полезного результата; сочетании положительно-нравственных эффектов при достижимости 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 реальности. В тоже время стоит отметить, что детская деятельность характеризуется как активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого происходит онтогенетическое формирование его психики.

Теоретическими основами деятельностного подхода служат диалектико-материалистическая философская концепция деятельности (Г. Гегель, Л. Фейербах, К. Маркс, Э.Г. Юдин и др.); психологические теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), познавательной деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, К.К. Платонов, П. Я. Гальперин), поло-

жение о субъектно-субъектных отношениях (А. Дистервег) и активности ребенка (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.).

Э.Г. Юдин и др. отмечает, что деятельностный подход позволяет на основании знания законов функционирования любого вида деятельности, включая коммуникативный, выяснить факторы и движущие силы в сохранении и преумножении способов действий в различных видах деятельности, влияющих на развитие личности [249].

Деятельностный подход в отличие от креативно-деятельностного предполагает использование детьми уже освоенных способов действий при выполнении различных видов деятельности, а креативно-деятельностный (Т.В. Кудрявцев, Н.Н. Поддьяков, В.Г. Рындак и др.) позволяет ребенку старшего дошкольного возраста самостоятельно применять известные ему способы действий в новых ситуациях, требующих проявления творческой инициативы, находчивости и смелости.

Креативно-деятельностный подход к решению проблемы коммуникативно-личностного развития заключается в активизации у детей старшего дошкольного возраста ранее приобретённых коммуникативных умений в новых ситуациях общения, в конструировании ими социально одобряемых форм общения, избегании конфликтных ситуаций и негативных эмоций, проявлении инициативы в общении со сверстниками.

Целесообразность применения креативно-деятельностного подхода вместо деятельностного в решении проблемы коммуникативно-личностного развития детей связана с тем, что к старшему дошкольному возрасту воспитанники, благодаря совместным усилиям педагогов и родителей уже овладели достаточным количеством способов действий в различных видах деятельности. Теперь, перед новой для них социальной ситуацией, связанной с приходом в школу, дети должны: уметь применять коммуникативные способности в индивидуально-групповом и коллективном творчестве; использовать ранее приобретенные коммуникативные умения в новых коммуникативных ситуациях; развивать творческую индивидуальность в общении; умения планомерности, аргументированности, логической

завершенности речевых высказываний; приобретать опыт принятия согласованных действий при соучастии и вовлеченности в совместную познавательно-исследовательскую деятельность; выбирать бесконфликтные решения в процессе социальной активности.

Креативно-деятельностный подход к коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста предполагает в различных видах деятельности творческую (созидательную) составляющую при создании атмосферы детско-взрослого взаимодействия, а именно:

- проявление безусловной доброжелательности к детям при сотрудничестве, а также в процессе речетворческой и других видов детской деятельности;
- отказ от отрицательных оценок, критических замечаний при участии в том или ином коллективном деле;
- поощрение высказываний детьми нестандартных мыслей, оригинальных идей, стремление к саморазвитию;
- учет самостоятельности в коммуникативно-творческой деятельности, проявления детьми дискурсивного мышления (плановности и аргументированности речи) и социального интеллекта (избегание конфликтов в межличностном диалоге).

Освоение содержания дошкольного образования происходит не путем информирования, а в процессе собственной активной деятельности детей, в процессе организации педагогом различных видов деятельности, в которых формируется опыт коммуникативного общения.

Опираясь на ФГОС ДО (п. 2.7), стоит подчеркнуть, что каждой возрастной группе характерны определенные виды деятельности: двигательная, игровая, продуктивная, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, чтение (восприятие) художественной литературы. В процессе работы в различных видах деятельности с детьми старшего дошкольного возраста происходит непосредственное взаимодействие с педагогами, родителями и сверстниками. В связи с этим важно отметить необходимость коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста не только в непо-

средственно коммуникативной деятельности, но и в других видах детской деятельности, что создает у ребенка опыт речевой коммуникации с окружающими людьми.

Креативно-деятельностный подход позволяет актуализировать реализацию коммуникативных потребностей ребенка в осознании себя субъектом речетворческой деятельности. Разработкой данного подхода занимались Т.В. Кудрявцев, Н.Н. Поддяков, В.Г. Рындак и др. Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования деятельностный подход, согласно И.А. Зимней, означает отказ от определения процесса познания как передачи знаний, выработки умений и организации освоения, а распознавание этого процесса как организации и управления совместной познавательной и творческой деятельностью субъектов этой деятельности [28]. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание. Мы понимаем творчество как процесс, приводящий к созданию нового, креативность мы будем рассматривать как внутренний ресурс человека. Под креативностью (от лат. creatio - созидание) понимают творческий потенциал, творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, могут характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их созидания.

Проведя теоретическое изучение общенаучного уровня проблемы исследования, мы понимаем креативно-деятельностный подход как теоретико-методическую основу коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, позволяющую дошкольникам рефлексивно оценивать результаты собственного коммуникативного взаимодействия с взрослыми и сверстниками с целью развития новых форм многостороннего сотрудничества за счёт осознания культурных смыслов и ценностей.

В ходе нашего исследования определено, что специфика применения креативно-деятельностного подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста состоит в освоении воспитанниками культурно-направленных способов решения речетворческих, риторических и социально-

ориентированных задач, способных продуктивно преобразовывать положительные личностные качества детей в коммуникативной деятельности.

Лингвокультурологический подход является составляющей конкретно-научного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.) и обладает нереализованными возможностями для коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, так как язык и культура считаются одними из главных дидактических единиц речи и коммуникации, начиная с дошкольного детства. В рамках данного подхода решаются такие задачи, как развитие культуры восприятия современного многоязычного мира, поликультурное развитие языковой личности, коммуникативной компетенции и т.д. Другими словами лингвокультурологический подход позволяет исследовать язык в плане его взаимодействия с культурой. Язык есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком. По мнению В.В. Воробьева, язык служит для реализации творческого начала человеческого духа, для отражения культурных ценностей этнического сообщества. Лингвокультурологический подход опирается на идею позиции языка как системообразующего, общеродового свойства человека, развивающего духовность, интеллект и культуру ребенка.

В силу этой идеи необходимо искать педагогические способы опоры на лингвокультурологию в процессе коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании актуальной проблемы педагогики и психологии детства под лингвокультурологическим подходом мы понимаем конкретно-научный подход, выявляющий объективные закономерности, в соответствии с которыми будет создаваться методика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, ориентированная на пропедевтику формирования языковой личности ребенка-дошкольника.

Лингвокультурология возникла в 60-70-е годы XX в., а сложилась как научная дисциплина в 90-е годы двадцатого столетия. Первые упоминания о лингвокультурологии как о научной дисциплине содержатся в работах М.М. Покровского, Г.В. Степанова, Д.С. Лихачева и Ю.М. Лотмана. Лингвокультурология исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью. Кроме языковой личности объектами лингвокультурологии выступают: концептосфера языка, языковая картина мира, языковой опыт, языковое (этнокультурное) сознание, речевой этикет, речевое поведение, текст, а также языковая (дискурсивная деятельность), рассматриваемая с ценностно-смысловой точки зрения. А предметом лингвокультурологии считаются национальные формы бытия общества, воспроизводимые в языковой коммуникации и основанные на культурных ценностях этого общества.

Анализ лингвокультурологических теорий (В.В. Воробьев, С.А. Кошарная, В.Ф. Новодранова, А.А. Потебня и др.) установил следующее:

- лингвокультурология тесно связана с лингвистикой и культурологией и имеет синтезирующий характер;
- лингвокультурология акцентирует главное внимание на культурных фактах, эксплицирующихся в языке;
- лингвокультурология принадлежит к лингвистическим наукам, поэтому результаты ее теоретических обобщений могут найти практическое использование в процессе обучения родному и иностранному языку;
- главными направлениями в исследовании лингвокультурологии являются: а) языковая личность; б) язык как система семиотической репрезентации культурных ценностей.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что лингвокультурологический подход позиционирует: особенности репрезентации в языке народного менталитета; закономерности отражения в языковых значениях ценностно-смысловых категорий культуры; способы и средства репрезентации в языке объектов культуры.

Лингвокультурологический подход позволяет в коммуниктивно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста целенаправленно организовывать коммуниктивную деятельность воспитанников с учетом различных лингводидактических способов построения речевых текстов детьми с обращением к речевой культуре.

Исследованием установлено, что для совершенствования коммуникации детей старшего дошкольного возраста можно использовать группы упражнений, способствующие повышению уровня речетворчества:

- 1) упражнения, направленные на коммуниктивно-ориентированный анализ текста;
- 2) упражнения на развитие языковой догадки, языковой интуиции;
- 3) упражнения с элементами развития продуктивного артистизма речи;
- 4) упражнения на развитие умений эстетического анализа текста;
- 5) упражнения на развитие умений художественной критики;
- 6) упражнения на приобщение детей к герменевтическому толкованию смысла текста;
- 7) упражнения по реализации ролевого принципа развития речи;
- 8) упражнения на языковую креативность, к примеру, создание художественных миниатюр, упражнения по типу «найди отрезки текста и прочти одинаковым/разным голосом» и др.

Теоретико-поисковый анализ проблемы исследования, обобщение педагогического опыта, собственная профессиональная деятельность в дошкольной образовательной организации определили, что лингвокультурологический подход при коммуниктивно-личностном развитии определяет ребенка старшего дошкольного возраста не просто как носителя языка, а как языковую личность, способную к освоению концептосферы языка, речевого этикета, культуры поведения, ценностно-смысловому осознанию национальной культуры, постижению языковой картины мира, приобретению языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речетворческих текстов.

Вышеизложенные признаки языковой личности ребенка старшего дошкольного возраста определяют его лингвокультурную компетенцию в устной и письменной коммуникации, которая в последнее время все чаще находится в поле зрения ученых (Д.И. Башуриной, И.Б. Игнатовой, Ю.Е. Прохорова, В.М. Шаклеина и др.). Эта компетенция предполагает владение разными жанрами дискурса, владение ритуализованными формами дискурса, соотнесение смысла языкового знака с выбором того или иного слова в разных ситуациях общения сквозь призму ценностных установок своей культуры, нарушение которых воспринимается представителями данного общества как неадекватное коммуникативное поведение.

Сегодня становится важным использование данного подхода, поскольку лингвокультурологические сведения являются необходимой составляющей коммуникативной компетенции. Очевидно, что коммуникативная деятельность представляет собой сложное явление. С этой точки зрения, личности необходимо владение языковыми, речевыми и коммуникативными умениями в соответствии с оценкой ситуации, с учетом темы, задач и других условий общения.

Владение языком в современной методике понимается как способность на нем общаться – свободно, корректно и адекватно (В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова). Анализ методической литературы позволил определить лингвокультурологический подход как один из наиболее эффективных, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения языка как феномена культуры. Таким образом, при лингвокультурологическом подходе культура становится объектом познания и обучения.

Поиск оптимальных методов лингвокультурологического подхода считается в науке актуальным. В связи с этим можно выделить ряд методов: метод, основанный на сравнительном анализе различных единиц языка во времени; метод, сравнивающий одновременно существующие единицы языка; метод, предполагающий разделение объекта культуры на части и выявление связей между частями; метод, ориентированный на изучение культурного факта с точки зрения его возникновения и развития; метод, предназначенный для выявления типологической

близости единиц языка; метод, сравнивающий самобытные единицы языка во времени.

Также существует несколько приемов, используемых по отдельности или в совокупности с учетом специфики выбранного метода:

- прием профилирования (создание речевого портрета любого предмета)
- прием моделирования текста из блок-концептов;
- прием описания предмета по ассоциативному ряду;
- прием анализа словарных значений их различных словарей;

В соответствии с образовательными стандартами, ориентирующими на актуализацию продуктивного общения детей старшего дошкольного возраста, педагогу дошкольного образования необходимо организовывать познание речевой коммуникации с учетом уровней овладения языком (Г.И. Богин): правильности; интериоризации; насыщенности; адекватного выбора; адекватного синтеза. Эти уровни личностного присвоения языкового знания соотносятся с основными этапами в развитии ребенка.

Исходя из вышесказанного, опора на лингвокультурологический подход создает в старшем дошкольном возрасте предпосылки развития языковой личности, владеющей культурой общения, языковым тактом, определенными способами сравнения элементов иной культуры с традициями и обычаями собственной культуры для обогащения представлений о поликультурном многообразии окружающего пространства.

Специфика применения лингвокультурологического подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста заключается в освоении детьми языка как средства коммуникации и получения информации; как способа межкультурного взаимодействия, ориентированного на формирование у детей навыков построения речевых высказываний, основанных на культурных ценностях общества, приобретение языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речевых текстов.

Личностно-ориентированный подход определяется в исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста как подход методико-технологического уровня, который позволяющий рассматривать личность ребенка-дошкольника как субъект детской деятельности, которая формируется в совместной деятельности и общении, а также задает характер взаимодействия. Основы личностно-ориентированного подхода были рассмотрены в психологии работами Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, О.С. Газман, Э.Н. Гусинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Сериковым, Ю.И. Турчаниновым, И.С. Якиманской и др.

Личностно-ориентированный подход позволяет ребенку самоопределяться, самоосуществляться и самоутверждаться в общении и совместной деятельности[32]. На основании данного высказывания можно сделать вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в процессе коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Востребованность данного подхода связана с рядом пунктов. Во-первых, обществу нужны яркие личности, незаурядные индивидуальности. Во-вторых, дети современного этапа времени раскрепощенные и неординарные, что требует применения адекватных способов организации процессов познания. В-третьих, сегодняшней ориентир на гуманизацию взаимоотношений людей требует необходимость личностно ориентированного подхода к системе дошкольного образования. Осознание всей необходимости опоры на этот подход вызывает нас рассмотреть его характеристику и определиться со спецификой применения в решении проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Личностно-ориентированный подход понимается нами как технологическая тактика в дошкольной образовательной среде, основанная на познании и самопознании детей старшего дошкольного возраста с целью самосовершенствования и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Данный подход ориентирован на удовлетворение эмоциональных потребностей и интересов общения детей, служит формированию положительных качеств личности и предполагает отличительные субъект-субъектные связи. Исследованием установлены

различия между личностно-ориентированным подходом и другими методологическими стратегиями.

Сравним для убедительности личностно-ориентированный подход с подходом, именуемым в науке индивидуальным. Возьмем пять параметров для сравнительной характеристики: теоретико-методологическая основа, цель, содержание, организация, эффективность. Индивидуальный подход в основе содержит традиционную систему обучения, целью ставить формирование положительных качеств личности в процессе практического познания. В содержании индивидуального подхода раскрываются ценностные установки на процесс познания, основанные на общепедагогических методах и приемах в достижении ориентиров на обученность, воспитанность, социализацию. В отличие от индивидуального подхода личностно-ориентированный подход основан на гуманистической парадигме. Целью использования ставит содействие развитию задатков и способностей детей. В содержании образования акцент ставится на самоактуализацию, саморазвитие и накопление субъектного опыта детей, создании ситуаций индивидуального или группового выбора. Организация познания и общения строится на приемах поддержки индивидуального развития в целях самореализации в совместной деятельности творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Технологиями личностно-ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской [32], Якиманской и др., являются игровые и рефлексивные методы, диалоговый метод, деятельностно-ориентированные методы; способы создания ситуации успеха; методы диагностики и самодиагностики и др.

С позиций психологии концепция личностно ориентированного образования обогащается представлениями о функциях личности в жизнедеятельности человека, о специфической природе личностного уровня человеческой психики, о смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (Е.В. Бондаревская, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Братченко, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В исследованиях, названных авторов, личность рассмат-

ривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими определяет характер этой деятельности.

Личностно-ориентированный подход к образованию, с одной стороны, предлагает осознанную ориентацию педагога на личность обучаемого, что является условием его развития, с другой стороны личностная ориентация является процессом взаимодействия и является сущностью их развития.

Личностно-ориентированный подход в отношении к коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста – концентрация внимания педагога на творческой языковой личности ребенка-дошкольника, способного к рефлексивной оценке происходящего, поиску возможностей саморазвития.

Основные способы гуманно-личностной организации учебно-воспитательного процесса, по мнению Ш.А. Амонашвили, ориентированы на обращение личности к природе, культурно-исторической ее сущности. Для осуществления «обращения» к личности, по мнению педагога, должна создаваться атмосфера человеческих (культурных) взаимоотношений между участниками образовательного процесса, целостного поля: ученик-учитель, ученик-ученик, ученик-родитель, именно в этом культурном поле жизнедеятельности ученик должен найти культурные средства общения.

При помощи личностно-ориентированного подхода акцент ставится на формировании языковой картины мира детей старшего дошкольного возраста, включении задач развития личности воспитанника в коммуникативном взаимодействии, раскрытии потенций становления ребенка субъектом коммуникативно-творческой деятельности.

Благодаря личностно-ориентированной организации процессов познания и общения дети старшего дошкольного возраста выполняют задания с творческой задумкой, обращение к дополнительным справочно-информационным источникам, стимулирующим к саморазвитию.

Личностно-ориентированный подход требует от педагогов следующих организационных условий:

- Соблюдение принципа междисциплинарности;
- Учет принципа кооперации и группового сотрудничества: умение работать в группе, принимать и оказывать помощь, формулировать содержательную часть речи, оформлять результат в виде доклада, газеты, репортажа, проекта, презентации);
- Упор на практическое воплощение знаний;
- Информационно-справочное оснащение процессов познания и общения (художественная литература, справочники, научно-популярная литература, словари, электронные ресурсы и т.д.);
- Использование новых организационных форм самостоятельного детского познания и творчества (практико-ориентированный тематический проект с творческим отчетом, клубная работа);
- Применение нетрадиционных форм оценивания и контроля (как способ вскрытия противоречия, способ обозначения проблемы).

Таким образом, опираясь на личностно-ориентированный подход в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста, необходимо создавать организационные условия творческого саморазвития в процессе познания и общения с целевым ориентиром на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности ребёнка-дошкольника.

В.В. Сериков раскрывает теорию концептуального личностно-ориентированного подхода через воплощение личностно-развивающих функций: мотивации (принятие и обоснование деятельности), опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизии (видение скрытых противоречий действительности), критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексии (конструирование и удержание определенного образа Я), смыслотворчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного - сути жизни), ориентации (построение личностной картины мира - индивидуального мировоззрения), обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующая (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), самореализации

(стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями.

По мнению В.В. Серикова, организация процесса познания, способного положительно влиять на выделенные личностные функции путем организации “переживания”, за счет которого должно происходить присвоение знаний как личностного опыта, что в свою очередь даст возможности развивать рефлексивность, смыслотворчество, интеллект.

Целесообразно представить ряд позиций И.С. Якиманской, которые представляются чрезвычайно важными для понимания, проектирования и реализации личностно-ориентированного подхода. Они заключаются в следующем: личностно-ориентированный подход обеспечивает развитие и саморазвитие личности ребенка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и деятельности; образовательный процесс личностно-ориентированного подхода представляет каждому ребенку возможность реализовать себя в познании, поведении и общении, опираясь на свои способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт.

В русле личностно-ориентированного подхода выстраиваются взаимоотношения личностно-ориентированного общения «воспитатель – ребенок», с учетом личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста, обогащая воспитанников опытом конструктивного диалогового общения.

Личностно-ориентированный подход позволяет рассматривать процесс формирования коммуникативно-личностного развития в контексте мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов и перспектив детей старшего дошкольного возраста, с учетом их личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии.

Обозначенные подходы в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования коммуникативно-личностного развития дошкольников. При этом каждый из них несет свою уникальную функцию. Так, креативно-деятельностный подход образует общенаучную основу исследования и раскрывает общий план и целесообразную иерархию в представлении изучаемого процесса

в форме модели. Лингвокультурологический подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии. Он дает возможность зафиксировать смысловую направленность коммуникативно-личностного развития, определить его особенности и условия осуществления. Личностно-ориентированный подход выступает тактической линией в практике, играет ведущую роль при проектировании и реализации содержания, форм, методов и средств подготовки детей старшего дошкольного возраста к коммуникативно-личностному развитию в системе дошкольного образования.

Теоретическое обоснование подходов общенаучного (креативно-деятельностный), конкретно-научного (лингвокультурологический) и методикотехнологического (личностно-ориентированный) уровней к проблеме коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста убедило в возможности решения данной проблемы на соответствующем уровне методологии данного исследования.

В процессе исследования мы выявили методологические принципы проектируемой методики, поскольку принцип – это важный компонент теоретико-практического знания, отражение педагогических закономерностей, инструментальное выражение образовательной деятельности, позволяющие регулировать практические требования.

В образовательных системах принцип подразумевает «установку», «основное правило», «руководящее положение» для намеченной цели без проб и ошибок в решении педагогических задач. Ядро методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста образует система педагогических принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа.



Рисунок 1. – Система принципов методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста

- общепедагогические принципы (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности);
- лингводидактические принципы (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма);
- социосопровождающие принципы (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Охарактеризуем сущность и содержание системы принципов методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Сначала рассмотрим каждый в отдельности из **общепедагогических принципов** теории и методики дошкольного образования.

Принцип преемственности. Преемственность в образовании понимается как одно из необходимых требований, которое предполагает связь между уровнями образования в сохранении различных элементов целого или системы. В исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с инновационной структурой и содержанием современного языкового образования в начальной школе, связанного с формированием концептосферы языковой личности, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации. Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования.

Необходимо отметить следующие направления реализации принципа преемственности: единство методологии, целей, содержания, процесса и оценивания образовательных достижений детей. Под внешней преемственностью подразумевается организационный переход процесса познания на более высокий уровень, под внутренней – соотнесенность содержания и технологий на всех уровнях воспитательно-образовательного процесса.

Несоблюдение принципа преемственности в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста приводит к тому, что у будущего школьника не складываются представления о языке как системе единиц, он недо-

статочно анализирует языковую действительность, плохо различает фонемы родного языка, составляющих основу грамотного письма при обучении в школе.

Важное значение для исследования принципа преемственности представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно: 1) фактор положительных эмоций; 2) потребности эмоционального контакта с близким человеком; 3) физиологического развития органов речи; 4) потребности содержательного общения; 5) способности обобщения и номинации; 6) речевой среды; 7) речевой активности самого ребенка; 8) изучения языковой теории.

Материалы изучения проблемы исследования показали, что при преемственном переходе от дошкольного обучения и воспитания должен стоять вопрос не о речевом развитии детей, а целенаправленном коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста, при котором формируются предпосылки языковой личности, способной к созданию собственных текстов в контексте речевой культуры и самостоятельного общения. Для этого необходимо разрабатывать и апробировать научно-методическое сопровождение, подготавливающее педагогов к организации и проведению работы по коммуникативно-личностному развитию дошкольников.

Познакомившись с научными литературными источниками (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.), мы обогатили представление о принципе преемственности новыми содержательными компонентами, такими как: эмоциональный – обеспечение эмоциональной комфортности дошкольника, приоритете положительных эмоций; деятельностный – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов; содержательный – соотношение между перспективами дальнейшего обучения и имеющимися знаниями на каждой ступени; коммуникативный – учет особенностей общения детей; педоцентрический – постановка в центр образовательного процесса индивидуальный характер обучения и воспитания каждого.

Если в методику дошкольного образования с учетом принципа преемственности включать элементы языкового творчества, лингвистической догад-

ки и другие приемы, то у детей старшего дошкольного возраста повысится восприимчивость к языку и улучшится языковая способность личности.

Принцип культуросообразности (В.Г. Белинский, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, М.В. Ломоносов, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) в решении проблемы коммуникативно-личностного развития означает культурологическую направленность коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении совместных целей.

Понятие культуры в присвоении личностью культуры речи и общения обретает иной смысл, который выражает степень присвоения личностью данной культуры и уровень самореализации в ней, проявляющейся в развитии коммуникативных качеств, преобразовании личности в общении и т.п. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Бужева и др.).

Аспекты реализации принципа культуросообразности в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста весьма обширны: оказание педагогической поддержки; формирование норм речевой коммуникации; развитие культуры чувств и культуры общения; использование форм и методов национальной идентичности и толерантного сознания в дошкольном образовании.

Принцип культуросообразности позволяет воспитать чувство сопереживания, которое способствует успешному общению, предполагает толерантность в ситуациях поликультурного взаимодействия. Реализация принципа поликультурности предполагает формирование личности, готовой к активной созидательной деятельности в многонациональном пространстве.

В результате выполнения этого принципа в дошкольном образовании возможно достижение детьми старшего дошкольного возраста достаточного уровня коммуникативно-личностного развития, как залога общей культуры становления языковой личности.

Принцип культуросообразности требует освоения детьми старшего дошкольного возраста потребностей и ценностных ориентаций общечеловеческой культуры, приобщения личности к различным видам культуры, выбора культуросообразного образа жизни (Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.).

Во время организации коммуникативно-творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста педагогу важно помнить о необходимости использования ресурсов культурно-ориентированной лексики, составляющей социокультурную основу коммуникативного поведения российского общества.

Соблюдение требований культуросообразности образования при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста обусловлено тем, что языковая личность должна быть готова и способна к взаимодействию с представителями различных национальностей, вероисповеданий, мирному гуманистическому сосуществованию.

Принцип культуросообразности в процессе коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста обеспечивает:

- включение заданий, несущих культурологическую направленность коммуникативной деятельности;
- создание общности целевых и ценностных ориентиров;
- личностно-смысловое отношение ребенка-дошкольника к обществу, миру и культуре;
- представление о гармонии предметного и социального мира;
- ориентирование в многомерном поликультурном пространстве;
- различение информации, несущей ценность диалога культур;

Принцип сознательности и активности в процессе коммуникативно-личностного развития означает осмысление детьми старшего дошкольного возраста нормативно-оптимальных способов социального взаимодействия с другими и выбор бесконфликтных решений в процессе речетворческой активности.

Рассмотрим сначала в отдельности принцип сознательности, так как следование этому принципу подчеркивает, что коммуникативные умения вырабаты-

ваются быстрее тогда, когда этот процесс подвергается осмыслению в процессе овладения языком и речью.

Согласно теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) активность человека является фактором, зависящим от сознания, которое направляет и регулирует деятельность с помощью знаний, мотивации, потребностей, интересов.

Требования данного принципа: осознание цели и задач нормативно-оптимальных способов речевой коммуникации; сознательное освоение правил культурно-направленного общения; осознанное проявление в практике коммуникативных умений; воспитание личностной инициативы самостоятельного речеворчества.

Реализация принципа сознательности на занятиях по родному языку предполагает, в первую очередь, осознание особенностей единиц языка и правил их оформления, а затем выработка активности их применения в речи после тренировки.

Выделим некоторые особенности применения принципа сознательности в процессе коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

1. Использование различных инструкций, объяснений, избегая при этом многословных пояснений.
2. Опора на самостоятельную работу при помощи взрослого.
3. Применение приемов, повышающих интерес и мотивацию.
4. Подведение детей от наблюдения к выводам и обобщению на основе наглядных средств.

Активность коммуникативной деятельности предполагаем напряженность интеллектуальных и волевых усилий детей старшего дошкольного возраста. Основными источниками активности являются мотивация и заинтересованность.

Назовем правила реализации принципа активности как общепедагогического требования к коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

1. Вовлечение каждого ребенка в активную речемыслительную и речетворческую деятельность за счет сокращения педагогической речевой активности при использовании заданий проблемно-коммуникативного характера и игровые методы.

2. Концентрация внимания на работу каждого ребенка-дошкольника, а не только на самых активных.

3. Применение способов поддержания интереса к изучению языка и речи соответствующие приемы обучения, создание мотивации и ситуаций достижения детьми успехов при коммуникативно-творческой деятельности.

4. Учет психоэмоциональных особенностей и состояний детей старшего дошкольного возраста, стимулирующих речевую активность на основе включения игровых соревновательных моментов и наглядных методов.

Следование принципу сознательности и активности предполагает организацию активной речетворческой деятельности учащихся: постоянное обращение к языку как средству общения, использование индивидуально-групповых форм, внимание к проблемным ситуациям, отражающим интересы обучающихся, и творческим видам заданий, представлению учебного материала на основе речевых интенций, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи.

Согласно идеям Е.И. Пассова, при организации коммуникативной деятельности детей важно знать некоторые особенности: мотивированность; целенаправленность (мотив может быть осознаваем или нет, а цель всегда должна быть осознаваема); личностный смысл; индивидуальность самовыражения; речемыслительная активность; доверительное сотрудничество; ситуативность высказываний; информативность сведений; новизна; эвристичность; функциональность и проблемность.

Теперь рассмотрим **лингводидактические принципы** в отдельности, которые доказали свою эффективность применения в дошкольном образовании.

Принцип диалогичности позволяет детям старшего дошкольного возраста при коммуникативно-личностном развитии приобретать опыт конструктивно-

позитивного общения со сверстниками и взрослыми на основе диалоговой кооперации.

Следование этому лингводидактическому принципу требует создание в дошкольной образовательной организации диалогической дидактико-коммуникативной среды, предполагающей поведенческое и информационное окружение в целях достижения коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Создание особой дидактико-коммуникативной среды в дошкольной организации позволяет формировать личностные качества и развивать рефлексивные умения будущих первоклассников, помогает овладевать диалогическим способом общения, в ходе которого осваивается речевой материал.

Следование принципу диалогичности способствует реализации развивающей, воспитывающей и познавательной функций диалога. Это также способствует подготовки детей старшего дошкольного возраста не только к межличностному, но и межкультурному общению. Созданная дидактико-коммуникативная среда в дошкольной организации способствует накоплению детьми старшего дошкольного возраста диалогического опыта общения для решения не только воспитательных задач, но и коммуникативно-творческих. Диалог можно расценивать как инструмент понимания, способствующий проявлению интереса детей к чтению, формированию самостоятельности суждений учащихся, коммуникативно-личностному развитию.

Вспомним диалоговые детерминации в истории отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки. Сократ понимал диалог как всеобъемлющую и естественную форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Современные исследователи (И. Сулима и др.) считают, что участники диалога приходят не к «истинному знанию», а, скорее всего, к истинному пониманию друг друга.

Ученые и педагоги в разное историческое время рекомендовали применение диалога: при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); при беседах, имеющих воспитательное значение (И.Г. Песталлоцци, В.А. Сухомлинский и др.); при разработке развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

Выделяются уровни диалога, вовлекающие детей старшего дошкольного возраста в дискуссионный обмен мнениями: внутренний диалог на уровне сознанием; межличностный диалог с другим лицом; одновременно множественный диалог при решении различных видов коммуникативных (риторических, речетворческих, социально-ориентированных) задач и выполнении групповых заданий.

Исследователи проблем коммуникации выделяют типы диалогов в зависимости от их содержания и роли в развитии коммуникативных качеств личности. Содержание диалогов и их характеристика зависят от типологии диалогов, которые организует педагог в целях коммуникативно-личностного развития детей. Мотивационный диалог позволяет привлекать интерес детей старшего дошкольного возраста к той или иной теме общения и коммуникативно-творческой деятельности. Критический тип диалога возникает при необходимости детей старшего дошкольного возраста критического анализа и поиска личностного смысла содержания стороннего диалога, естественного или художественно импровизированного с учетом поставленной педагогом коммуникативной (риторической, социально ориентированной или речетворческой) задачи. Конфликтный диалог позволяет устранить противоречия конфликтующих сторон в целях коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Самопрезентирующий диалог направлен на представление личностью самого себя с учетом созданного положительного имиджа при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Автономный диалог показывает словесное выражение защиты субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в процессе коммуникативно-личностного развития. Рефлексивный

тип диалога, организуемый педагогом дошкольного образования, развивает рефлексивно-личностные способности детей к самоанализу и самооценке речевых поступков и поведения в результате коммуникативно-творческой деятельности. Самореализующий диалог детей старшего дошкольного возраста способствует самораскрытию положительных качеств личности в общении и совместной деятельности и утверждению субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в результате коммуникативно-личностного развития. Смыслотворческий диалог обеспечивает способность языковой личности осуществлять поиск смыслов и ценностей коммуникативно-творческой деятельности. Духовный диалог характеризуется эмпатийным участием в общении и глубинным проникновением в сущность и содержание обсуждаемой темы.

Таким образом, анализ типологии диалогов в психолого-педагогической литературе подтвердил необходимость организации педагогом разных диалогических типов детского общения с целью коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Методика организации диалогов детей старшего дошкольного возраста включает предметно-интеллектуальную коммуникацию при взаимодействии детей и взрослых, основанную на коммуникативно-ориентированном анализе текста, содержащего коммуникативную задачу, решение которой завершается в понимании значимости языковых явлений текста и формировании на его основе коммуникативных умений и действий.

С позиции теоретико-методологических подходов разных уровней к исследованию проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста материал разножанровых текстов и их анализ с помощью эвристических вопросов позволит детям освоить специфику создания разных типов диалогов в зависимости от заданных педагогом условий коммуникативно-творческой деятельности и достигнуть понимания поучительного смысла текста детской художественной литературы.

При такой организации дети самостоятельно или с помощью педагогического управления обсуждают прочитанный текст или его фрагмент, ставят проблему, задают вопросы к тексту, взаимно дополняют и помогают друг другу в ответах, делают выводы и продвигаются к пониманию смысла текста, пониманию в диалоге и саморазвитию положительных качеств языковой личности.

При следовании принципу диалогичности в организации коммуникативно-творческой деятельности необходимо помнить о том, что диалог бывает: информационным (обмен информацией) и интерпретационным (личностная оценка и обмен суждениями и мнениями о произошедших событиях).

Диалог по обмену информацией, так или иначе, организуется педагогом при знакомстве детей старшего дошкольного возраста языковыми единицами (словами и их сочетаниями), а интерпретационный или событийный диалог – при отработке опыта общения, решении различных видов коммуникативных задач в непосредственной образовательной деятельности и при организации других видов детской деятельности.

Таким образом, созданная методика коммуникативно-личностного развития в дошкольном образовании учитывает лингводидактический принцип диалогичности в процессе организации коммуникативно-творческой деятельности, благодаря которому у детей старшего дошкольного возраста появляется интерес к вербальному общению друг с другом и взрослыми на основе постижения не только знаковых форм слов и их вариаций, а также к содержательной стороне используемых в речи словосочетаний и способов их проявлений в различных формах общения.

Перейдем к рассмотрению другого лингводидактического принципа, который не менее эффективен в условиях дошкольной образовательной среды и также составляет инструментальное ядро методологии данного исследования.

Принцип риторизации (Т.А. Ладыженская, С.А. Минеева, С.Е. Тихонов и др.) в методике коммуникативно-личностного развития требует опоры на знание

детьми старшего дошкольного возраста этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять в речевом поведении.

Принцип риторизации в методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы понимаем, как организацию жанрового общения, т.е. обеспечение развития риторических способностей; способов создания собственных текстов и их исполнения; способов диалога детей с художественными текстами и их коммуникативно-ориентированный анализ.

Приведем примеры нравственно-этических и риторических идей, которые сложились исторически и имеют воспитательное значение в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста: «Учиться вежливой речи — учиться уважительному, доброму отношению друг к другу»; «Будь своему слову господин»; Если ты сделал добро — молчи, если тебе сделали — расскажи»; «Нравственность человека видна в его отношении к слову» (Л. Н. Толстой); «Не бросай слов на ветер»; «Не давай легкомысленных обещаний»; «Ответственное отношение к каждому слову: написанному, напечатанному, произнесенному»; «Искренность, открытость, гибкость культуры речевого поведения»; «Не делай того, что осуждает твоя совесть, не говори того, что не согласно с правдой» (Марк Аврелий); «Дар речи возвышает человека над животными» (Сократ); «Неясность слова есть неизменный признак неясности мысли» (Л. Н. Толстой); «Ум заключается не только в знании, но и в умении применять знания на деле» (Аристотель); «Культура речи неотделима от общей культуры» (К. Чуковский); «От того, правильно ли, общепонятно ли, свободно ли ты будешь выражаться по-русски, зависит, будешь ли ты понят народом своей страны» (Л. Успенский).

Принцип риторизации учитывает: субъектный подход в дошкольном образовании, гуманизацию образовательных отношений, диалог культур, развивающую среду, возможность самореализации детей.

Если не опираться на принцип риторизации, то у детей старшего дошкольного возраста, поступающих в школу будет неполный жанровый репертуар, состоящий лишь из знаний правил речевого этикета: приветствие, благодарность, вопрос, от-

вет, отказ, жалоба, возмущение, возражение. Более сложные жанры, такие как письмо (реальному или вымышленному персонажу), поздравление, объяснение чего-либо товарищу (в парах или групповой работе), придуманная сказка, устная история, деловые жанры (заявление и др.), интервью, рекламные тексты и т.п. вызывают у детей затруднения и требуют специальной целенаправленной речевой тренировки.

Обогащение жанрового репертуара позволяет: овладеть различными видами речевых жанров, расширить тем самым собственный жанровый репертуар и измерять уровень коммуникативно-личностного развития детей, системообразующим показателем которого служит способность детей использовать разнообразие речевых жанров в новых коммуникативных ситуациях.

В процессе коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста важным способом тренировки в различных речевых жанрах являются риторические задачи (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.К. Михальская, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.). В разработанной нами методике данный вид задач рассматривается как заданное условие проблемной речевой ситуации, требующее использование детьми арсенала имеющихся риторических способностей в коммуникативно-организованной межличностной среде.

Правильное решение риторических задач являются инструментом диагностики уровня становления коммуникативно-языковой личности дошкольника в познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

В методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы выделяем риторические задачи (познавательные, поведенческие и регулятивные), лежащие в основе ситуативного поведения.

Исследование позволило выявить этапы применения подобного рода задач с целью коммуникативно-личностного развития воспитанников: злободневность и интерес детей к задачам; поливариантность решения; выбор оптимального решения; тренировка на речевом материале в разнообразных видах деятельности.

В основе подбора такого типа задач лежит: наличие реального или воображаемого собеседника, позволяющего вступать в общение или его импровизирование; соответствие задач возможностям и особенностям детей; речетворчество при выполнении задач.

Дети старшего дошкольного возраста решали риторические задачи разными вариантами: с помощью слов, рисунков, театрализации или интеграции всех предложенных способов.

Таким образом, использование в коммуникативной деятельности детей риторических задач учит эффективному творческому применению речевых жанров в разных обстоятельствах общения. Принцип риторизации является главенствующим в филологической технологии развития мышления и речи. Приемы данной технологии мотивируют детей старшего дошкольного возраста к конструированию речевых высказываний, приобщают к языковой культуре и искусству понимания текстов, способствуют эффективному диалогу, формируют этику мировоззрения, предполагают накопление опыта общения с разными собеседниками в целях коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Завершим плеяду лингводидактических принципов рассмотрением принципа дискурсоцентризма, который позволяет формировать у детей старшего дошкольного возраста важный тип речи – рассуждение и складывать тем самым предпосылки становления языковой личности дошкольника.

Принцип дискурсоцентризма (В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрин, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) выдвигает дидактическое требование – формирование у детей старшего дошкольного возраста умений планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний.

Центральным звеном этого принципа является понятие дискурса, содержание которого рассматривается в разных смыслах: связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова и др.), как система коммуникации с реальными и потенциальными измерениями (Е.И. Шей-

гал и др.), как текст, погруженный в ситуацию реального общения (В.И. Карасик и др.), как уровень сознательного действия в коммуникации (И.А. Мальковская и др.), как особый мир «языка в языке» (Ю.С. Степанов и др.), как вербализованная речемыслительная деятельность (В.В. Красных и др.).

Современная психолого-педагогическая наука (Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) помимо речи-описания и речи-повествования признает возможность овладения детьми старшего дошкольного возраста речью-доказательством в ходе коммуникации с взрослыми и сверстниками, то есть умениями объяснять, рассуждать, убеждать, ориентироваться на разные мнения в процессе общения. Благодаря опоре на принцип дискурсоцентризма у детей старшего дошкольного возраста формируются умения аргументированности речи в процессе общения с взрослыми и сверстниками, содержащие тезис (предположение), доказательство, вывод.

Умению планомерности, доказательности и завершенности речи способствуют умение устанавливать разнообразные причинно-следственные связи; владеть навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения; умение использовать различные языковые средства для связи слов в предложении («таким образом», «допустим», «потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых» и т.д.).

В исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы понимаем дискурс как коммуникативное намерение и коммуникативный акт (словесный, письменный, невербальный), созданный в определенном времени, по определенному поводу и с определенной целью в виде продукта (текста), который содержит субъектную интерпретацию высказывания и способствует предпосылкам становления языковой личности дошкольника. Другими словами, дискурс = текст + коммуникативная ситуация.

Приходько А.Н. выделяет когнитивно-коммуникативную типологию дискурсов: профессиональный (педагогический, дипломатический, спортивный и

пр.); корпоративный или субкультурный (банковский, религиозный, криминальный и др); бытовой (семейный, детский, молодежный, любовный); виртуальный (сказочный, компьютерный, форумный, чат-дискурс); социоспецифический (рекламный, досуговый, праздничный и пр.).

В.И. Карасик предлагает выделять два основных типа дискурса: персональный или личностно ориентированный (бытийный и бытовой) и институциональный (военный, педагогический, научный, спортивный и т.д). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве и многообразии своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института или профессионального сообщества.

В исследовании проблемы развития личности ребенка-дошкольника в общении мы опираемся в большей степени на классификацию типов дискурсов В.И. Карасика, поскольку его исследования касались в большей степени разных аспектов языковых способностей личности и нас интересуют предпосылки становления языковой личности дошкольника в результате внедрения методики коммуникативно-личностного развития. По мнению Карасика В.И., языковая личность в условиях общения – коммуникативная личность, характеризующаяся множеством признаков, которые можно рассматривать в ценностном, понятийном и поведенческом аспектах.

Институциональный дискурс мы применяем в игровой форме имитационного моделирования коммуникативных ситуаций, при знакомстве детей старшего дошкольного возраста с миром профессий, персональный дискурс (бытовой, или диалоговый) – повседневно, а персональный (бытийный) – целенаправленно. В методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста принцип дискурсоцентризма ставит акцент, прежде всего, на бытийном дискурсе, который носит развернутый, преимущественно монологический характер самопрезентации красоты внутреннего мира говорящего при помощи литературного языка и художественных текстов.

Таким образом, принцип дискурсоцентризма в процессе коммуникативно-личностного развития детей в дошкольной среде утверждает, что ребенок являет-

ся языковым творцом, регулятором изменений языка, его носителем в общении, который, благодаря многочисленным дискурсивным практикам все больше владеет логикой высказываний, создаёт различные виды коммуникативно-творческой деятельности, формируя языковую картину мира и определяя личность человека по речевым поступкам и созданных им текстов (речевых сообщений устного и письменного плана).

Охарактеризуем сущность и содержание **социосопровождающих принципов** методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Первый из них - *принцип полисубъектности*, провозглашает творческую индивидуальность детей старшего дошкольного возраста в общении, умение поливариантно применять речевой опыт, согласно ориентировке и в соответствии с собеседником. Субъект-субъектные образовательные отношения необходимо организовывать с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого ребенка и его творческий вклад в основу коллективной субъектности.

Рассмотрение этого принципа требует уточнения понятий «субъект» и «субъектность» в дошкольном образовании. Человек как субъект индивидуален и реализует свой потенциал через преобразования самого себя и окружающей действительности в процессе познания. Субъектность – это свойство человека, которое проявляется в инициативе, рефлексивности, активности, автономности и др.

В формировании субъектности ребенка старшего дошкольного возраста ведущая роль отводится языку и речи, опыту общения и культуре поведения. В исследованиях изучены отдельные аспекты развития субъектного потенциала личности (З.И. Васильева, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Г. Громцева, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, И.Я. Лернер, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Шимица, Г.И. Щукина и др.).

Основываясь на учении Гуссерля и др., субъект не является оторванным и обособленным источником творчества и познания, так как взаимодействует с другими субъектами в общении и определен им.

В.М. Розин и др. понимает термин «субъект» в трех плоскостях и взаимодействиях – как «субъект-субстанцию», «источник познания и творчества» и «субъект-объект».

Хайдеггер и др., изучая проблему субъекта и субъектности, подчеркивает, что язык, речь и способность к взаимодействию определяют сущность субъекта [226].

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста – это становление субъектности ребенка в процессе освоения им витального (жизненного) опыта. Общеизвестно, что ребенок развивается в различных видах деятельности, при этом роль воспитателя является интегративной, объединяющей других субъектов (семью, секции, соседей, социальные структуры, другие педагоги, кружки, средства массовой информации и т.п.) в единое коммуникативно-образовательное пространство на основе совместных форм творческой деятельности при создании проектов и программ поддержки, направленных на коммуникативно-личностное развитие дошкольников.

Компоненты принципа полисубъектности в методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста представлены следующим образом: освоение личностью ребенка основ субъективной и объективной культуры в процессе творчества; развитие субъект-субъектных отношений в познании и общении; поликультурное взаимодействие детей с другими субъектами дошкольной среды (педагогами, сверстниками, родителями).

Таким образом, следуя в нашей методике принципу полисубъектности, процесс коммуникативного развития личности ребенка-дошкольника приобретает полисубъектный характер, т.к. старшие дошкольники вовлечены в разнообразные виды детской деятельности, взаимодействуют с другими субъектами в целостном коммуникативно-образовательном пространстве, при согласован-

ном сотрудничестве на основе целевых ориентиров дошкольного уровня образования.

Перейдем к рассмотрению второго социосопровождающего принципа - *партиципативности*, предполагающего выработку детьми опыта принятия совместных действий при соучастии и вовлеченности в познавательно-исследовательскую деятельность.

Понятие «партиципативность» в переводе с английского языка означает «участие», «разделение», которому свойственно объединение различных форм и методов включения участников в организацию на основе управления.

Формирование организационной культуры в детском коллективе на основе доверительных отношений является ценным на сегодняшний день в дошкольном образовании. Феномен доверия можно рассматривать как основу самоуправления в коллективе детей. При этом надежность, общность интересов, уверенность, признаются морально-ценностными основаниями управления любой организационной структурой, основанной на взаимном участии.

Проведенное исследование теорий партиципативного управления (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина и др.) выявило слагаемые организации принципа партиципативности в коллективе детей. К ним мы отнесли: социальное, речевое и культурное творчество детей старшего дошкольного возраста, непосредственное участие в самоуправлении общей деятельностью, взаимопомощь, коллективная ответственность, ясность целей и ценностей, определяющих поведение каждого дошкольника.

Мы также проанализировали теоретические аспекты партиципативности, которая рассматривается в качестве: организационной идеи (И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов и др.); управленческого феномена (А.И. Наумов, Р.А. Фатхутдинов и др.); метода мотивации и организации членов коллектива (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Н.М. Малиновская и др.); средства повышения качества организации (И.И. Глущенко, З.Е. Старобинский и др.).

В методике коммуникативно-личностного развития детей принцип организации партиципативных отношений в детском коллективе требует:

- 1) Определенную стратегию управления, которую принимает воспитатель, интегрируясь в тесное организационное взаимодействие с членами коллектива;
- 2) Инициативную реализацию базовых жизненных ценностей, отождествляя их со стоящими задачами перед детским коллективом;
- 3) Вариативность применения активных образовательных технологий;
- 4) Учет педагогом индивидуализированных потребностей и интересов ребенка в детском коллективе.

Принцип партисипативности в методике коммуникативно-личностного развития детей базируется на переговорах между детьми и взрослыми как словесном методическом приеме сотрудничества с целью обнаружения общих направленностей взглядов на ту или иную проблему.

Синонимами понятия «партисипативность» в научной литературе выступают такие, как «соучастие» и «вовлеченность». В методике коммуникативно-личностного развития детей мы применяем принцип партисипативности как антоним принуждения, директивности, авторитарности. Сделаем акцент на особенностях реализации этого принципа: а) создание ситуации успеха при организации коммуникативно-творческой деятельности; б) диалоговое общение детей на контрактной основе; в) репрезентация личностного потенциала ребенка в группе; г) взаимный интерес к результатам труда и уважительное отношение к процессу совместной деятельности; д) согласованность действий и принятых решений в достижении положительной оценки и самооценке; е) взаимодополнительность детских способностей и общность ценностных ориентаций, обеспечивающих упор на их взаимное использование в общих целях; ж) наличие осмысленного социально-личностного и коммуникативного саморазвития, детей дошкольного возраста, основанного на субъектности и терпимости друг к другу.

Учет принципа партисипативности в дошкольной образовательной организации содержит идею о необходимости применения воспитателем соучаствующего стиля педагогической деятельности для возможности нахождения схожести взглядов на принятие единого решения возникающей проблемы с целью развития речевой активности в совместном общении и деятельности.

Подводя итоги, можно сказать, что принцип партисипативности в составе методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы рассматриваем, как требование предоставлять детям свободный, самостоятельный выбор способов социально одобряемого поведения на основе организации и соучастия совместной с педагогом коммуникативно-творческой деятельности, направленной на воспитание доверия, взаимной ответственности в корпоративном диалоге и целостное развитие языковой личности.

Остановимся на третьем социосопровождающем принципе методики - *оценочной рефлексивности*. Принцип оценочной рефлексивности провозглашен в стандарте дошкольного образования, где указана необходимость развития у детей инициативности, самостоятельности, ответственности и предпосылок учебной деятельности. Анализ научной литературы позволил изучить проблематику рефлексии. А.В. Россохин выделил несколько периодов: кооперативная (Е.Н. Емельянов, И.С. Кон, В.Е. Лепский и др.), коммуникативная (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв и др.), интеллектуальная (А.В. Брушлинский, И.Н. Семёнов, Т.В. Корнилова и др.), личностная (К.С. Абдульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Е.Т. Соколова и др. Нас интересует позиция ученого с точки зрения темы предпринятого исследования и необходимости углубления вопроса об использовании принципа оценочной рефлексивности в разработанной нами методике, поскольку, как отмечает А.В. Карпов, сложность рефлексии как предмета изучения заключается в слабой разработанности методических аспектов. С философской точки зрения рефлексия считается формой деятельности человека, направленной на анализ собственных действий с помощью самосознания внутренних состояний, способствующей самопознанию и саморазвитию личности детей старшего дошкольного возраста.

Принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку оценивать результаты любого вида деятельности, включая коммуникативно-творческую, сверять достигнутое с поставленным планом действий, анализировать возможные промахи или удачи. В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки

развития оценочной рефлексии, позволяющие ребенку осознавать свою яркую индивидуальность, неповторимые особенности, обеспечивать контроль и самоконтроль социальных и коммуникативно-личностных качеств.

Ученые и педагоги-психологи в разное время вкладывали особое понимание в трактовку понятия «рефлексия». Г.А. Цукерман считал, что это важнейшее свойство человека, помогающее переосмысливать отношения с предметным и социальным миром. Н.Ф. Талызина считала, что это умение человека осознавать то, что он делает и обосновывать свою деятельность. В.Г. Маралов мыслил о рефлексии как о способности человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе, и самого себя. А.В. Мудрик в рефлексии видел «внутренний диалог», когда человек оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности разных общественных институтов. Е.А. Александрова трактовала рефлексию как направленность мышления человека на самого себя, на процессы и продукты, анализ своих психических состояний. Л.В. Михайлова-Свирская расценивала это понятие как специфическую способность человека анализировать, оценивать и преобразовывать свое поведение. Л.В. Трубайчук определяла рефлексию как способность личности выходить за пределы своего «Я», изучать и осмысливать поступки и события, тем самым саморазвиваясь.

Кроме того, по мнению Б.С. Волкова и Н.В. Волковой, принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку принимать жизненно важные ценности, проявлять интерес к людям, думать о значимости тех или иных предметов, оценивать действия и поступки других с точки зрения норм и правил, повышать интерес к получению новой информации, организовывать взаимодействие с другими детьми и взрослыми, определять последовательность своих или совместных действий, предвидеть её результат.

На основании вышеизложенного, принцип оценочной рефлексивности в методике коммуникативно-личностного развития мы будем понимать как осознание детьми старшего дошкольного возраста необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согла-

сование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.

Рефлексия как психологическое свойство необходимо для коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, поскольку позволяет обдумывать предстоящую деятельность, сопоставлять собственный опыт с опытом других детей и даже взрослых, а затем оценивать свои возможности и с их учетом выстраивать отношения с другими людьми, совершенствуя личностные качества в процессе и результате общения и деятельности.

Принцип оценочной рефлексивности помогает ребенку быть активным, ответственным и отзывчивым, помогать и поддерживать товарищей, оказавшихся в сложной ситуации, сопереживать и проявлять чуткость в отношении с другими, а также дает возможность действовать согласованно обстановке, присущим правилам, анализируя и оценивая свои поступки и предъявляя подобные требования к другим людям.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, у ребёнка дошкольного возраста развитие рефлексии проходит через психические закономерности в процессе деятельности: мотив, способы деятельности, операции, продукт. Исследование показало, что расширение социокультурных взаимоотношений способствует воспитанию рефлексивной личности на предшкольном этапе. Следовательно, правильная организация коммуникативно-творческой деятельности со сверстниками и взрослыми будет способствовать развитию самостоятельности мышления, постановки цели и ее выполнение, рефлексорному анализу собственного поведения и коррективке с учётом общепринятых норм и в конечном итоге – личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Принцип оценочной рефлексивности активно взаимодействует с законом интериоризации. В соответствии с мнением А.В. Россохина, утверждавшего, что с помощью этого закона по причине индивидуальных различий людей периодически сталкиваются общественно значимые цели с личностно значимыми. Именно поэтому один ребёнок в определённой ситуации способен принять на себя ответственность без дополнительной мотивации, другой – нет, необходим более силь-

ный мотив для проявления определённого уровня активности. На основании этого можно сделать вывод о том, что в личностной рефлексии важная роль принадлежит мотивации, поэтому педагогам и родителям необходимо развивать мотивационную и интеллектуальную готовность ребёнка, влияющую на внутреннюю активность и инициативность воспитанника, учитывать источники его активности в различных видах деятельности, потребности и интересы ребёнка, что станет важным условием развития личностной рефлексивности.

Принцип оценочной рефлексивности в исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития представляет собой условие осознания детьми старшего дошкольного возраста волевого выбора действия, осознания себя в социальных отношениях, демонстрируя возможность успешного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, проявляя коммуникативные качества личности.

И.Н. Семёнова определила уровни развития рефлексии у детей дошкольного возраста: операциональный (умение понимать, воспринимать поставленную перед ним задачу); предметный (овладение методами познания, выявление сущности предметов, предметно-манипулятивная деятельность); личностный (становление способности ребёнка к выполнению какой-либо детской деятельности). Выявленные уровни говорят о том, что развитие сознания ребёнка последовательно: дошкольник рефлексивно отображает сначала внешние проявления, затем познавательные и потом только личностные качества, координируя их.

Эффективность коммуникативно-личностного развития зависит от рефлексивных способностей детей старшего дошкольного возраста, которые можно развивать при помощи: разнообразия оценочных форм (словесная, через результаты творчества и т.д.); обучения детей осознанию поступков и событий, обсуждение ситуаций или последовательности действий, оценка своей деятельности; наблюдения за деятельностью других, диалогические ответы на вопросы; описания чувств и ощущений, детских переживаний, настроения, интересов, ассоциаций.

Исследованием установлено, что для реализации принципа оценочной рефлексивности в старшем дошкольном возрасте необходимо организовывать игры-драматизации; решать различные виды коммуникативных задач; обыгрывать

коммуникативные ситуации, совместное, а затем самостоятельное заполнение дневников, которые состоят из разных разделов (эмоции и настроения, открытия и достижения, события и поступки, планы и результаты).

Таким образом, принцип оценочной рефлексивности обеспечивает осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми, способствующих предпосылками к самопознанию, самоопределению, самоконтролю и самооценке детей старшего дошкольного возраста в коммуникативно-личностном развитии.

Подводя итоги параграфа, мы пришли к выводу о том, что теоретико-методической основой коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является: 1) совокупность подходов на разных уровнях методологии к развитию личности детей старшего дошкольного возраста в процессе их коммуникации: креативно-деятельностного, лингвокультурологического и личностно-ориентированного, создающих предпосылки для развития языковой личности дошкольника; 2) многомерная система принципов коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, представленная в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы: общепедагогические (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности); лингводидактические (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма); социосопровождающие (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности). Разработанная теоретико-методическая основа позиционирует авторскую трактовку решения исследовательской проблемы и, тем самым, восполняет методологию данного феномена в дошкольном образовании, способствуя поиску дальнейших осмыслений стратегии, тактик и технологий исследуемого явления.

1.3 Содержание методики развития языковой личности детей дошкольного возраста

Теоретическое обоснование исследовательской проблемы коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста позволило спроектировать методику коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, в которой отражены руководящие нами идеи, нормы или правила деятельности по разработке методики, закономерности проектирования, научно-педагогические принципы и теоретико-методологические подходы, образующие концептуальное поле исследования.

На первом этапе проектирования методики особенно важна экспертиза по следующим направлениям: замысел проекта; процесс его реализации; ожидаемые результаты; перспективы развития и распространения проекта.

При проектировании методики мы учитывали также следующие требования: а) причинно-следственные связи элементов, возможность возникающих изменений, функционально-динамичную действенность и целостность структуры и содержания.

В.М. Монахов определяет четыре возможных результата педагогического проектирования: 1) педагогическая система; 2) система управления образованием; 3) модель методического обеспечения; 4) проект образовательного процесса.

При разработке решения проблемы коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы, в качестве результата педагогического проектирования, избрали третий вариант, предложенный В.М. Монаховым – «модель методического обеспечения».

Моделирование в педагогике применяется для решения следующих важных задач: а) оптимизации структуры учебного материала; б) улучшения планирования учебного процесса; в) управления познавательной деятельностью; управления учебно-воспитательным процессом; г) диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование – это метод опосредованного изучения объекта, когда исследуют не сам объект, а промежуточную вспомогательную модель, которая нахо-

дится в некотором объективном соответствии с самим познаваемым объектом и способна на первоначальных этапах познания представлять в определенных отношениях изучаемый объект. Моделирование позволяет вскрыть качественные и количественные параметры явлений не только с одинаковой физической сущностью, но и явлений, разнородных по своей природе, подчиняющихся некоторым общим соотношениям.

Модель – специальная (материальная или идеальная) система, она является не просто образом – заменителем оригинала, а его целевым отображением, т.к. цель есть модель желаемого состояния; таким образом, модель отображает не сам по себе объект-оригинал, а то, что соответствует поставленной цели (отсюда – множественность моделей одного и того же объекта для разных целей).

Моделирование широко используется в научных исследованиях, благодаря общим закономерностям развития процессов в системах, подобных друг другу. Многоаспектное проникновение моделирования в область педагогических исследований объясняется, тем, что с его помощью исследователь получает возможность решать многие педагогические проблемы, связанные с эффективностью обучения и воспитания, с позиций не только качественных, но и количественных характеристик данных процессов. В нашем варианте «модель методического обеспечения» отражает реализацию педагогических этапов, обеспечивающих коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. В структуре модели представлена ориентировочная основа для проектирования методики, обеспечивающей коммуникативно-личностное развитие старших дошкольников в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Логика нашего исследования предполагает уточнение понятия «методика», поскольку это понятие обнаруживается непосредственно в самой теме диссертации. Методика обучения любому знанию является самостоятельной наукой, так как имеет свой предмет исследования, объект и задачи. В узком значении методика – это совокупность форм, методов и приёмов педагогического процесса. В широком – это учение о методах. В основе любой методики лежат как

минимум две составляющие: дидактика и та наука, основу которой составляет содержание тех или иных предметных знаний.

Проектируемая методика содержит мотивационно-целевой, теоретико-методический, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки; объединена в систему взаимосвязанных компоненты (цель, подходы, принципы, функции, содержание этапов, психолого-педагогические условия, результат) и служит праксеологическим базисом для разработки технологий дошкольного образования в области социально-коммуникативной и речевой подготовки детей к обучению в школе.

Мы рассматриваем методику коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста как упорядоченный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста социальных и лингвокультурологических знаний о принципах, содержании, способах, средствах и формах организации коммуникативно-творческой деятельности, направленных на создание предпосылок развития языковой личности ребенка-дошкольника по накоплению коммуникативного опыта в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками, обеспечивающих достижение поставленных нами задач.

Методика имеет полезную динамичную действенность за счет специально созданного функционального состава, приводящего в действие механизм, включающий: целеустановочную, когнитивную, формирующую и аналитическую функции.

Под функциями коммуникативно-личностного развития воспитанников в исследовании понимается педагогическое управление коммуникативно-творческой деятельностью субъектов, осуществляющих комплексный методический и технологический процесс создания предпосылок формирования языковой личности ребенка-дошкольника с целенаправленным достижением фактических результатов в социально-коммуникативной и речевой областях системы дошкольного образования. Во взаимодействии субъектов и объектов методики проявляется единство функций в целостной системе педагогического управления коммуникативно-личностным развитием детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, методика в дошкольном образовании приветствует конкретизацию задач (ближайших и перспективных), принципов, подходов, функций, содержания этапов, сопровождающих психолого-педагогических условий и других составляющих совокупность избранной нами педагогической технологии, направленной на конечный результат.

Последовательно рассмотрим содержание и структуру спроектированной методики во взаимосвязи с функциями и этапами, а также с учетом совокупности дидактических инструментов проблемно-коммуникативной технологии, направленной на коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста в социокультурном взаимодействии.

Мотивационно-целевой блок методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста предполагает выполнение *целеустановочной функции*, производя начало действия разработанной нами методики.

Любой вид деятельности, организуемый в различных образовательных системах и на разных уровнях образования требует создания дополнительных стимулирующих факторов для ее выполнения. Так, Е.И. Пассов и др. выделяет два вида мотивации изучения языка: 1) коммуникативную мотивацию, зависящую от организации образовательного процесса; 2) ситуативную мотивацию, зависящую от специальных приемов и средств организации общения на уроках языкового образования. Т.В. Ларина и др. подразделяет мотивы на познавательные и социальные, связанные с общением субъектов образования.

В качестве мотивационно-потребностной основы для коммуникативно-личностного развития мы избрали такие методические приёмы, как: ознакомление детей старшего дошкольного возраста с народным фольклором и разножанровыми текстами детской литературы, доступными для восприятия и понимания; расширение спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях разных типов общения для освоение нового социального опыта; формирование представлений об этнокультурных особенностях речевого взаимодействия.

К мотивации коммуникативно-личностного развития располагает благоприятная атмосфера; потребность в ознакомлении с новыми сведениями в образова-

тельной деятельности или, другими словами, познавательные мотивы. Личная мотивация ребенка-дошкольника к эффективному освоению коммуникативной деятельности сводится к внутренним мотивам воспитанника: осознаваемость деятельности; устойчивость интересов и желаний.

Ближайшими задачами мы определяем: приобщение детей к языковой картине мира, преодоление психологических барьеров общения, формирование коммуникативных умений с учетом речевых возможностей и потребностей детей.

Перспективными задачами мы ставим коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста, предполагающее целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эффективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

Теоретико-методический блок представлен значимостью и важностью применения совокупности методологических подходов при проектировании методики как инновационно-дидактической системы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. На общенаучном уровне – креативно-деятельностный подход; в качестве стратегии – лингвокультурологический подход; практико-ориентированная тактика – личностно-ориентированный подход.

Методика спроектирована на основе принципов, учет которых распространяется в трех плоскостях: общепедагогические (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности); лингводидактические (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма); социосопровождающие (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Содержательно-процессуальный блок нацелен на выполнение *когнитивной функции* методики коммуникативно-личностного развития, поскольку регулирует процесс познания детьми старшего дошкольного возраста особенностей языка и речи в общении с взрослыми и сверстниками, направляет в правильное русло коммуникативные умения говорить и слышать собеседника, беспрепятственно находить контакт с окружающим миром и оценивать собственные языковые способности. Это дает каждому ребенку индивидуальную возможность решать социально-ориентированные, речетворческие и риторические задачи на соответствующем уровне коммуникативно-личностного развития.

Особенность содержательно-процессуального блока методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста заключается в обнаружении и следовании этапам: а) осведомлено-оценочному; б) ситуативно-прагматическому; в) личностно-смысловому, обусловленным требованиями к построению воспитательно-образовательных процедур с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Осведомлено-оценочный этап отражает некритическое освоение коммуникативного опыта детьми старшего дошкольного возраста.

Ситуативно-прагматический этап способствует формированию субъективно-избирательного социально-нравственного отношения к осваиваемым культурным ценностям языка и речи.

Личностно-смысловой этап реализуется в установках детей, эмоциональной отзывчивости в суждениях и взглядах, что превращается в личностный опыт и способы культуротворческой деятельности.

Содержание коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста представлено процессами:

- а) обучение речи как средству общения в партнерской деятельности со сверстниками и взрослыми;
- б) социокультурное воспитание коммуникативной направленности личности;
- в) речемыслительное и оценочно-рефлексивное развитие;
- г) познание культуры языка и речи.

Методика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста содержит также в своем составе процесс создания мирного коммуникативного взаимодействия; сохранения культурных ценностей; создание комфортной обстановки с целью получения удовольствия от процесса общения и создания предпосылок формирования языковой личности ребёнка-дошкольника.

Организационно-технологический блок призван выполнять *формирующую функцию* методики. Благополучное внедрение методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста будет возможным при включении в организационно-технологический блок комплекса необходимых и достаточных мер, образующих в совокупности результативную педагогическую технологию.

Эффективность данного блока методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста зависит от специально созданной технологической составляющей методики. В качестве особого механизма действия методики выступает проблемно-коммуникативная технология, представленная нами в виде совокупности применяемых методов (диалоговый, проектный, задачный, игровой и др.); средств (лэпбук, разножанровые тексты детской литературы).

Проблемно-коммуникативная технология с позиций основных положений избранных нами подходов в основу проектирования содержания языкового материала закладывает задачную форму и игровое имитационное моделирование проблемных коммуникативных ситуаций. Единицей формы предъявления языкового материала является задача. Следовательно, коммуникативная задача, понимаемая нами как заданная в определенных условиях социально-коммуникативная цель, направленная на освоение детьми старшего дошкольного возраста какого-либо фрагмента речевого материала, ориентированного на повышение уровня коммуникативно-личностного развития.

С целью решения проблемы исследования, в частности связанной с предпосылками развития языковой личности дошкольника, мы выделили следующие ви-

ды коммуникативных задач: риторические, речетворческие и социально ориентированные.

При организации коммуникативно-ориентированной деятельности педагог решает вопросы дифференциации и индивидуализации участников коммуникации в соответствии с видами заданий, этапами работы, рационального использования времени, последовательности реализации педагогических условий и вариативности методов для включения детей старшего дошкольного возраста в коммуникативно-творческую образовательную деятельность.

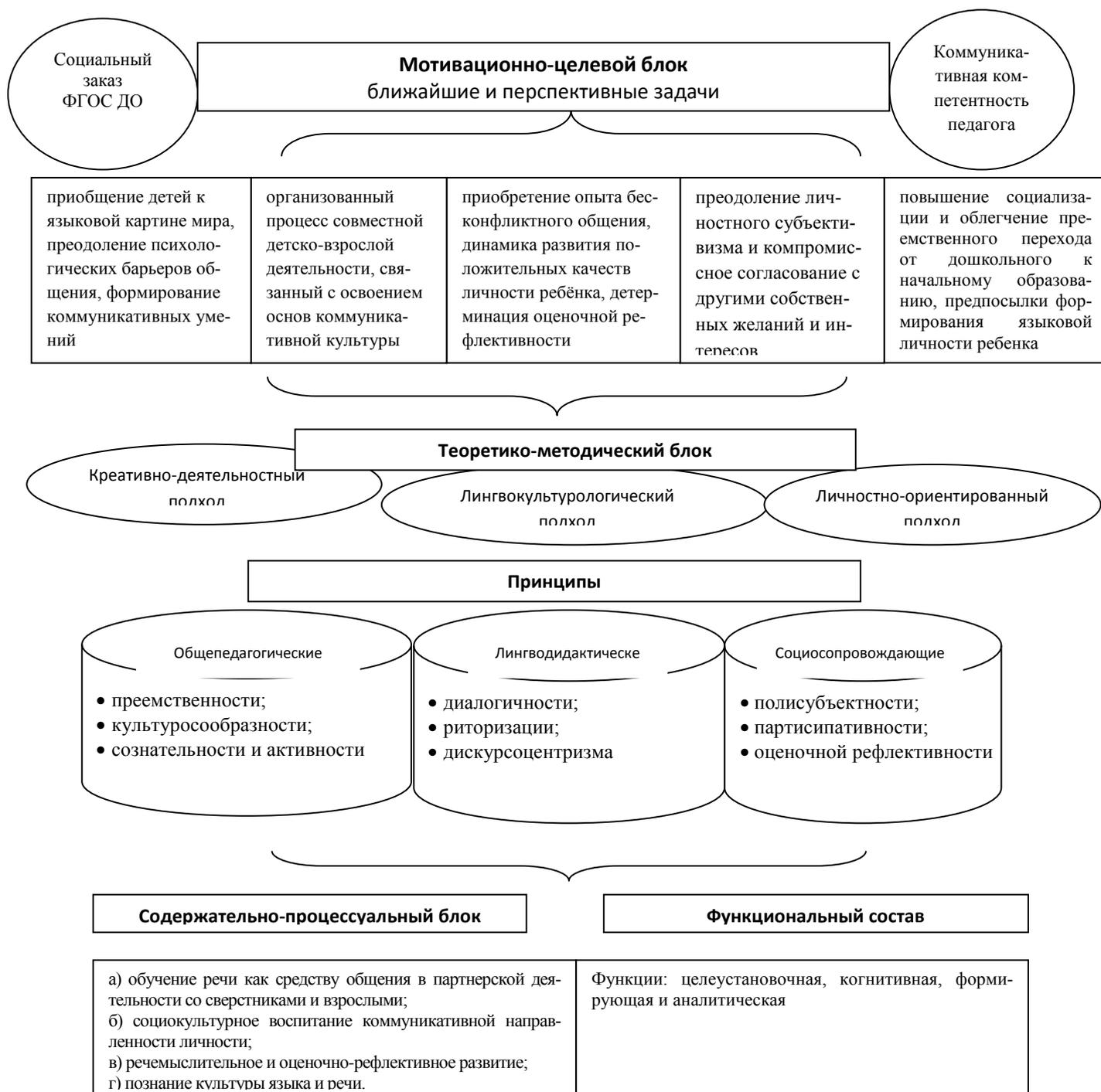
Оценочно-результативный блок. Данному блоку соответствует *аналитическая функция*, которая позволяет выявить соответствие между имеющимся и желаемым уровнем достижения положительного эффекта при реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Анализ проделанной работы, определяет сформированный уровень коммуникативных умений в развитии личности ребенка-дошкольника.

Оценочно-результативный блок охватывает диагностику уровней сформированности коммуникативно-личностного развития, анализ достижений детей при внедрении разработанной методики.

Оценка результатов последнего контроля означает проведение мероприятий по устранению недочетов, выявленных в результате установления оперативной обратной связи. В числе этих мероприятий могут быть дополнительная интерпретация на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультирования (индивидуального и группового).

Оценочно-результативный блок устанавливает уровни и степень коммуникативно-личностного развития, выявляет возможное отставание, проверяет адекватность спроектированной методики и дает общую оценку теоретико-практической подготовленности личности ребенка-дошкольника к общению в совместной деятельности.

Для наглядного представления мы нарисовали модель методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста (Рис.1).



Организационно-технологический блок: проблемно-коммуникативная технология

| Формы | Методы | Средства |
|---|---|--|
| работа в парах, ротационных тройках, малых группах статичного или сменного состава | игровой, диалоговый, проектный, задачный | лэлбук, разножанровые тексты детской литературы, коммуникативные задачи, ИКТ и др. |

| Оценочно-результативный блок | | |
|--|---|---|
| Этапы | Уровни | Критерии |
| 1. Осведомленно-оценочный; 2. Ситуативно-прагматический; 3. Личностно-смысловой. | а) элементарно-поверхностный (низкий); б) активно-достаточный (средний); в) креативно-рефлексивный (высокий). | 1) поликультурный; 2) речевой; 3) социальный. |
| Результат: коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста | | |

Рис. – 1. Модель методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста

Итак, подведем итоги параграфа. Нами определены ведущие идеи разрабатываемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста:

- 1.) Внедрение методики основывается на совокупности подходов и принципов, системной взаимосвязи ее блоков: мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного.
- 2.) Методика имеет полезную динамичную действенность за счет специально созданного функционального состава в целостной системе педагогического управления коммуникативно-личностным развитием детей старшего дошкольного возраста.
- 3.) Использование в образовательной деятельности дошкольной организации разработанного нами диагностического и дидактического материала проблемно-коммуникативной технологии содействует развитию у детей социального интеллекта, активизирует дискурсивное мышление, что помогает в умении детей организовать партнерскую деятельность с взрослыми и сверстниками, позволяет ребенку старшего дошкольного возраста продвигаться от элементарно-поверхностного к креативно-рефлексивному уровню коммуникативно-личностного развития.
- 4.) Методика направлена на выработку педагогом дошкольного образования у старших дошкольников осведомленности об элементарных языковых явлениях, практическому использованию риторических, речетворческих,

социально ориентированных умений и адекватных коммуникативных действий; объединена в систему взаимосвязанных компоненты (задачи, подходы, принципы, функции, содержание этапов, психолого-педагогические условия, результат) и служит праксеологическим базисом для разработки технологий дошкольного образования в области социально-коммуникативной и речевой подготовки детей к обучению в школе.

1.4 Психолого-педагогические условия коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста

Современная система образования требует интенсивного поиска наиболее продуктивных условий, эффективных форм образовательной деятельности, методов организации взаимодействия в образовательном пространстве как в системе отношений «взрослый–взрослый», «взрослый–ребёнок», так и в системе отношений «ребёнок–ребёнок», способствующих максимальному раскрытию возможностей личности ребёнка. Современному обществу система дошкольного образования должна подготовить социально компетентных субъектов деятельности и общения, характеризующихся с одной стороны коммуникативной активностью, инициативностью, с другой – уравновешенностью, достаточным уровнем саморегуляции, самоорганизации.

В современной педагогике нет единых подходов к понятию «педагогические условия». В.И. Андреев понимал педагогические условия как результат целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Е. В. Яковлев педагогические условия видел как совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности. В.М. Полонский определял их как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное и психическое развитие человека. А.Я. Найн описывал педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, мето-

дов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Философская трактовка данного понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления».

Мы рассматриваем педагогические условия как важный компонент эффективности методики, направленной на коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста, отражающий совокупность возможностей коммуникативно-пространственной среды, воздействующей на личность и процессуальный аспект, обеспечивающий её функционирование и перспективное развитие.

Таким образом, результаты комплексного анализа позволяют заключить, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

1) условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;

2) обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

3) влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для нашего понимания данного феномена:

1. Условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса).

2. Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-

пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование.

3. В структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы.

4. Реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования целостной педагогической системы или отдельно взятой методики.

Изучение отечественных и зарубежных исследований по проблеме диссертации, анализ современной социальной ситуации, опыт передовых образовательных трендов, собственная профессиональная деятельность в качестве педагога дошкольного образования, а затем и руководителя дошкольной образовательной организации позволили нам определить и аргументировать психолого-педагогические условия эффективности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста:

- 1) Организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.
- 2) Активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений.
- 3) Содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.

Логика исследования требует описательного уточнения характера и специфики каждого из выдвинутых нами психолого-педагогических условий. Содержательно рассмотрим первое условие эффективности разрабатываемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста – **организацию партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.**

Современные требования, предъявляемые государством к качеству образования, подразумевают, что педагогу необходимо заниматься самообразованием, повышая свой уровень профессиональной компетентности и владения образовательными технологиями. В связи с необходимостью реализации ФГОС дошкольного образования педагоги осуществляют поиски новых подходов, методических идей, дидактических способов для того, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к воспитанию и обучению детей старшего дошкольного возраста. Одним из таких педагогических находок, на наш взгляд, должна стать организация партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.

Отправной точкой работы с детьми служит постулат, что ребенок, по своей природе, является творцом и наиболее полезные умения, которые он должен приобрести связаны с умениями решать возникающие проблемы и самостоятельно добывать сведения из разных источников. Для этого необходимо быть гибким, творческим, находчивым, способным адекватно воспринимать критику, уметь планировать, исследовать, экспериментировать, создавая при этом высококачественные продукты своего труда. Согласно такому подходу, дети приобретают навыки решения проблем, потому что хотят этого сами, а не по причине сторонней необходимости.

Одним из важных условий реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является организация партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков на основе метода проектов. Ни для кого не секрет, что в дошкольном детстве именно родители в большинстве своем оказывают воспитательное влияние на ребенка. И, если они будут активно интересоваться и вмешиваться, сотрудничать с дошкольной образовательной организацией, то усилия педагогического коллектива будут ненепригодными, так как родители – неотъемлемое звено образовательного пространства.

Изготовление лэпбуков осуществляется при помощи взрослых в совместной деятельности, отдельные детали которых могут быть запланированы и подготовлены педагогами и родителями заранее.

Значение лэпбука как психолого-педагогического условия эффективности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста сложно переоценить. Во-первых, лэпбук помогает по выбору и желанию ребенка классифицировать информацию по изучаемой теме, и, как следствие, лучше понять и запомнить познавательный материал. Во-вторых, лэпбук в дальнейшем выступает инструментальной тематической папкой для игр, изучения, наблюдений, фиксирования, изучения информации и т.п. В-третьих, лэпбук способствует развитию творческого мышления, познавательного интереса, различных видов деятельности. В-четвертых, лэпбук, содержащий в себе множество карманов, окошек, книжек-раскладушек, по-разному раскрывающихся, будет способствовать развитию моторики мелких мышц рук, и подготавливать тем самым к обучению в школе. В-пятых, лэпбук поможет сформировать у детей старшего дошкольного возраста самостоятельность и ответственность при отборе информации и организации партнерской деятельности. В-шестых, создание лэпбуков помогает объединить родителей, педагогов и детей в ходе совместного изготовления и в процессе реализации созданного тематического проекта.

В результате внедрения данного психолого-педагогического условия в методику коммуникативно-личностного развития мы поняли, что лэпбук – это отличный способ получения, расширения и закрепления определенных тематических знаний детей старшего дошкольного возраста. В процессе такого творчества ребенок становится не только создателем своей собственной книги, но и дизайнером, художником-иллюстратором, сочинителем собственных историй, загадок, стихотворений. Такая увлекательная форма работы создает условия для развития личности, мотивации и коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Данная форма работы при детско-взрослом взаимодействии способствует формированию доверительных отношений при работе с семьей, вы-

явлению различных типов одаренности детей, а самое главное способствует коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в процессе создания интерактивной папки дети учатся бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры. Кроме того, дети старшего дошкольного возраста вырабатывают опыт принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную-исследовательскую деятельность, опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми, умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний, проявляют творческую индивидуальность в общении, умения поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Далее проанализируем второе психолого-педагогическое условие эффективности разрабатываемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста – **активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений.**

Дискурсивные умения относят к группе обобщенных, сложных умений, необходимых для планомерности, аргументированности, логической завершенности и контроля речевого действия в высказываниях.

Образовательный стандарт дошкольного образования предписывает педагогам одно из требований к области речевого развития детей – развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Требование активизации дискурсивных умений, начиная с дошкольного возраста, обозначено в современных образовательных программах дошкольного образования, обзор которых показал, что сегодня наметился пересмотр содержания работы развитию речи. В современных общеобразовательных программах дошкольного образования («От рождения до школы», «Детство», «Успех», «Открытия») в старшем дошкольном возрасте стоит задача создания дискуссионной речевой среды, что влечет за собой децентрацию, т.е. способность соотносить свою точку зрения с

точкой зрения другого человека и искать основания для доказательств того или иного утверждения, позволяя работать над связной речью воспитанников.

Связная речь обслуживает основную, генетически исходную функцию речи – коммуникативную. Связность речи, по мнению О.А. Нечаевой, непосредственно зависит от умения строить сообщение в определенной композиционной форме т.е. продуцировать тексты различных функционально-смысловых типов: описание, повествование, рассуждение. Если описание и повествование являются более или менее освоенными в старшем дошкольном возрасте, то рассуждение как тип текста представляет для детей определенную сложность, поскольку для его самостоятельного конструирования требуются не только речевые, но и познавательно-коммуникативные умения, развитие которых необходимо активизировать, тем более на предшкольном этапе периода детства.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил нам констатировать фрагментарность исследований по проблеме формирования дискурсивных умений дошкольников. Так, в исследовании А.А. Соколовой выделены задачи формирования умений «сообщить, узнать, спросить, уточнить, побудить, согласиться, опровергнуть чье-либо мнение и т.д.». В исследованиях О.С. Ушаковой отмечено, что дети в подготовительной к школе группы после целенаправленного обучения способны понимать не только термин «рассуждение», специфические черты данного типа высказывания, но и передавать это в своей речи. В современных исследованиях Л.Г. Шадринной, Е.Н. Судаковой изучались особенности формирования речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста. В данном исследовании отмечаются трудности, которые испытывают дошкольники при составлении данного типа высказывания: трудности в словесном выражении причинно-следственных отношений; несоблюдение заданного алгоритма рассуждения; несодержательность, краткость и обрывистость высказываний; замена другими типами высказываний (описание, повествование) и др.

Дискурсивные умения являются обобщенными для детей дошкольного возраста, так как применяются при порождении любого речевого высказывания вне зависимости от жанра и типа речи. Каждый функционально-смысловой тип речи

также обладает частными специфическими умениями. В частности, рассуждение основывается на умении логически мыслить, объяснять, доказывать, обобщать, делать выводы, поскольку определяется как личностно-мотивированная форма коммуникации, предполагающая речемыслительную работу. Данный тип речи рассматривается как наиболее сложный и требует, по мнению Т.А. Ладыженской, целенаправленного обучения умению выявлять существенные связи предметов, явлений и оценивать их в ходе анализа темы, обосновывать свою точку зрения; создавать сообщение доказательного характера (формулировать тезис, подбирать аргументы, и подтверждать их примерами); строить план и выбирать соответствующий способ рассуждения; связывать все части доказательства уместными языковыми средствами; формулировать введение и заключение согласно правилам их построения; лексически и грамматически правильно оформлять рассуждение с использованием морфологических и синтаксических средств контакта, цитат, стилистических приемов и др. Это научит детей рассуждать, позволит выстраивать собственное мнение, регулировать взгляд на решение той или иной проблемы, устанавливать жизненную позицию и обрести неповторимую индивидуальность личности.

Однако способность к словесному формулированию мысли, по мнению Ф.А. Сохина, рождается, прежде всего, в диалоге. Подлинный диалог несет личностное своеобразие и предполагает активность, самостоятельность каждого из его участников. Вступая в диалог, люди исходят из признания ценности и значимости позиции другой стороны, стремясь понять друг друга и отстоять собственную позицию. В состав умений построения диалога, по мнению О.Н. Сомковой, входят речевые, невербальные умения и правила речевого этикета.

В.И. Яшина и М.М. Алексеева представили развернутую классификацию умений построения диалога. Ученые рассматривают речевые умения (вступать в общение; поддерживать и завершать общение; адресовать свою речь собеседнику, слушать и слышать его; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора; говорить выразительно в нормальном темпе); умения речевого этикета; умение общаться в

паре, группе из 3-5 человек, в коллективе; умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы; неречевые (невербальные) умения.

А.А. Соколова в своих исследованиях предложила разделить диалогические умения на две группы, связанные с доминирующими видами речевой деятельности в дошкольном возрасте (говорение и слушание), от уровня развития которых зависит успешность взаимодействия с окружающими людьми и успешность обучения в школе. Умения процесса говорения (вступать в общение при решении учебной задачи; умение учитывать особенности ситуации общения в процессе говорения; планировать высказывание с учетом речевой ситуации; отбирать материал для высказывания и оформлять его в речи; использовать речевые средства воздействия на адресата, адекватные с точки зрения ситуации; умение корректировать собственное речевое действие). Умения процесса слушания (умение выслушать собеседника и понять его; осознавать при общении свое коммуникативное намерение в процессе слушания; понимать текст поставленной речевой и учебной задачи и адекватно реагировать на нее). Как видим, участие в диалоге требует наличия сформированности дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста.

Согласно точке зрения Т.И. Ладыженской, Н.И. Махновской, дискурсивные умения представляют собой основу деятельности по созданию текста и требуют словесного рассуждения с тезисом, аргументами, способами доказательства и выводом. В работах О.С. Ушаковой и А.Г. Арушановой подчеркивается, что основной формой речевого общения ребенка со взрослыми и сверстниками является диалог. Именно в диалоге, у ребенка появляются развернутые, содержательные ответы; и по мере того, как он начинает доказывать и объяснять, закладываются зачатки монологической речи.

Исследованием установлено (П.П. Блонский, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), что дети старшего дошкольного возраста способны понимать причинно-следственные связи в наблюдаемых явлениях и объектах, способны обследовать предметы, и, соответственно,

вычленять существенные признаки для доказательства выдвинутого положения в аргументации, подведения высказывания к выводу. П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин подчеркивали необходимость обучения детей алгоритмам умственных действий, в частности, алгоритму умозаключения.

В связи с этим, дискурсивные умения детей старшего дошкольного возраста можно представить как последовательность следующих элементов, традиционно отражающих структуру аргументации и рассуждения: тезис (гипотеза) – доказательство (аргументы) – вывод. Каждый структурный компонент аргументации (тезис, доказательство, вывод) требует сформированности соответствующего круга умений, позволяющих ребенку получить единое смысловое целое. Л.Г. Щадрина, изучавшая методику обучения детей старшего дошкольного возраста словесным рассуждениям выявила круг необходимых умений: умение обследовать предметы, вычленять существенные признаки для доказательства выдвинутых тезисов; умение отбирать аргументы для доказательства; умение устанавливать разнообразные причинно-следственные связи; владеть навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей («потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых»).

А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др. выделили этапы активизации развития дискурсивных умений: 1) замысел (намечается основной тезис текста, происходит определение темы и формы высказывания, стиль высказывания, осознается цель, адресат и обстоятельства высказывания; 2) планирование (составление программы высказывания во внутренней речи, намечается ход мысли и структуру высказывания, определяются содержание будущих аргументов, доказывающих выдвинутый тезис, последовательность их предъявления); 3) реализация (появление результата понимания текста – умозаключения); 4) контроль (анализ всплывающих компонентов высказывания, сознательный альтернативный выбор нужных речевых компонентов, понимание авторской позиции, отношение к ней, оценка содержания высказывания, внесение соответствующих коррективов).

Таким образом, активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста обеспечивает мотивационную потребность в общении, стремление к познанию, оценке других людей, самопознанию и самооценке.

И, наконец, опишем третье педагогическое условие – **содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.**

Проблематикой развития социального интеллекта в свое время занимались такие ученые как Дж. Гилфорд, Н. Кэнтон, Г. Оллпорт, М. Салливан, Э. Торндайк, представители отечественной психологии М.И. Бобнева, Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова и т.д., но такой аспект как развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста малоизучен. Социальный интеллект приобретает ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Социальный интеллект является фактором социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к снижению невротизации личности и росту личностных достижений. Социальный интеллект позволяет человеку оценивать собственные достоинства и недостатки, а так же является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия. Важно понимать, что развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста происходит параллельно с развитием интеллекта как такового (внимания, памяти, логического и творческого мышления). Поэтому уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста зависит также и от их любопытства, умения мыслить логически, критичности и широты мышления, глубины и гибкости ума.

Содействие развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста будет обеспечивать возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста, если правильно организовывать диалогическую форму общения; использовать интерактивные формы, игровые технологии, применять проблемные ситуации, решать социально-

ориентированные задачи, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

По мнению М. И. Бобневой, социальный интеллект следует рассматривать как специфическую способность человека, которая формируется в процессе его деятельности в социальной сфере, а также в сфере общения и социальных взаимоотношений. Исходя из этого автор показывает, что при воспитании как целенаправленной социализации социальный интеллект закономерно изменяется, человек приобретает способность соответствовать условиям микро- и макросреды, быть адекватным изменяющимся социальным обстоятельствам вне зависимости от показателей общего интеллекта.

Исследования, проведенные отечественными учеными (Е.С. Михайловой, Ю.Н. Емельяновым, А.И. Савенковым, В.Н. Куницыной и др.), свидетельствуют о необходимости развития социального интеллекта в детском возрасте. Данные, приводимые К. Роджерсом и Дж. Фрейбергом, говорят о том, что «уровень мозговой активности детей 4–10 лет на 22,5 % выше уровня мозговой активности взрослого человека. Процесс построения новых путей и стирания старых продолжается с рождения до самой смерти, но наибольшими возможностями для познания нового человек располагает, по-видимому, в первые десять лет жизни «в промежутке между четырьмя и десятью годами». Очевидно, что обогащенная социально-личностная среда служит одновременно и условием, и целью развития коммуникативной активности ребенка.

Формирование опыта конструктивного общения, предполагает рассмотрение понятия «опыт». В толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова опыт понимается как: 1) совокупность практически освоенных знаний, умений и навыков; 2) отражение в человеческом сознании объективного мира, получаемое через посредство чувственного восприятия на основе практики изменения мира; 3) воспроизведение какого-нибудь явления (чаще физического) в искусственно созданных условиях с целью его исследования; 4) попытка осуществления чего-нибудь, проба.

Моложавенко В.Л. представляет опыт человека как психологический или акмеологический феномен, в основе которого находятся знания, умения и навыки. Ф.С. Исмагилова рассматривает опыт по видам деятельности: когнитивный, операциональный, коммуникативный, эмоциональный. Под коммуникативным опытом она понимает пережитые ситуации как прогностические.

Считаем целесообразным вводить детей в разные по составу пары и микрогруппы, создавать ситуации управляемого напряжения, наблюдать за процессами взаимодействия детей, способами разрешения противоречий при столкновении разных суждений. Попадая в ситуацию, при которой дети демонстрируют разные суждения по поводу одного и того же предмета, события, ребёнок включается в процесс формирования умения рассматривать собственную позицию (действие) как бы со стороны, «глазами другого», что содействует осознанию вариативности позиций, при необходимости уточнению первичного замысла, его изменению и обогащению собственной точки зрения. При этом важным является момент принятия позиции другого или проявления умения комментированного отстаивания своей.

Коммуникативный опыт предполагает формирование способности слышать другого, готовность к диалогу, взаимоуважению, умению согласовывать разные точки зрения, не безумно спорить ради спора, а обосновывать, пояснять, стремиться понять друг друга.

К шести годам значительно возрастает способность дошкольников к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребёнку или поделиться с ним своими эмоциями, сделать подарок, поддерживая в ситуации неудачи, отчуждая другому значимое для себя, чрезвычайно ценное. Ребёнок совершает моральный выбор: отдать или утаить то, что в данный момент успокоит, порадует расстроенного, огорчённого сверстника. Воспитателю необходимо зафиксировать внимание на этой модели поведения. Таким образом, педагог закрепляет желаемое нравственно-гуманистическое поведение ребёнка, демонстрирующего его, а для другого ребёнка, в поведенческом арсенале которого оно отсутствует, акцентирует внимание, побуждая к подражанию.

Действия, направленные на поддержку сверстников, сопровождаются, как правило, положительными эмоциями, выражающими симпатию. Устойчивое чувство начинает определённым образом влиять на поведение ребёнка, то есть становится мотивом поведения. Культивируемые взрослыми возникшие нравственные чувства старших дошкольников постепенно превращаются в устойчивый коммуникативный опыт личности, проявляющийся в разнообразных ситуациях.

Под коммуникативным опытом общения у ребёнка-дошкольника мы понимаем определённый уровень саморегуляции поведения - умение управлять своим поведением, контролировать его; интегрировать коммуникативные умения, рефлексивно осознавать конструктивное, чувственное и позитивное общение, полученное посредством организованной практики в различных коммуникативных ситуациях при их искусственно созданных неоднократных повторениях.

Таким образом, социальный интеллект дошкольника – это развивающаяся интегральная способность воспитанника осваивать социальные знания, поливариантно применять коммуникативный опыт при восприятии, сопереживании, взаимодействии, умение ориентироваться в окружающем жизненном пространстве, решать разнообразные (общественно и личностно) значимые задачи с помощью рассуждения, обобщения, оценки и анализа жизненных ситуаций.

На основании вышеизложенного подведем итоги параграфа.

1. Психолого-педагогическими условиями эффективной реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста нами избраны следующие: организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков; активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений; содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.

2. Спецификой первого условия эффективности методики является совместная познавательно-исследовательская деятельность детей и взрослых по со-

зданию тематических интерактивных папок, благодаря чему дети, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры учатся, бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, конструктивно-позитивному диалогу, свободному выражению мыслей, проявлению творческой индивидуальности в познании и общении.

3. Спецификой второго условия эффективности методики является выработка у детей старшего дошкольного возраста при помощи образцов разножанровых и разновидовых типов текстов планомерности, аргументированности и логической завершенности речи: определять тему высказывания; четко формулировать тезис в соответствии с характером общения; осуществлять подбор аргументов в соответствии с ситуацией общения; осуществлять выбор вербальных и невербальных средств для убеждения собеседника согласно ситуации общения; вежливо выражать согласие/несогласие с собеседником; формулировать вывод, оценивать собственное высказывание. А также данное условие методики влияет на развитие положительных качеств личности в процессе познания и общения, таких как: целенаправленность, динамичность, эмоциональность, гибкость, реактивность, убедительность, самостоятельность, ответственность и др.

4. Спецификой третьего условия эффективности методики является организация педагогом эффективного межличностного взаимодействия по решению проблемных ситуаций и социально ориентированных задач, направленных на понимание поступков и действий людей, социальную адаптацию, приобретение детьми коммуникативного опыта совместной деятельности, контролю и оценке коммуникативных действий, воспитание самостоятельности и решительности, саморегуляцию поведения и речи.

Выводы по главе I

1. Проанализированы генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в историко-педагогическом ракурсе. Стало очевидно, что исследуемая нами проблема исследования как самостоятельная не ставилась и не решалась в области современной теории и методики дошкольного образования, между тем, изучаемые ранее направления подобных исследований освещали вопросы этой проблематики лишь фрагментарно, что подтверждает актуальность и своевременность выбранной нами темы исследования. Генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста позволили осуществить ретроспективный анализ теории и практики дошкольной педагогики и психологии, благодаря чему нами: а) уточнены понятия «общение», «коммуникация», «умения», «коммуникативные умения», «коммуникативные умения детей дошкольного возраста», а также конкретизированы понятия «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «личностное развитие детей старшего дошкольного возраста»; б) обобщены классификации, компоненты и структура коммуникативных умений в процессе теоретического изучения отечественной и зарубежной научной литературы; в) введены в научный оборот понятийно-терминологические сочетания «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «методика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста», указывающие на нереализованные возможности различных сфер дошкольного образования, способные концептуально обосновать методико-технологическое обеспечение этого процесса.

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста мы трактуем как целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эф-

фективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

2. Теоретико-методической основой коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста стала: 1) совокупность подходов на разных уровнях методологии к развитию личности детей старшего дошкольного возраста в процессе их коммуникации: *креативно-деятельностного, лингвокультурологического и личностно-ориентированного*, создающих предпосылки для формирования языковой личности дошкольника; 2) многомерная система принципов коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, представленная в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы: *общепедагогические* (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности); *лингводидактические* (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма); *социосопровождающие* (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности). Разработанная теоретико-методическая основа позиционирует авторскую трактовку решения исследовательской проблемы и, тем самым, восполняет методологию данного феномена в дошкольном образовании.

3. На основании совокупности подходов и принципов мы спроектировали методику в системной взаимосвязи ее *блоков* (мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного) и *компонентов* (задачи, подходы, принципы, функции, содержание этапов, психолого-педагогические условия, результат). Разработанная методика направлена на выработку у старших дошкольников осведомленности об элементарных языковых явлениях, практическому использованию риторических, речетворческих, социально ориентированных умений и адекватных коммуникативных действий, служит праксеологическим базисом для разработки технологий дошкольного образования в области социально-коммуникативной и речевой подготовки детей к обучению в школе, так как она имеет: полезную динамичную действенность за счет специально созданного функционального состава в целостной системе педагогического управления комму-

никативно-личностным развитием детей старшего дошкольного возраста; диагностико-дидактический материал, представляющий проблемно-коммуникативную технологию, которая позволяет ребенку старшего дошкольного возраста продвигаться от элементарно-поверхностного к креативно-рефлексивному уровню коммуникативно-личностного развития.

4. Методическое сопровождение методики представляет собой *совокупность психолого-педагогических условий*: 1) организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков; 2) активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений; 3) содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста. *Первое условие* связано с совместным созданием тематических интерактивных папок, благодаря чему дети, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры учатся, бесконфликтно взаимодействовать с сверстниками и взрослыми, представителями разных культур и ценностей в достижении общих целей, конструктивно-позитивному диалогу, свободному выражению мыслей, проявлению творческой индивидуальности в познании и общении. *Второе условие* способствует выработка у детей старшего дошкольного возраста при помощи образцов разножанровых и разновидовых типов текстов планомерности, аргументированности и логической завершенности речи и влияет на развитие положительных качеств личности в процессе познания и общения, таких как: целенаправленность, динамичность, эмоциональность, гибкость, реактивность, убедительность, самостоятельность, ответственность, решительность и др. *Третье условие* направлено на организацию педагогом эффективного межличностного взаимодействия по решению проблемных ситуаций и социально ориентированных задач, нацеленных на понимание поступков и действий людей, социальную адаптацию, приобретение детьми коммуникативного опыта совместной деятельности, контроль и оценку коммуникативных действий, саморегуляцию поведения и речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Инструментально-диагностическое обеспечение исследования коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста

В первой главе диссертационного исследования рассмотрены теоретико-методологические основания коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. При этом мы выяснили, что сегодня искомая проблема остается фрагментарной в теории и практике дошкольного образования.

Теоретическим исследованием проблемы установлено, что коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста обуславливается реализацией разработанной методики, основополагающие идеи которой предусматривают: а) анализ имеющегося и перспективного научно-методического обеспечения коммуникативно-личностного развития детей в практике ДОО; б) выявление сущности, содержания и специфики образовательной деятельности, связанной с коммуникативно-личностным развитием детей; в) обоснование и применение методико-технологических особенностей процесса исследования при помощи синтеза креативно-деятельностного, лингвокультурологического и личностно-ориентированного подходов в качестве теоретико-методологической основы; формулирование принципов и дидактических приемов успешного внедрения искомой методики.

В практической части исследовательской работы нам необходимо верифицировать выявленные положения, зафиксированные в теоретической части диссертационного исследования. Верификацию мы определяем, как необходимость подтвердить истинность установленных научных положений эмпирическим путём. Этот процесс основывался на принципах: а) объективности, при помощи диагностических способов и выявления динамики начального и конечного результатов; б) последовательности при выстраивании педагогическо-

го эксперимента и его этапов; в) целостности и взаимосвязи технологических аспектов оценки полученных результатов от применения до практического использования; г) действенности, которому мы следовали организации эффективности педагогического эксперимента и мониторинговых данных.

В соответствии с принципами верификации эффективности модели и психолого-педагогических условий коммуникативно-личностного развития детей в системе дошкольного образования и логикой исследования, мы определили задачи экспериментальной работы:

1. Выявить соответствие определенных показателей тому или иному уровню коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.
2. Провести диагностику первоначального уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в повседневной образовательной среде дошкольной организации.
3. Зафиксировать положительные динамические улучшения в результате апробации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по сравнению с первоначальным уровнем.
4. Проанализировать действенность созданных условий эффективности модели, направленных на достижение креативно-рефлексивного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Данная глава диссертационной работы направлена на экспериментальное подтверждение теоретических вопросов, научно обоснованных в предыдущей главе. Цель практической части работы ориентирована на выявление достоверности гипотетических предположений исследования, благодаря предпринятым положениям, соответствующим задачам экспериментальной работы:

- 1) Определение исходного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста;

2) Апробация методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её результативности;

3) Мониторинг уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по завершению формирующего этапа педагогического эксперимента;

4) Контроль и оценка результатов апробации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её эффективности.

Вышеперечисленные положения проверялись в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап экспериментальной работы позволил определить текущее состояние качественных характеристик коммуникативно-личностного развития детей в практике дошкольных образовательных организаций, направленных на создание предпосылок формирования языковой личности ребенка-дошкольника. Также выявить параметрально-критериальную базу практической части исследования и описать проявление её показателей на трёх уровнях: а) элементарно-поверхностный (низкий); б) активно-достаточный (средний); в) креативно-рефлексивный (высокий).

Формирующий этап нацелен на внедрение методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её действенного эффекта.

Обобщающий этап способствовал анализу, обработке, интерпретации и оформлению результатов работы.

Таким образом, констатирующий этап (2006 – 2008 гг.) предполагал постановку цели и задач исследования, теоретико-педагогический анализ избранной проблематики, выявление изначального уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного уровня. В формирующий этап (2008 – 2012 гг.) входила разработка и апробация методики формирования коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и психолого-

педагогических условий её результативности. Обобщающий этап (2013 – 2017 гг.) связан с верификацией применимости методики коммуникативно-личностного развития детей в дошкольной образовательной среде с использованием созданных условий.

Получение и обработка данных по изучению качественных характеристик коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста осуществлялись при помощи основных эмпирических методов экспериментальной работы на каждом этапе практической части исследования:

1. При констатации фактов исследуемого педагогического явления – изучение правовых документов, нормирующих образовательную деятельность в ДОО; анализ образовательных программ, в особенности по реализации в них социально-коммуникативной и речевой областей со специфической направленностью на развитие качеств личности дошкольника в процессе познания и общения с взрослыми и сверстниками; анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по основополагающим аспектам исследовательской проблемы; опросный метод беседы; наблюдение за процессом и результатом коммуникативно-личностного взаимодействия субъектов дошкольного образования; анализ поведенческих реакций детей в общении; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе индивидуально-группового выполнения продуктивных видов деятельности, субъектно-ориентированная диагностика и оценка уровней коммуникативно-личностного развития детей на разных этапах опытно-поисковой работы; сбор начальных данных и их статистическая обработка.

2. При формировании у детей исследуемых качественных характеристик коммуникативно-личностного развития мы непосредственно проводили: работу по истолкованию детьми единиц языка и речи; коммуникативно-ориентированный анализ художественных повествований и словесных рассуждений детей; индивидуально-групповой анализ ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; анализ уровня организации партнерской деятельности детей и взрослых при выполнении элементарных познавательно-

исследовательских проектов, анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности: анализ результатов выполнения детьми речетворческих, риторических и социально ориентированных задач, анализ степени участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ культуротворческой направленности детей с использованием правил этики общения; самооценка и экспертная оценка.

3. При обобщении исследовательских сведений мы проверяли эффективность спроектированной нами методики коммуникативно-личностного развития и сопутствующих условий её внедрения в непосредственной образовательной и досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью методов математической статистики полученных результатов.

Для проведения педагогического эксперимента нами было охвачено 372 человека, из числа которых 330 детей и 42 педагога дошкольного образования. При организации практической части исследования мы разделили детей на четыре группы: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), примерно одинаковые по уровню интеллектуального, волевого, физического и эмоционального развития. В группе ЭГ-1 было реализовано одно психолого-педагогическое условие, связанное с организацией партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей на основе создания познавательных лэпбуков. В группе ЭГ-2 было создано два условия (активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений и содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста). В группу ЭГ-3 внедрялась совокупность психолого-педагогических условий методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. В контрольной группе (КГ) работа проводилась в рамках образовательной деятельности реализуемых программ дошкольного образования.

Перед началом организации педагогического эксперимента необходимо определить методические особенности проведения констатирующего этапа,

одной из задач которого было выявление параметрально-критериальной базы для интерпретации уровней коммуниктивно-личностного развития с учетом. Необходимость этого заключается в достоверности получаемых результатов, зависящих от правильного определения критериев (признаков оценки формируемого качества), выраженных в методике коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Понимая процесс коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста как практико-ориентированный пропедевтический вектор, направленный на создание предпосылок формирования языковой личности дошкольника, обеспечивающий детерминацию личностной рефлексивности детей в общении, осмысление нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности, мы определили критериальную систему, отражающую положительную динамику реализуемой методики коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Анализ научных библиографических источников, теоретико-поисковые выводы ориентировали нас на выделение следующих критериев оценки коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: поликультурного, речевого и социального. Для определения каждого критерия использовались методики, выбор которых обусловлен логикой доказательства гипотезы. Рассмотрим критериальные показатели каждого из выделенных признаков:

По поликультурному критерию – уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям; культуротворческая направленность коммуниктивной деятельности, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей; опора на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять; выработка опыта принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательно-исследовательскую деятельность.

По речевому критерию – опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний; умения художественного повествования с использованием изобразительно-выразительных средств языка (сравнений, олицетворений, преувеличений, пословиц, крылатых выражений, поговорок и др.); творческая индивидуальность в общении, умение поливариантности применения речевого опыта согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

По социальному критерию – умение объяснять выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать своё поведение; осмысление нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности; осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими людьми собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов.

Покажем наглядно обобщённый табличный вариант параметрально-критериальной базы выявления коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста (см. табл. 2.1.2).

Таблица 2.1.1

Сводная таблица параметрально-критериальной базы выявления коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста

| Критерии | Показатели | Методы диагностики |
|-----------------------|--|--|
| <i>Поликультурный</i> | <ul style="list-style-type: none"> - культурологическая направленность коммуникативной деятельности, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей; - опора на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять; - выработка опыта принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную | <ul style="list-style-type: none"> опросный метод беседы; наблюдение за процессом и результатом коммуникативно-личностного взаимодействия субъектов дошкольного образования; анализ поведенческих реакций детей в общении; анализ культуротворческой направленности детей с использованием правил этики общения; анализ уровня организации партнерской деятельности детей и взрослых при выполнении познавательных |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | исследовательскую деятельность. | исследовательских проектов; диагностические карточки (автор Л.П. Перфильева); экспертная оценка; сбор начальных данных и их статистическая обработка. |
| <i>Речевой</i> | <ul style="list-style-type: none"> - умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний; - умения художественного повествования с использованием изобразительно-выразительных средств языка (сравнений, олицетворений, преувеличений, пословиц, крылатых выражений, поговорок и др.); - умения поливариантности применения речевого опыта согласно ориентировке и в соответствии с собеседником; - умение решать коммуникативные задачи разных типов; - творческая индивидуальность в общении. | <p>работа по истолкованию детьми единиц языка и речи; анализ художественных повествований и словесных рассуждений детей; индивидуально-групповой анализ ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; анализ результатов выполнения детьми речетворческих и риторических задач, диагностическая ситуация по произведению Ф. Блехер «Обида Пети» (авторы З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева), диагностическая ситуация «Сахар», предложенная Л.Н. Прохоровой, экспертная оценка; сбор данных и их статистическая обработка.</p> |
| <i>Социальный</i> | <ul style="list-style-type: none"> - опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; - осмысление нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности; - преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний с интересами других людей; - умение объяснять выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать своё поведение. | <p>степень участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ результатов решения детьми социально ориентированных задач; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения продуктивных видов деятельности; анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности; а) адаптированная Е.С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Сал-</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | ливену; б) адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла; в) опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей»; экспертная оценка; сбор данных и их статистическая обработка. |
|--|--|--|

С учетом критериев и субъектно-ориентированной диагностики выявления положительных личностных качеств детей старшего дошкольного возраста, проявляемых в общении с взрослыми и сверстниками, мы выделили уровневые шкалы, соответствующие тому или иному уровню коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста. При этом мы непременно понимали, что уровень проявления искомого качества имеет определённую устойчивость. На основании этого убеждения мы определили три уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: а) элементарно-поверхностный (низкий); б) активно-достаточный (средний); в) креативно-рефлексивный (высокий). Эти уровни характеризуются взаимодополняемостью, постепенным продвижением от одного к другому в результате коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Дадим характеристику каждому из выявленных нами уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в соответствии с критерием, содержанием показателей выявленного признака и его уровневый выражением (см. табл. 2.1.2).

**Характеристика разных уровней
коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста**

| Критерий | Содержание показателей | Уровни |
|-----------------------|---|---------------------------|
| <i>полицультурный</i> | Учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения на высоком уровне. В процессе активного диалога происходит достижение взаимопонимания, доброжелательная реализация принятого замысла и соблюдение общепринятых правил. | Креативно-рефлексивный |
| | Поведенческие реакции детей связаны с оптимальным и в то же время нормативным способом выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации; активность культуротворческой направленности детей с использованием правил этики общения; достаточный уровень организации партнерской деятельности детей и взрослых. | Активно-достаточный |
| | Владение элементарными практическими знаниями общекультурного характера. Ограниченная потребность в саморазвитии, низкая степень толерантности в общении. Ребёнок занимает эгоцентрическую позицию, исключает возможность разных точек зрения, принимает сторону одного, считая иную позицию однозначно неправильной, отсутствует стремление прийти к согласию. | Элементарно-поверхностный |
| <i>речевой</i> | Высокий уровень истолкования детьми единиц языка и речи; высокий уровень художественных повествований и словесных рассуждений детей; полнота индивидуально-групповых ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; комбинированное выполнение детьми речетворческих и риторических задач. | Креативно-рефлексивный |
| | Достаточный опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний на среднем уровне; активная творческая индивидуальность в общении, не всегда ребёнок применяет по- | Активно-достаточный |

| | | |
|------------|--|----------------------------------|
| | <p>ливариантность речевого опыта вне зависимости от типа ситуации и собеседника; выполнение детьми речетворческих и риторических задач по образцу.</p> | |
| | <p>Некоторые затруднения в межличностном взаимодействии; активность и инициативность в общении слабо выражена. Оценка речевого поведения в отдельных ситуациях может быть необъективной. Владение на низком уровне практическими речевыми умениями. Отсутствие желания выполнения детьми речетворческих и риторических задач.</p> | <p>Элементарно-поверхностный</p> |
| социальный | <p>Высокая степень участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; Выполнение детьми на высоком уровне социально ориентированных задач; высокий уровень взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе индивидуально-группового выполнения продуктивных видов деятельности; высокий уровень бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности.</p> | <p>Креативно-рефлексивный</p> |
| | <p>Учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения среднем уровне. В процессе активного диалога происходит достижение взаимопонимания, доброжелательная реализация принятого замысла и соблюдение общепринятых правил.</p> | <p>Активно-достаточный</p> |
| | <p>Поверхностное объяснение выбора коммуникативных действий и конфликтность в процессе социальной активности; слабое осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, трудное преодоление личностного субъективизма и отсутствие согласования своих желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми. Решение социально ориентированных задач детьми безынициативное и затруднительное.</p> | <p>Элементарно-поверхностный</p> |

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Субъектно-ориентированная диагностика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в себя исследовательскую методику по трем направлениям, в соответствии с выявленными критериями:

1) Выявление у детей старшего дошкольного возраста умений взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, культурологическая направленность коммуникативной деятельности (поликультурный признак);

2) Выявление у детей старшего дошкольного возраста умений планомерности, аргументированности, логической завершенности высказываний; умений художественных повествований текстов различных жанров на основе выразительных средств языка, поливариантности применения речевого опыта согласно ориентировке и в соответствии с собеседником (речевой признак).

3) Выявление у детей старшего дошкольного возраста умений взаимодействовать, находить компромисс и согласовывать собственные желания с интересами других людей; выбирать социальные мотивы поведения, преодолевая личностный субъективизм, использовать бесконфликтные способы разрешения ситуаций, контролировать и оценивать своё поведение (социальный признак).

Реализуя первое направление (поликультурный признак) субъектно-ориентированной диагностики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы обратились к следующим методам диагностики: индивидуальное собеседование; анализу поведенческих реакций детей в общении; анализу культуротворческой направленности детей с использованием правил этики общения; анализу уровня организации партнерской деятельности детей на занятиях при выполнении индивидуально-групповых заданий и др. Перечисленные нами способы диагностики мы осуществляли методом включённого наблюдения за процессом коммуникативно-личностного взаимодействия субъектов дошкольного образования, когда изучение группы детей проводится «изнутри».

Отдельно рассмотрим организационные моменты применения некоторых методов сбора начальных данных по поликультурному признаку: индивидуально-

го собеседования, диагностических карточек, экспертной оценки, наблюдения, метода статистической обработки.

Мы предложили детям несколько вопросов индивидуального собеседования. Для этого мы использовали иллюстративный дидактический материал, отражающий национальные особенности русского народа: аудиозапись сказки, книги с изображением русского быта, национального костюма.

1. Какие картинки тебе бы хотелось внимательнее изучить? Ответы на какие вопросы ты бы хотел получить? (изображение горницы в русской избе и интерьера современной квартиры).

2. Рассмотрите иллюстрации к сказкам. Расскажи, что ты видишь? О чём бы ты хотел спросить?

3. Как зовут твоих прабабушек? (прадедушек?) Тебе бы хотелось больше знать об их жизни? Что именно ты бы спросил у своих родителей?

4. Послушай фрагмент сказки. Все ли слова тебе знакомы? Как ты думаешь, почему ты не понял некоторых слов? Что тебя заинтересовало?

5. Ответы на какие вопросы ты хотел бы услышать о языке и речи?

6. Выбери из книг те, которые тебе наиболее интересны (сказки, энциклопедии, словари). Почему? Если возникли вопросы, задай их.

7. Есть история у городов, стран. Как ты думаешь, есть ли история у русского языка? Объясни свой ответ. Хотелось бы тебе эту историю изучать?

8. Могут ли быть тайны у слов? Объясни свой ответ. Хочешь узнать эти тайны?

Оценка результатов индивидуального собеседования. Если ребёнок старшего дошкольного возраста интересуется национальными особенностями русского народа (быт, костюм, история, фольклор), то ему присваивается *3 балла*; если половина ответов имеют положительную мотивацию, то присваивается *2 балла*, если у ребёнка отсутствует желание постигать культуру прошлого своего народа – *1 балл*.

Метод диагностических карточек (автор Л.П. Перфильева), позволяет оценить знания детьми этико-нравственных постулатов в области языковой культуры

и готовность их применять; умения дошкольников взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, культурологическую направленность коммуникативной деятельности.

Ниже приведем примеры диагностических карточек и бланк экспертной оценки уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

1. Если бы ты оказался среди людей, изображённых на картинке, то ты бы:
 - Заинтересовался бы происходящим, возможно, даже стал бы с ними танцевать;
 - Безразлично наблюдал бы за танцами;
 - Сразу бы ушел, так как тебе не интересны танцы разных народов.



2. Поделится или поменялся бы ты своим шариком с кем-нибудь из ребят, изображённых на рисунке?

- Конечно;
- Возможно;
- Нет, так как это мой шарик.



3. Как ты думаешь, что будет делать мальчик, изображённый на рисунке?

- Вместе с девочкой будет помогать бабушке и дедушке;
- Поговорит со всеми и уйдёт;
- Пойдет играть, так как неинтересно и скучно с пожилыми людьми.



4. Как ты думаешь, почему девочка дарит пожилым людям коробочку?

- В знак уважения;
- Потому что они попросили подарить коробочку;
- Потому что провинилась и хочет загладить подарком вину.



5. Как ты думаешь, что делают ребята на картинке?

- Хорошо общаются с бабушкой и дедушкой;
- Играют, но без интереса;
- Спорят с бабушкой и дедушкой, потому что пожилые всегда пытаются навязать свое мнение.



**Ключ.* Если ребёнок-дошкольник выбирает на вопросы первый вариант ответа, то ему присваивается 3 балла, второму варианту ответа – 2 балла, третьему – 1 балл.

Метод экспертной оценки осуществлялся педагогами-участниками эксперимента, которые с учётом наблюдений и бесед должны были коллегиально ответить на предложенные вопросы. Оценка фиксировалась в соответствии с таблицей (см. табл. 2.1.3). Уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста исчислялся суммарно. Достоверность экспертных оценок достигалась при помощи схожести мнений экспертов, которые независимо друг от друга одинаково оценивали один и тот же вид работы.

**Образец бланка экспертной оценки уровня
коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста**

| Уважаемый эксперт! | | |
|--|--|-------|
| Предлагаем Вам с помощью данного опросного листа оценить по 3-х балльной шкале проявление детьми старшего дошкольного возраста личностных качеств в общении, позволяющих оценить уровень их коммуникативно-личностного развития. | | |
| № | Показатели коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста | Баллы |
| 1 | умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей | |
| 2 | опора на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять | |
| 3 | принятие совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную-исследовательскую деятельность | |
| 4 | умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний | |
| 5 | умения применять коммуникативный опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником | |
| 6 | умение решать коммуникативные задачи разных типов (риторические, речетворческие, социально ориентированные) | |
| 7 | осуществление конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми | |
| 8 | выбор нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и бесконфликтных разрешений в процессе социальной активности | |
| 9 | преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний с интересами других людей; | |
| 10 | умение объяснять выбор поступочного действий, контролировать и оценивать своё поведение | |

Наблюдение за процессом коммуникативно-личностного взаимодействия субъектов дошкольного образования так же оценивалось в баллах:

1 балл ставился, если: ребёнок занимал эгоцентрическую позицию, исключал возможность разных точек зрения, принимал сторону одного, считая иную

позицию однозначно неправильной, не стремился прийти к согласию, затруднялся выполнять речетворческие и риторические задачи, объяснял выбор коммуникативных действий поверхностно и часто конфликтовал, не выбирал социальные мотивы поведения, трудно преодолевал личностный субъективизм и не согласовывал свои желания с интересами других. К социально ориентированным задачам педагога относился безынициативно.

2 балла ставилось, если: поведенческие реакции детей были связаны с оптимальным и в то же время нормативным способом выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации; присутствовала активность при использовании правил этики общения; имелся достаточный уровень организации партнерской деятельности детей и взрослых, достаточный опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; частично проявлялись умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний; применялась поливариантность речевого опыта, но вне зависимости от типа ситуации и собеседника; речетворческие и риторические задачи выполнялись детьми по образцу. Учитывались позиции других людей. В процессе активного диалога не всегда достигалось взаимопонимание, доброжелательность и соблюдение общепринятых правил.

3 балла ставилось, если дети старшего дошкольного возраста проявляли: высокий уровень истолкования единиц языка и речи; художественные повествования и словесные рассуждения; полноту индивидуально-групповых ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; комбинированное выполнение речетворческих, риторических и социально ориентированных задач; высокую степень участия в диалоговой форме общения; высокий уровень взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе индивидуально-группового выполнения продуктивных видов деятельности; высокий уровень бесконфликтности поведения детей в процессе социальной активности.

Реализуя второе направление (речевой признак) субъектно-ориентированной диагностики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы обратились к следующим исследовательским

методам: наблюдение и анализ объяснения детьми единиц языка (букв, символов, знаков) и речи (слов, фраз, предложений); анализ умений художественных повествований и словесных рассуждений детей; наблюдение и анализ индивидуально-групповых ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; наблюдение и анализ результатов решения детьми речетворческих и риторических задач; диагностическая ситуация по произведению Ф. Блехер «Обида Пети» (авторы З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева); диагностическая ситуация «Сахар», предложенная Л.Н. Прохоровой; диагностические задания, направленные на выявление умений дошкольников различать жанры художественных произведений, умений использовать в речи изобразительно-выразительные средства языка; экспертная оценка; метод сбора данных и их статистическая обработка.

Диагностическая ситуация по произведению Ф. Блехер «Обида Пети» (авторы З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева):

«У Веры была узкая вазочка, а у Пети – чашка с широким дном. Мама на кухне насыпала по стакану ягод: Вере в вазочку, а Пете – в чашку. У Веры получилась полная вазочка ягод, а у Пети только полчашки. Вера и говорит Пете: - У меня ягод больше, чем у тебя. Петя посмотрел на полную Верину вазочку, обиделся и заплакал. – Отчего ты плачешь? – спросила мама. – Ты дала мне ягод меньше, у Веры вон сколько - полная вазочка!».

Вопросы для обсуждения были следующего содержания: Должен ли был обидеться Петя и заплакать? Докажите, так это или не так. Что он должен был предпринять, чтобы проверить, поровну ли ягод? (пересыпать ягоды в стакан из вазочки, а затем из чашки, убедиться, что их поровну).

При анализе количественных результатов выполнения данного задания, мы пришли к выводу, что большинство детей аргументировано считают, что Петя не должен был обижаться в подобной ситуации, менее половины опрошенных детей, придерживаются такой же точки зрения, без обоснования своего мнения, и только малая часть дошкольников доказывают, что у ребенка есть основания для обиды.

Следовательно, многие дети способны выдвигать тезис, выражать мнение. Однако дошкольники затрудняются доказывать своё мнение по выдвинутому те-

зису, не могут что-либо предположить и высказать. Дети затрудняются в выборе языковых средств аргумента, смысловых связок высказывания, способов убеждения собеседника, выводов. Речь детей нелогична и лишена структуры высказывания.

Следующая диагностическая ситуация «Сахар» предложена Л.Н. Прохоровой. Цель этой диагностики заключается в аналитическом умении детей объяснять событие или явление, на основе имеющихся знаний предполагать выход из ситуации, доказывать собственное мнение; умения владеть культурно-этическими формами одобрения или несогласия с товарищем.

Проблемная ситуация следующего плана: один мальчик очень любил пить чай с сахаром. Один раз мама налила ему чашку чая, положила туда два кусочка сахара. А мальчик не захотел сразу пить чай, он хотел достать ложкой сахар из чашки и съесть его. Однако в чашке сахара не оказалось. Тогда мальчик заплакал и закричал: «Кто съел мой сахар?».

Прозвучали вопросы: Кто взял сахар? Куда делся сахар? Докажи. Как это можно проверить – был ли сахар? При этом создавалась ситуация спора, несогласия с мнением собеседника, требующая от детей проявления умения использовать в речи культурные формы согласия и несогласия с мнением собеседника.

Дети отвечали с пониманием проблемы и ситуации.

В результате выполнения этого диагностического задания дошкольники проявляли ориентировочно-тематические умения в высказываниях, выдвигали и прогнозировали свои предположения, заключали выводы. При этом часто непонятно объясняли, неясно выражали собственные идеи, проявляли ограниченный запас слов, слабо доказывали, отсутствовала структура высказывания. По итогам выполнения данной проблемной ситуации дети частично показали умения плановости, аргументированности, логической завершенности высказываний; умения поливариантности применения коммуникативного опыта согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Кроме анализа словесных рассуждений детей старшего дошкольного возраста, нами также диагностировались умения дошкольников различать жанры ху-

дожественных произведений, умения художественного повествования с использованием изобразительно-выразительных средств языка (эпитетов, сравнений, олицетворений, преувеличений), при помощи устойчивых сочетаний слов (фразеологизмов, пословиц и поговорок). Для этого педагог, подавая детям речевой образец, читал детям произведения и старался максимально интонационно оформить свою речь. Наглядно это было сделано со стихотворным жанром художественных произведений. Например, «Есть в осени первоначальной...» Ф.И. Тютчева наглядно показаны эпитеты: «дивная», «хрустальный». А затем просил читающих детей выразительно перечитывать это стихотворение с последующим заучиванием наизусть.

Аналогичная диагностика проводилась при организации работы со сказками, рассказами, стихотворениями, баснями, пословицами и поговорками. Педагог читал небольшие произведения, чтобы не утомить детей и старался сфокусировать их внимание на выделенной задаче. Например, декларируя русскую народную сказку «Три медведя», рассказ Н.Н. Носова «Мишкина каша», стихотворения А.Л. Барто «Я расту!», басню Крылова «Стрекоза и Муравей», педагог с помощью наводящих вопросов акцентирует внимание на разнице звучания, на длине произведения, на действующих лицах, на начало повествования. «Ребята, как вы думаете, это могло произойти сейчас на самом деле?». «Нет, медведи не сидят на стульях» – к сказке «Три медведя»; «Когда дети не хотят кушать, они не могут выкинуть кашу в окно!» – к рассказу «Мишкина каша»; «Нет, стрекоза и муравей не могут разговаривать, как люди» – к басне Крылова; «Да, здесь рассказывают про школьника» – к стихотворению. На основе выбранных произведений, мы провели сравнительный анализ по выделению детьми отличительных текстовых признаков того или иного литературного жанра.

После знакомства с произведениями различных жанров дети осуществляли коммуникативно-ориентированный анализ текста с использованием изобразительно-выразительных средств языка и словесных рассуждений по плану:

1. Выразительное чтение (педагогом) произведения или его фрагмента.
2. Пересказ своими словами его содержания.

3. Объяснение значений слов (при помощи педагога или самостоятельно).
4. Выделение главной мысли текста (ключевых фраз).
5. Способность ответить на вопросы педагога и товарищей.

В результате выполнения этого диагностического задания мы пришли к выводу, что дошкольники не в полной мере проявляли умения художественных повествований текстов различных жанров на основе выразительных средств языка. Часто путались в определении литературного жанра, так как многие дети не знали их отличительные особенности. Применяли недостаточно выразительных средств языка при художественных повествованиях. Коммуникативно-ориентированный анализ текста по плану тоже выполнялся детьми не в полном объёме.

Реализуя третье направление (социальный признак) субъектно-ориентированной диагностики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы обратились к следующим методам диагностики: анализ участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ результатов решения детьми социально ориентированных задач; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения продуктивных видов деятельности; наблюдение и анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности; экспертная оценка; сбор данных и их статистическая обработка.

Диагностика исходного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по социальному критерию была проведена на основе следующих методик: а) адаптированная Е.С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану; б) адаптированная А. М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла; в) опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей».

Адаптированная Е. С. Михайловой (Алешиной) методика «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану включает четыре субтеста. Стимульный материал субтестов представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей и содержит от 12 до 15 заданий.

Субтест 1: «Истории с завершением» выявляет способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

Субтест 2: «Группы экспрессии» определяет у испытуемого способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Субтест 3: «Вербальная экспрессия» выявляет способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Субтест 4: «Истории с дополнением» показывает, насколько испытуемый способен понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях.

Полученные эмпирические данные показали, что в среднем половина детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень коммуникативно-личностного развития по социальному признаку. Выше среднего получились результаты, согласно общей оценке, по субтесту 3 «Вербальная экспрессия». Самые низкие показатели были выявлены по субтесту 4 «Истории с дополнением», где измеряется фактор познания систем поведения, т. е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях; и по субтесту 1 «Истории с завершением».

Также нами была проведена методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла (детский вариант), адаптированная Э. М. Александровской. В соответствии с задачами нашего исследования были задействованы следующие шкалы опросника:

- «общительность» – высокая оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, социально приспособленного;
- «уверенность в себе» – высокие значения отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, подготовленность;
- «ответственность» – шкала, отражающая, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми;

- «самоконтроль» – высокие значения свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение.

Каждый личностный фактор рассматривается по следующим значениям: минимальное равно 1 баллу, среднее – 5,5 баллам и максимальное – 10 баллам. В результате проведения адаптированной методики по Р. Кеттеллу были получены следующие результаты.

По фактору «общительность» дети показали низкий уровень развития, что говорит о трудности в установлении непосредственных межличностных контактов, осторожности при выражении чувств, своей точки зрения. Более половины детей старшего дошкольного возраста находятся на среднем уровне развития общительности. Такие дети чаще других готовы к сотрудничеству, доброжелательны, эмоционально восприимчивы, но при этом сдержанны и ведут себя неуверенно. Некоторые дети показали высокие результаты по социальной адаптированности в целом.

Исследование по фактору «уверенность в себе», характеризующему динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности, выявило следующее: четверть детей имеют низкий уровень. Такие дети очень чувствительны, эмоционально неустойчивые, легко расстраиваются в результате неудачи, быстро утомляются. Средний уровень был выявлен у большинства детей.

По фактору «ответственность» низкий уровень показала треть испытуемых. Дети неорганизованные в поведении; не активно участвуют в подготовке групповых задач, а также выполнению требований; избегают правил. Более половины детей находятся на среднем уровне ответственности. Такие дети чаще выражают сознательность, настойчивость в действиях и достижении цели, дисциплинированы и обязательны. И только малая часть детей показала наилучшие результаты по данному фактору, однако они иногда склонны к их нарушению, могут проявлять недобросовестность, а также недостаточный уровень целеустремленности и личностной ответственности.

Наиболее низкие результаты в группах испытуемых были получены по фактору «самоконтроль» – почти половина детей. Дети с низким уровнем самоконтроля не обращают внимания на социальные требования и не выполняют их самостоятельно, невнимательны по отношению к другим людям, внутренне не дисциплинированы, у них присутствует внутренняя конфликтность по отношению к себе. Однако другая половина детей проявила средний уровень организованности, контроля собственных эмоций и поведение. На высоком уровне «самоконтроля» по результатам исследования находится лишь малая доля детей старшего дошкольного возраста.

Еще одним из методов диагностики стало наблюдение педагога за воспитанниками, основанное на опроснике-тесте М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей», целью которого явилось выявление исходного уровня коммуникативных умений дошкольников, связанных в основном с диалогической формой общения.

Карта наблюдения включала три блока: информационные умения, умения взаимодействовать и эмоционально-эмпатийные умения. Каждый из блоков умений оценивался в шкале от 0 до 3-х баллов: информационные умения (умение вступить в диалог по поводу получаемой информации, задавать вопросы «на понимание», находить ключевые аспекты в информации, обобщить получаемую информацию): умения взаимодействовать (насколько легко ребенок контактирует, принимает роли, диктуемые ситуацией, стремится доминировать в ситуации общения, готов взять на себя ответственность за совместные решения и находки); эмоционально-эмпатийные умения (готовность дошкольника проявить сочувствие, понимать свои эмоции и окружающих людей, контролировать эмоции и т. д.).

Исходные результаты опросника-теста М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей» позволили зафиксировать следующие исследовательские данные. В диалоге у детей преобладает эмоциональное отношение, а не содержательное осмысление. Они стремятся к групповым формам взаимодействия, принимают диктуемые роли и при актуализирующих вопросах взрослого после-

довательного излагают обсуждаемую ситуацию. В основном дети имеют средний и низкий уровень сформированности диалогических умений. Они избегают самостоятельности и ответственности, не вступают в диалог по поводу получаемой информации, не дают полных ответов на поставленные вопросы, не стремятся выделить главное и обобщить информацию. Лишь часть детей обладают высоким уровнем сформированности таких умений. Они достаточно уверенно вступают в диалог, задают информативные вопросы и выделяют ключевые аспекты в информации, стремятся обобщать сведения и тяготеют к групповым формам взаимодействия.

Перейдем непосредственно к числовым значениям констатирующего этапа экспериментальной работы. В результате было сформировано 4 группы:

- контрольная группа 25 человек;
- три экспериментальные группы по 25 человек каждая;

В ходе этой работы ребёнок-дошкольник мог получить от 1 до 3 баллов: 1 балл – если наблюдается низкий уровень выраженности критерия; 2 балла – если наблюдается средний уровень; 3 балла – если высокий. Таким образом, максимальное количество баллов по всем вопросам 90, а минимальное 30 баллов.

В результате суммарная оценка баллов (max и min) по каждому из критериев составила:

- 1 поликультурный критерий (max: 30 баллов; min: 10 баллов);
- 2 речевой критерий (max: 21 балл; min: 7 баллов);
- 3 социальный критерий (max: 39 баллов; min 13 баллов).

Общая максимальная оценка по всем критериям составила 90 баллов, минимальная – 30 баллов. Итог уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста проводилась по средней арифметической оценке, рассчитанной по формуле:

$$U = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m x_j,$$

где x_j – оценка по j -му методу диагностики, m – число методов диагностики (кол-во критериев).

На основе полученных баллов было выделено 3 основных уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста:

Высокий (креативно-рефлексивный)(III): от 75 до 90;

Средний (активно-достаточный)(II): от 45 до 74;

Низкий (элементарно-поверхностный)(I): от 30 до 44.

При определении интервалов данного распределения совокупности баллов использовалась методика А.А. Кыверялга. В соответствии с этой методикой средний уровень определяется 25% -м отклонением оценки от среднего по диапозону оценок балла, а высокий уровень – 75%-м отклонением.

Определяя уровни и критерии коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы не считаем, что они абсолютны, есть и другие. Однако эти уровни и критерии подтвердили свою достоверность и применялись нами в ходе констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы с целью проверки эффективности разработанной методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Обработка результатов практической части исследования осуществлялась с помощью качественных и количественных методов. Все расчеты выполнялись с помощью программ для ПК – «Excel» из пакета Microsoft Office 2003, статпакета «SPSS».

Средний балл группы рассчитывался по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n U_i}{n},$$

где n – количество детей в группе,

U_i – средний балл каждого ребёнка.

Дисперсия, характеризующая мощность разброса среднего балла каждого испытуемого относительно среднего балла группы, определялась по формуле:

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (U_i - \bar{x})^2}{n - 1}.$$

Констатирующий этап (начальный срез).

1. *Поликультурный критерий.* Исходные данные по сформированности этого критерия обусловлены применением вышеописанных методов: индивидуального собеседования, диагностических карточек, экспертной оценки, наблюдения (таблица 2.1.4).

Таблица 2.1.4.

**Сравнительные данные уровней коммуниктивно-личностного развития детей
старшего дошкольного возраста по поликультурному критерию
на констатирующем этапе экспериментальной работы**

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 0 | 6 | 19 | 25 | 0 | 6 | 19 | 25 | 0 | 4 | 21 | 25 | 0 | 6 | 19 | 25 |
| кол-во детей в % | 0 | 24 | 76 | 100 | 0 | 24 | 76 | 100 | 0 | 16 | 84 | 100 | 0 | 24 | 76 | 100 |
| ср. балл уровня | 14,08 | | | | 13,12 | | | | 12,92 | | | | 14,24 | | | |

2. *Речевой критерий.* Исходные данные по сформированности данного критерия обусловлены применением таких методов: наблюдение и анализ объяснения детьми единиц языка (букв, символов, знаков) и речи (слов, фраз, предложений); анализ умений художественных повествований и словесных рассуждений детей; наблюдение и анализ индивидуально-групповых ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; наблюдение и анализ результатов решения детьми речетворческих и риторических задач; анализ диагностических ситуаций (таблица 2.1.5).

Таблица 2.1.5

**Сравнительные данные уровней коммуниктивно-личностного развития детей
старшего дошкольного возраста по речевому критерию
на констатирующем этапе экспериментальной работы**

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 0 | 12 | 13 | 25 | 0 | 5 | 20 | 25 | 0 | 5 | 20 | 25 | 0 | 8 | 17 | 25 |
| кол-во детей в % | 0 | 48 | 52 | 100 | 0 | 20 | 80 | 100 | 0 | 20 | 80 | 100 | 0 | 32 | 68 | 100 |
| ср. балл уровня | 9,88 | | | | 8,96 | | | | 8,76 | | | | 9,44 | | | |

3. *Социальный критерий.* Исходные данные по сформированности данного критерия обусловлены применением методов: анализ участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ результатов решения детьми социально ориентированных задач; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения продуктивных видов деятельности; наблюдение и анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности (таблица 2.1.6).

Таблица 2.1.6

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по социальному критерию на констатирующем этапе экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 0 | 3 | 22 | 25 | 0 | 6 | 19 | 25 | 0 | 2 | 23 | 25 | 0 | 3 | 22 | 25 |
| кол-во детей в % | 0 | 12 | 88 | 100 | 0 | 24 | 76 | 100 | 0 | 8 | 92 | 100 | 0 | 12 | 88 | 100 |
| ср. балл уровня | 16,68 | | | | 16,64 | | | | 15,72 | | | | 16,84 | | | |

В таблице 2.1.7 представлены данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы (начального среза) по определению уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2.1.7

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе экспериментальной работы

| Группа | Кол-во чел. | низкий | | средний | | высокий | | средний балл уровня |
|--------|-------------|--------|-------|---------|-------|---------|------|---------------------|
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | |
| КГ | 25 | 19 | 76,00 | 6 | 24,00 | 0 | 0,00 | 41,57 |
| ЭГ-1 | 25 | 20 | 80,00 | 5 | 20,00 | 0 | 0,00 | 39,45 |
| ЭГ-2 | 25 | 21 | 84,00 | 4 | 16,00 | 0 | 0,00 | 37,89 |
| ЭГ-3 | 25 | 22 | 88,00 | 3 | 12,00 | 0 | 0,00 | 40,51 |

Исследованием установлено, что во всех группах детей отсутствуют воспитанники с высоким уровнем коммуникативно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% детей старшего дошкольного возраста ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% детей контрольной группы. У большинства воспитанников коммуникативно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

Диаграмма (рис. 2.1.1) представляет (начальный) срез уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе.

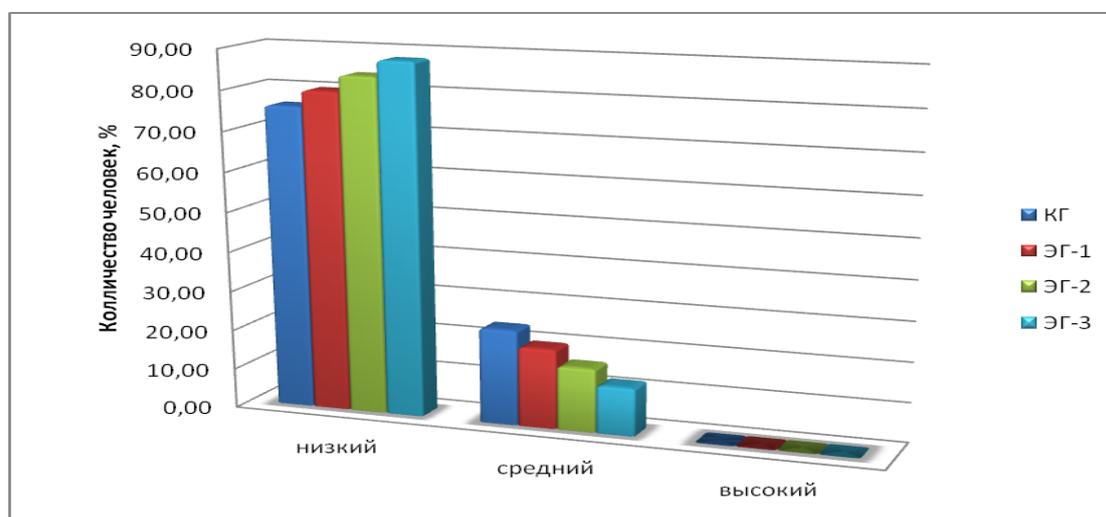


Рис. 2.1.1 Уровни коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе экспериментальной работы

В экспериментальном исследовании всегда необходимо обосновывать идентичность испытуемых. Сравнение данных экспериментальных и контрольных групп, полученных по каждому из выделенных критериев, производилось с использованием методов математической статистики, в частности, была использована формула t-критерия Стьюдента.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство средних значений. Степень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство средних значений. Уровни коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп значимо различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статистического критерия Стьюдента, или t–критерия.

Для определения расчётного значения коэффициента Стьюдента вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1},$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2}.$$

Из таблиц (С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян) найдём значения табличных коэффициентов Стьюдента $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)=2,0639$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)=2,0639$. Определим расчётный коэффициент Стьюдента:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}}.$$

Нулевая гипотеза $m_x = m_y$ отвергается, если:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T,$$

где \bar{x}_1 – среднее значение ЭГ, \bar{x}_2 – среднее значение КГ.

Результаты проверки гипотезы о равенстве средних значений по критерию Стьюдента на констатирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 2.1.8.

Таблица 2.1.8

Результаты проверки гипотезы по критерию Стьюдента на констатирующем этапе

| Группа | Среднее значение \bar{x} | Степень свободы f | V | $ \bar{x}_1 - \bar{x}_2 $ | $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)$ | T |
|--------|-------------------------------|--------------------------------|--------|---------------------------|--------------------------|----------|
| ЭГ-1 | 38,44 | 24 | 2,0836 | 2,2 | 2,0639 | 3,987762 |
| КГ | 40,64 | 24 | 1,6496 | | 2,0639 | |

| | | | | | | |
|------|-------|----|----------|------|--------|----------|
| ЭГ-2 | 37,4 | 24 | 1,216667 | 3,24 | 2,0639 | 3,494193 |
| КГ | 40,64 | 24 | 1,6496 | | 2,0639 | |
| ЭГ-3 | 40,52 | 24 | 1,9804 | 0,12 | 2,0639 | 3,932258 |
| КГ | 40,64 | 24 | 1,6496 | | 2,0639 | |
| ЭГ-3 | 40,52 | 24 | 1,9804 | 2,08 | 2,0639 | 4,160691 |
| ЭГ-1 | 38,44 | 24 | 2,0836 | | 2,0639 | |
| ЭГ-3 | 40,52 | 24 | 1,9804 | 3,12 | 2,0639 | 3,690324 |
| ЭГ-2 | 37,4 | 24 | 1,216667 | | 2,0639 | |

Так как неравенство $|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T$ не выполняется для всех сравниваемых средних значений (табл. 2.3.12), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые средние значения примерно равными. Т.е. уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый.

Подведем итоги параграфа.

1. Нами определён диагностический инструментарий исследования проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: идеи, принципы, задачи, этапы, основополагающие положения, авторские диагностические методики, организационно-методические направления констатирующего этапа педагогического эксперимента, эмпирические методы, критерии (поликультурный, речевой, социальный) и показатели коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.

2. Выявлено текущее состояние коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: во всех группах детей отсутствуют воспитанники с высоким уровнем коммуникативно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% детей старшего дошкольного возраста ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% детей контрольной группы. У большинства воспитанников комму-

никативно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

3. Диагностика первоначального уровня коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в повседневной образовательной среде дошкольной организации показала, что основная масса детей старшего дошкольного возраста нуждается в создании соответствующих психолого-педагогических условий для эффективной реализации разработанной нами методики, чтобы поднять элементарно-поверхностный уровень коммуниктивно-личностного развития до активно-достаточного, а последний продвинуть к креативно-рефлексивному уровню.

4. Определена необходимость в образовательной деятельности ДОО ставить целью развитие личностных качеств детей старшего дошкольного возраста в процессе организации познания и общения для достижения ими высокого уровня коммуниктивно-личностного развития в результате внедрения специально разработанной методики и условий её эффективности.

2.2 Особенности реализации методики коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста

В предыдущих параграфах мы изучили теоретические основы проблемы исследования, предложили способы её решения, определили исходный уровень коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Теперь раскроем методико-технологические особенности внедрения методики и психолого-педагогических условий коммуниктивно-личностного развития в процессе образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

На основании изучения эмпирических аспектов проблемы мы выявили, что коммуниктивно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста проходит ряд периодов: подготовительный, основной и заключительный. *Подготовительный период* определяет начальный (элементарно-поверхностный) уровень коммуниктивно-личностного развития детей экспериментальных и контрольной групп. В данный период мы должны:

- определить начальный (элементарно-поверхностный) уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста с помощью инструментов субъектно-ориентированной диагностики;

- мотивировать понимание детьми старшего дошкольного возраста значимости положительных качеств личности в процессе познания и общения, умений межличностного общения с взрослыми и сверстниками, направленных на приобретение коммуникативного опыта, необходимого в динамично меняющемся современном мире;

- адаптировать диагностические методы, соответствующие определенному уровню коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Основной период заключается в реализации компонентов содержательно-процессуального блока разработанной методики, включающей этапы и практико-ориентированный дидактический материал, основанный на субъектно-ориентированной диагностике и организационно-технологическом применении выделенных и предложенных основ коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

В данный период мы обязаны:

- способствовать эффективному формированию у детей старшего дошкольного возраста предпосылок языковой личности, правильного отношения к поликультурным особенностям коммуникативной деятельности.

- совершенствовать у детей старшего дошкольного возраста поликультурный, речевой и социальный признаки коммуникативно-личностного развития.

- координировать практическое освоение языка и видов речи (говорение, слушание), направленных на создание условий для проявления положительных социальных качеств личности в процессе познания специфики общения с взрослыми и сверстниками.

В завершающий период необходимо единое вовлечение детей старшего дошкольного возраста в процесс коммуникативно-творческого формирования предпосылок языковой личности каждого ребёнка-дошкольника, участвующего в

опытно-поисковой работе. Это самый продолжительный этап, т.к. связан с апробацией спроектированной методики, которая постепенно усовершенствуется в ходе её реализации, подводятся итоги по результатам коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Данный период нацелен на следующее:

- прочность коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, приобретенных в различных видах деятельности в процессе познания и общения с взрослыми и сверстниками;
- развитие социальных умений и коммуникативных качеств личности воспитанников в ходе функциональной последовательности этапов методики и организации технологических приёмов коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная нами методика коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста содержит мотивационно-целевой, теоретико-методический, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки.

Процессуально-технологические особенности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста реализуются с помощью содержательно-процессуального, организационно-технологического и оценочно-результативного блоков модели.

Методика коммуникативно-личностного развития дошкольников объединена в систему взаимосвязанных компонентов (цель, подходы, принципы, функции, этапы, технология, психолого-педагогические условия, результат). Цель, подходы, принципы и функции методики были описаны нами в предыдущей главе, теперь рассмотрим реализацию следующих компонентов методики: этапов, технологии и психолого-педагогических условий для достижения запланированного результата – формирование предпосылок языковой личности ребёнка дошкольника.

Этапы методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста заключаются в последовательности шагов, которые ребёнок-дошкольник проходит при освоении языка, влияющих на развитие положитель-

ных качеств личности в процессе коммуникации: осведомлено-оценочный (знакомство и анализ); ситуативно-прагматический (практика и ориентирование); личностно-смысловой (понимание и осознание).

В основе спроектированной методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста лежит проблемно-коммуникативная технология, основанная на текстах различных жанров детской художественной литературы.

В самом начале мы проанализировали имеющийся книжный потенциал и выделили основные жанры детской литературы, необходимые в нашей работе.

Таблица 2.2.1

Детская литература для детей старшего дошкольного возраста.

| № | Название произведения, автор | Жанр литературы |
|---|--|-----------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Русские народные сказки: «Царевна-лягушка», «Иван царевич и серый волк», «Финист-ясный сокол», «Снегурочка», «Каша из топора», «По щучьему велению», «Сивка-бурка», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Три медведя», «Волк и семеро козлят», «Репка», «Теремок», «Колобок», «Заяц хвостун», «Гуси-лебеди», «У страха глаза велики». • Д.Н. Мамин-Сибиряк: "Сказка про храброго зайца - длинные уши, косые глаза, короткий хвост", "Сказочка про козявочку", "Сказка про комара комаровича - длинный нос и мохнатого мишу – короткий хвост", "Ванькины именины", "Сказка про воробья воробеича, ерша ершовича и весёлого трубочиста яшу", "Сказка о том, как жила-была последняя муха", "Сказочка про воронушку - чёрную головушку и жёлтую птичку канарейку", "Умнее всех", "Притча о молочке, овсяной кашке и сером котике мурке", "Пора спать". • А.С. Пушкин: "Сказка о рыбаке и рыбке", "У лукоморья дуб зелёный", "Сказка о золотом петушке", "Сказка о попе и о работнике его Балде". | Сказка |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • В. Сутеев: "Весна", "Мы ищем кляксу". • М.М. Зощенко "Ёлка" • Б.С. Житков "Как я ловил человечков" • В.Ю. Драгунский: "Он живой и светится...", «Арбузный переулочок", "Кот в сапогах", "...Бы", "Где это видано, где это слышано...", "Надо иметь чувство юмора", "Девочка на шаре", "Сверху вниз, наискосок!", "Англичанин Павля", "Что любит | Рассказ |

| | | |
|---|---|---------------|
| | <p>мишка".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Юрий Коваль: "Дед, баба и Алеша", "Морошка". • Н.Н. Носов: "Замазка", "Дружок", "Живая шляпа", "Телефон", "Мишкина каша". • В.В. Бианки: "Первая охота", "Купание медвежат", "Приключения Муравьишки". • В.А. Осеева: "Волшебное слово", "Отомстила", "До первого дождя", "Хорошее", "Синие листья", "Печенье", "Что легче?", "Плохо", "Почему?", "В одном доме", "Кто хозяин?", "На катке", "Сыновья". • Михаил Садовский: "Зима на колёсах", "Друг или враг", "Прошлогодний снег", "Сухой лёд", "Круглый год - гладкий лёд", "Мороз выручил", "Мороз и шуба", "Космическая одежда", "Снеговая кладовая". • Константин Ушинский: "Четыре желания", "Чужое яичко", "Гадюка", "История одной яблоньки", "Как рубашка в поле выросла", "Курица и утята", "Проказы старухи-зимы", "Утренние лучи", "Дети в роше", "Играющие собаки". • Е. Пермяк: "Как Маша стала большой", "Торопливый ножик", "Первая рыбка", "ЁЖ", "Дедушкин валенок", "Ребята и утята", • "Лисичкин хлеб", "Журка", "Золотой луг". • Лев Толстой: "Котёнок", "Лебеди", "Зайцы", "О муравьях", "Как волки учат своих детей", "Булька. (Рассказ офицера)", "Лев и собачка", "Птичка". | |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • К. И. Чуковский: «Дженни», «Скрюченная песня», «Чудо-дерево», «Федорино горе». • С. В. Михалков: «В снегу стояла елочка...», цикл стихов «Дядя Стёпа», «Моя тень», «Бумажный змей», «Одна рифма», «Про девочку, которая плохо кушала». • А. Л. Барто: цикл стихов «Я расту!» • Б. В. Заходер: «Волчок», «Буква "Я"», «Петя мечтает», «Собачкины огорчения», «Странное происшествие», «Считалочка», «Букина жалоба», «Песенка-азбука». • С. Я. Маршак: Январь, Вчера и сегодня, Что растёт на елке?, Непослушные гусята, Урок вежливости, Про гиппопотама, Кораблик, Песня о елке, Что такое Новый год?, Шалтай-Болтай, Мяч, Хороший день, Сказка о глупом мышонке, Где обедал воробей?, Почта, Усатый Полосатый, Хороший день | Стихотворение |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • И. А. Крылов: «Стрекоза и муравей», «Ворона и лисица», «Лебедь, щука и рак», «Мартышка и очки», «Квартет», «Слон и Моська», «Свинья под дубом», «Волк и Ягненок», «Осёл и соловей», «Волк на псарне», «Зеркало и обезьяна», «Лисица и виноград». • Л. Н. Толстой: «Собака и её тень», «Два товарища», «Волк и Журавль», «Лгун», «Лев и Мышь», «Ворон и Лисица», «Комар и Лев», «Лисица и Виноград», «Волк и Ягненок», «Волк и Кобыла», «Собака и Волк», «Отец и сыновья». | Басня |

Проблемно-коммуникативная технология спроектированной методики представляет собой упорядоченную и задачно-структурированную совокупность коммуникативно-речевых и эмоционально-личностных действий, операций и процедур, направленных на познание изобразительно-выразительных особенностей языка, типов текстов (описание, повествование, рассуждение), специфики речевого общения с взрослыми и сверстниками, обеспечивающих корректно-измеримый и гарантированный результат в изменяющихся социальных условиях поликультурного общества. Такой структурой выступила упорядоченная система риторических, речетворческих и социально ориентированных задач, которые ставились дошкольникам посредством интеграции различных видов деятельности и были направлены на коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста:

– *в речевой деятельности* мы проводили занятия, на которых в доступной для детей форме объясняли основные понятия устной речи и средств ее выражения. Также мы учили их правильному построению речи в своих разговорах. Типичное занятие выстраивалось следующим образом: педагог читал детям книгу по теме недели и старался максимально интонационно оформить свою речь. Наглядно это было сделано со стихотворным жанром художественных произведений. Например, «Есть в осени первоначальной...» Ф. Тютчева наглядно показаны эпитеты: «дивная» «хрустальный», метафоры «Весь день хрустальный». Мы также проводили занятия по ознакомлению детей с разными литературными жанрами: сказками, рассказами, стихотворениями, баснями, пословицами и поговорками. Педагог читал небольшие произведения, чтобы не утомить детей и сфокусировать их внимание на выделенной задаче. Например, декларируя русскую народную сказку «Три медведя», рассказ Н.Н. Носова «Мишкина каша», стихотворения А.Л. Барто «Я расту!», басню Крылова «Стрекоза и Муравей», педагог с помощью наводящих вопросов акцентирует внимание на разнице звучания, на длине произведения, на действующих лицах, на начало повествования. «Ребята, как вы думаете, это могло произойти сейчас на самом деле?». «Нет, медведи не сидят на стульях» – к сказке «Три медведя»; «Когда дети не хотят кушать, они не могут выки-

нуть кашу в окно!» – к рассказу «Мишкина каша»; «Нет, стрекоза и муравей не могут разговаривать как люди» – к басне Крылова; «Да, здесь рассказывают про школьника» – к стихотворению. При этом детям необходимо было использовать доказательную речь (замысел, планирование, реализация, контроль), используя возможные речевые клише для введения тезиса: «Я считаю, что...», «Я думаю, что...»; аргументации: «потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых»); обоснования вывода: «Поэтому...», «Значит...», «Следовательно», «В связи с этим»). Мы организовывали занятия с детьми на основе чтения художественной литературы. Задача педагога состояла в выделении голосом чувств и эмоций героев в определенный момент повествования, их реплик, педагог читал так, что ребенок мог по голосу определить героя (маленькие говорят тонким голосом, отрицательные персонажи говорят злым голосом).

– *в игровой деятельности.* Самая обширная область для показа эмоционально-личностной составляющей речи – это игровая деятельность детей дошкольного возраста. Здесь разыгрывали сюжетно-ролевые игры с использованием группового реквизита: кукольного театр и манипуляций с предметами и персонажами из жизни и книг. Например, игра «Больница». В ней была задействована группа детей, одному из которых была отведена роль врача, остальным – пациентов. Задача была голосом выделить переживаемые эмоции: у пациентов – боль, страх, благодарность; у врача – чувство сопереживания, желание успокоить «пациентов». Мы спросили детей, что им помогло сыграть свои роли, ответом были примеры из жизни и из стихотворения К. И. Чуковского «Айболит». Дети также играли в игру «Магазин», где педагог был покупателем, а один из детей продавцом. После приветствия друг друга, покупатель говорил, не используя вопросительную интонацию: «Где у вас фрукты». Ребенок-продавец не сразу понял, а остальные дети засмеялись. Далее покупатель в быстром темпе спросил: «А сколько стоят апельсины? Где у вас весы? А сколько стоят яблоки?». Ребенок не смог сориентироваться в ответе. Далее педагог использовал построение фразы без правильно используемого тембра: «Дайте мне, пожалуйста, корзинку». Дети сразу заострили внимание на том, что хоть и было в фразе использовано слово «пожа-

луйста», смыслового эффекта просьбы фраза не достигла. Далее покупатель – педагог повторил фразу, но уже правильно. По итогам игры дети сразу поняли, что сказано не правильно. Также обыгрывались с помощью игрушек разные сказки и рассказы. Детям особенно было интересно инсценировать сказки, знакомые им с раннего детства: «Теремок», «Репка», «Колобок».

– *в познавательной-исследовательской деятельности.* В самом начале учебного года мы просили детей вместе с родителями оформить фотоколлажи или тематические папки (лэпбуки) на выбранную тематику. Затем дети рассказывали перед всей группой, опираясь на фотографии, про, что они выполнили. Также дети сами придумывали литературное произведение, используя типичные особенности различных жанров, а остальные дети угадывали, в каком жанре была показана сценка, используя дискурсивные умения на основе овладения художественным описанием и повествованием с элементами словесных рассуждений. Также нами были проведены опыты с участием педагога в роли ведущего и детей – наблюдателей. Рассказывая об опыте со снегом, воспитатель голосом показывал волнение, предвкушение результата эксперимента. А ребята погружались в его атмосферу.

– *в музыкальной деятельности.* На занятиях по музыкальному развитию дети наглядно убедились в важности понятия «темп». Они на слух определяли, какое музыкальное произведение проигрывается – грустное или веселое, старались подобрать к нему эпитеты. Дети танцевали, пели песни и слушали музыку, стараясь гармонировать со звучащим тоном. Например, дети слушали музыкальные произведения и отвечали на вопросы, если это песня, то передаваемые эмоции дети называли лучше; если же просто мелодия, то у некоторых детей возникали затруднения.

– *в изобразительной деятельности* дети рисовали пейзажи и рассказывали о них группе, используя изобразительно-выразительные художественные средства языка и применяя доказательства выбора средств языка, темы рисунка, подходящего к рисунку жанра и прочего. Например: «осень золотая» – *сравнение* по цвету с золотом; «природа раскрасила листья» – *олицетворение*; «прекрасный волшебный лес» – *эпитеты*; «тихо, как будто лес спит» – *метафора*. Также дети лепили

из пластилина и рисовали героев из понравившихся литературных произведений и описывали их личностные качества, опираясь на свои работы, доказывая, что это положительные герои и надо брать с них пример. Дети рассказывали о своих картинах или фигурах из пластилина, передавая эмоциональный фон предмета. Еще на одном типе занятий педагогом была проведена форма объяснения задания по рисованию картины, читая художественное произведение по теме.

На основании проделанной работы мы вместе с детьми провели сравнительный анализ жанровых характеристик произведений детской литературы, которые дети старшего дошкольного возраста применяли при словесных рассуждениях на ту или иную тему, заданную педагогом.

Таблица 2.2.2

**Отличительные особенности жанров детской
художественной литературы**

| № | Жанр | Отличительные особенности |
|---|---------------|---|
| 1 | Сказка | Начинается со слов «Жили-были...», «в некотором царстве...». Часто не имеет конкретного автора. Присутствуют несуществующие персонажи (Баба Яга) одушевленные животные. События необыкновенны, волшебны. Часто показана борьба между добром и злом. Содержит житейскую мудрость. Могут оканчиваться присказкой («Сказка – ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок!», «Вот и сказочке конец, а кто слушал – молодец!») |
| 2 | Рассказ | Описание небольшого конкретного события, которое происходило на самом деле. У произведения имеется автор. Повествование ведется от одного лица. |
| 3 | Стихотворение | Художественная речь, имеющая рифму (складно оканчивается). Имеется большое количество образных средств: эпитетов. Метафор, сравнений, гипербол. У произведения имеется автор. |
| 4 | Басня | Небольшой рассказ, может встречаться в стихотворной форме. В конце или в начале басни содержится краткое нравоучительное заключение — так называемая мораль. Часто главные действующие лица животные, где на их примере показано, как не следует себя вести. У произведения имеется автор. |

Теперь приступим к подробному описанию особенностей реализации психолого-педагогических условий эффективности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих выполнение методико-технологических требований.

Первоочередным условием результативности спроектированной методики явилась **организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.**

Реализуя условие создания детьми старшего дошкольного возраста познавательных лэпбуков совместно с родителями и педагогами, мы использовали метод проектов. Все шире используются в дошкольной среде новые, активные формы, позволяющие вовлечь родителей в воспитательно-образовательную деятельность. В качестве формы партнёрской деятельности мы использовали создание в индивидуально-групповой форме познавательных лэпбуков.

Лэпбук как средство обучения – это тематическая интерактивная папка в виде самодельной бумажной книжки-раскладушки с множеством разнообразных деталей, кармашками всевозможных форм, мини-книжками, книжками-гармошками, конвертами различного содержания, которые ребенок может доставать, рассматривать, изучать, перекладывать по своему выбору и желанию. Другими словами можно сказать, что лэпбук – это собирательный образ плаката, планшета, стенда, книги, раздаточного обучающего материала, представленный в незаурядной форме и содержании.

В технологическом плане дети включались в коммуникативно-творческую деятельность. При такой организации деятельности субъектные отношения участников образовательных отношений в корне меняются. Воспитанник определяет цель деятельности, педагог помогает ему в этом; воспитанник открывает новые знания, педагог рекомендует ему источники этих знаний; воспитанник экспериментирует, педагог раскрывает возможные формы и методы эксперимента, помогает организовать познавательно-творческую деятельность; воспитанник выступает субъектом образовательной деятельности, педагог – партнером.

При таком построении образовательных отношений дети старшего дошкольного возраста погружаются в выбранную тему проекта и с помощью педагога выполняют познавательную-исследовательскую работу. Ценным является то, что дети быстрее овладевают новыми приемами работы, легче проявляют индивидуальные способности (творческие, исследовательские, коммуникативно-личностные, интеллектуальные и др.).

Педагог, применяя инновационные технологии обучения, нестандартный подход к делу по подготовке совместно с родителями тематических проектов, является одновременно консультантом и руководителем творческих групп. Благодаря созданию познавательных лэпбуков родители и дети выходят за круг бытовых проблем, объединяют общие интересы, на основе которых между ними возникают дружеские связи.

Вместе с родителями педагог обеспечивает детям поддержку: организационную (походы, экскурсии); техническую (фото, видео); информационную (поиск и сбор необходимой информации); мотивационную (создание интереса, стремление к познанию, уверенности в успехе), что является одной из главных педагогических задач в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Создавая папку-лэпбук, дети старшего дошкольного возраста становятся её авторами-создателями, художниками-оформителями, участниками корпоративной деятельности, интерактивного взаимодействия, поскольку этой папкой в дальнейшем они активно и самостоятельно пользуются: играют в игру, которая, в ней содержится, повторяют те или иные правила, выполняют какое-нибудь спрятанное в ней задание, раскрашивают что-нибудь, отмечают свои наблюдения за изменениями в природе и т.д. Исследование показало, что лэпбук – это отличный способ проведения исследовательской работы, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе, сортировке информации, следуя поэтапному ряду: целеполагание (выбор темы), разработка лэпбука (составление плана), выполнение (практическое применение), презентация и подведение итогов.

Исследованием установлено, что создание лэпбуков способствует коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста, поскольку в процессе совместной деятельности участники тематических проектов выражают свое мнение, учатся договариваться и принимать совместные решения по реализации задуманных идей, воплощенных в теме создаваемого лэпбука, оценивают мнения и сравнивают результаты продуктивной деятельности, преодолевают собственный субъективизм и тем самым «растут» над собой в личностном плане.

Работа с лэпбуком отвечает основным требованиям организации партнерской деятельности субъектов образовательных отношений:

- добровольность приобщения детей к различным видам деятельности по созданию лэпбука (без психического или дисциплинарного принуждения);
- включенность педагогов и родителей наравне с детьми старшего дошкольного возраста;
- свобода выбора тем общения и перемещение детей во время деятельности (в соответствии с организованным рабочим пространством);
- открытость временного пространства деятельности (каждый ребенок работает в индивидуальном темпе и ритме в соответствии с предварительным распределением заданий и полномочий).

Преимущества использования лэпбуков заключаются в следующем: ребенок самостоятельно или при помощи родителей и педагогов собирает нужную тематическую информацию, структурирует большой объем собранных данных, разнообразит совместную деятельность с взрослыми, развивает коммуникативные умения и творческое мышление, усиливает способность запоминания того или иного познавательного материала, объединяет людей в увлекательное и полезное занятие, побуждая тем самым интерес к личностному и социальному саморазвитию.

Типология и тематика лэпбуков весьма обширна. По количеству участников мы применяли в основном индивидуально-групповые проекты.

В качестве *примеров* перечислим *темы познавательных лэпбуков*, выполненных в проектной деятельности детьми старшего дошкольного возраста, которые вызвали особый интерес у воспитанников: «Люби всё живое»; «Я люблю ма-

му милую мою»; «Любимый русский язык»; «Я в этом мире»; «Добрая душа – добрые поступки»; «Мир полон чудес»; «Подарок коллективу»; «Сказка об этикете»; «Милый сердцу уголок»; «Символы России»; «Красота человека»; «Опасности и спасение» и т.д.

Применение лэпбука как средства организации партнёрской деятельности детей совместно с родителями и педагогами отвечает требованиям образовательного стандарта дошкольного образования. Лэпбук достаточно информативен (в одной папке дети, как правило, размещают избыточное количество тематического содержания); полифункционален (способствует развитию детского творчества, коммуникативных и личностных качеств, предусматривает индивидуальную и групповую работу); вариативен (каждая деталь или отдельная часть лэпбука приспособляется детьми и педагогами для нескольких вариантов использования); доступен (благодаря лэпбуку организуется разнородная деятельность детей: игровая, познавательная, коммуникативная, трудовая, продуктивная, исследовательская).

Экспериментальное исследование подтвердило, что успешность условия организации партнёрской деятельности детей совместно с родителями и педагогами на основе создания познавательных лэпбуков обеспечивается достижением следующих целевых ориентиров:

- формированию у воспитанников умений объяснять выбор коммуникативных действий,
- контролировать и оценивать своё поведение;
- осмыслению нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности;
- осознанию необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодолению личностного субъективизма и компромиссному согласованию собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.

Следующим психолого-педагогическим условием эффективности методики коммуникативно-личностного развития явилась **активизация дискурсивных**

умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений.

При реализации данного условия мы ориентировались на методические рекомендации для педагогов к курсу «Риторика для дошкольников» О.М. Ельцовой, в частности, содержание блока «Основы искусства спора и диалога» [67].

В самом начале мы провели с детьми беседы-диалоги на темы: «Как себя вести во время разговора», «Секреты устной речи», «Из-за одного слова да вечная ссора», «Тон высказывания», «Сто тысяч "почему" живут на белом свете», «Дразнилки», «Извинение и ответ на него», «Умей тактично возражать...», «Согласие – несогласие – частичное согласие с мнением собеседника», «Спор не ссора» и др.

Благодаря этим беседам мы обогащали речь детей этикетными формулами и выражениями, языковыми средствами, необходимыми для выражения согласия /несогласия в аргументации (правильно, конечно, верно, действительно, верно, правильно, неправильно, прав (-а), ты не прав, я согласен (-а), я не согласен, с тобой (с этим) нельзя согласиться, я не согласен, я уверен (-а), я думаю... что это так, мне кажется (верно), это так (верно), я думаю... что это не так и др.).

Затем на основании проведенных бесед дальнейшее обучение проводилось с опорой на наглядный материал: складывание разрезных картинок и объяснение своих действий; выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от сюжета, времени суток; объяснение нелогичных ситуаций в играх типа «Небылицы в картинках», «Лишний предмет», «Похожи – не похожи».

Далее при обучении словесным рассуждениям мы познакомили детей со структурой и содержанием речи-доказательства, представили дошкольникам «модель-подсказку», включающую следующие смысловые части: тезис (начало), аргументацию (середину), вывод (концовку).

Для закрепления, понимания и осознания детьми модели словесного рассуждения мы проводили типовые упражнения, связанные с заполнением тезиса нужными доказательствами: например, необходимо продолжить рассуждение:

«Наступила зима, потому что... Во-первых... во-вторых... в-третьих ... Вот почему...».

Отработка освоенного типа речи осуществлялась на основе моделирования речевых ситуаций, в которых педагог произносил фразу-утверждение (например, «Никто не любит осень из-за дождя и холода», «Собака никогда не подружится с кошкой», «Компьютер: польза или вред» и др.), а дети выражали свое согласие или несогласие друг с другом в вежливой форме.

Также с целью отработки речевого материала нами проводились дидактические игры соревновательного характера. Например, в игре «Войско овощей и фруктов», Синьор Помидор (взрослый) принимал в свое войско только тех (капуста, огурец, морковь, яблоко, апельсин, лимон, персик, чеснок, редис, картофель, репа), кто сумеет рассказать о себе (убедительно, занимательно, ярко) и определить его значение для человека. Выслушав всех желающих, Синьор Помидор решал, кто поступит в его войско, аргументируя свой выбор.

Особый интерес вызвало обсуждение вместе с детьми устойчивых в русском языке сочетаний слов: «крылатых» выражений (например, «Буря в стакане»), поговорок (например, «Без ума голова - ногам пагуба») и пословиц (например, «Ученье – свет, а не ученье – тьма»), которые применялись во время занятий, прогулок, совместной образовательной и досуговой деятельности. В ходе обсуждения устойчивых фраз в языке мы стимулировали размышления и рассуждения детей с высказыванием собственной точки зрения и её доказательством. Ответы детей координировались и уточнялись педагогом. Принимались и поощрялись только аргументированные словесные рассуждения детей.

Особая роль отдавалась созданию эмоционально-насыщенной и благоприятной среде, способствующей мотивации активного участия детей в общении с взрослыми и сверстниками. Важное значение также приобретает умение педагога задавать вопросы, правильно реагировать на внезапные и неожиданные аргументы детей, организовывать дискуссию в детском коллективе, находить весомые доводы и делать соответствующие выводы.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что одним из важнейших умений детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих смысловую и информационную целостность высказывания, является умение подчинить его содержание основной теме, определить ее границы и объем. Достаточно значимым является умение отбирать и систематизировать материал, располагать его в нужной последовательности, следовательно, выделять существенные факты, отвечающие основному замыслу, ранжировать их с целью построения плана, который структурирует изложение материала.

Реализуя данное условие, мы активизировали развитие дискурсивных умений у детей старшего дошкольного возраста, связанных с самостоятельным определением типа речи (описание, повествование и рассуждение), рациональным его выстраиванием, подчиняя логически упорядоченным доказательствам и соответствующим выводам.

Лингвистическая основа коммуникации определяется умением правильно выражать свои мысли, т.е. употреблять языковые средства, типичные для данного типа высказывания, в соответствии с литературными нормами языка и целевой установкой. Данное умение формируется за счет соответствующей лексики и освоенных детьми старшего дошкольного возраста синтаксических конструкций с учетом сохранения следующей структуры:

1) Замысел (умение определять тему высказывания и сохранять ее в процессе аргументации; умение четко формулировать тезис в соответствии с характером общения; умение осуществлять отбор языковых средств, возможных речевых клише для введения тезиса «Я считаю, что...», «Я думаю, что ...»);

2) Планирование (умение вычленять существенные признаки для доказательства выдвинутых тезисов; умение осуществлять подбор аргументов в соответствии с ситуацией общения; умение вводить доказательства в структуру текста; умение использовать союзы для связи смысловых частей «потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых»; умение осуществлять выбор вербальных и невербальных средств для убеждения собеседника согласно ситуации общения; умение выражать согласие / несогласие с себе-

седником «Я считаю, то вы не правы...», «Я с вами не согласен...», «Вы меня убедили...»);

3) Реализация (умение обобщать, анализировать, сравнивать; умение формулировать вывод; умение связывать вывод с основным тезисом; умение использовать языковые средства, выражающие оценку; умение осуществлять отбор языковых средств (в том числе и речевые стереотипы), помогающих сделать вывод «Поэтому...», «Значит...», «Следовательно ...», «В связи с этим...»);

4) Контроль (умение оценивать собственное высказывание).

Экспериментальное исследование подтвердило, что успешность условия активизации дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений обеспечивается достижением следующих целевых ориентиров, благодаря которым ребёнок:

- имеет определённые качества и свойства личности в результате организации коммуникативно-творческой деятельности: целенаправленность, динамичность, интегративность, эмоциональность, гибкость, реактивность, убедительность, функциональность, самостоятельность, ответственность, влияющие на личностное развитие в процессе познания и общения;

- умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам (при сговоре на игру, при разрешении конфликтов, при совместном выполнении поручения, в совместном обсуждении правил игры, в случаях возникновения конфликтов);

- умеет поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке в ситуации и в соответствии с типом собеседника;

- умеет самостоятельно пользоваться в процессе общения с взрослыми и сверстниками объяснительной речью, речью-доказательством.

Результатом образовательной деятельности детей по реализации данного психолого-педагогического условия является умение дошкольников в коллективных, групповых и индивидуальных обсуждениях выдвигать предположения, использовать речевые формулы убеждения и доказательства, владение вежливыми

формами выражения несогласия с мнением собеседника, умение бесконфликтно принять позицию собеседника.

Завершающим психолого-педагогическим условием эффективности методики коммуникативно-личностного развития стало **содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.**

Реализуя данное психолого-педагогическое условие, мы учитывали степень участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм общения; анализ инициативы и самостоятельности детей в тематических сюжетно-ролевых играх; анализ результатов решения детьми социально ориентированных задач; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения продуктивных видов деятельности; анализ речевого поведения детей в процессе социальной активности.

Освоение ребенком социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются убеждения, духовные ценности и потребности, возрастает личностная рефлексивность, закладывается характер и приобретает социальный интеллект.

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста - это длительный многоэтапный специально организованный процесс, влияющий на эмоциональную, интеллектуальную, волевою и другие сферы личности ребенка, который условно можно охарактеризовать этапами совместной деятельности детей и взрослых. Поведение человека в совместной деятельности с другими людьми определяется его стремлением «поддержать свой престиж в глазах других людей, сохранить свой образ и навязать его в процессе общения».

Социальный интеллект позволяет детям старшего дошкольного возраста оценивать собственные достоинства и недостатки, а также является необходимым условием эффективного коммуникативного взаимодействия. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, является фактором

социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к снижению невротизации личности и к росту личностных достижений.

Развивая социальный интеллект, мы не только способствуем личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста, но и способствуем приобретению коммуникативного опыта в специально организованной и спонтанной совместной деятельности. Коллективный поиск решения, согласование дискуссионных позиций – творческий процесс, построенный на диалоге, позволяющий развернуто, используя множество вариантов, выразить ребёнку иные, отличные от других мнения, способы решения целей общения.

Исследованием установлено, что содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста происходит успешно, благодаря следующим формам и методам, составившим методико-технологические особенности реализации этого условия:

1. Организации педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.
2. Использованию тематических сюжетно-ролевых игр, при которых обеспечивается социальная активность ребенка, усиливается ее целенаправленность.
3. Применению совокупности социально ориентированных задач, которые обеспечат развитие коммуникативных умений, воспитание самостоятельности и решительности.

Сначала мы уделили пристальное внимание диалогическому общению детей старшего дошкольного возраста как эффективной форме общения. Мы считаем, что диалог в современных условиях – это не просто форма общения, это средство развития социального интеллекта дошкольников. Диалог выполняет конкретно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную функции.

Мы провели ряд занятий, направленных на *диалогические умения* детей применять полученные коммуникативные навыки в различных видах деятельности.

Приведем несколько примеров.

Тема: Обитатели городского парка (Диалоговое общение).

Программное содержание. Принимать участие в групповом разговоре, слушать партнера, реагировать на его высказывания, самостоятельно рассуждать.

Материал. Пейзаж на тему «Осенний парк». Кормушка для птиц из пакета из-под молока.

План. Воспитатель выставляет на панно картину. Дети обращают на нее внимание, подходят ближе, обмениваются впечатлениями. Воспитатель выжидает, когда дети рассмотрят внимательно картину, приглашает сесть. Обращается к группе:

— Сейчас стоит поздняя осень. Какое настроение вызывает у вас осенний пейзаж? (Задумчивое, грустное.) Какие приметы поздней осени? (День короткий, дожди, холодно, с деревьев облетела листва, птицы улетели в теплые края.)

— О ком загадка: «Летом гуляет, а зимой спит»? (Медведь.)

— Кто еще засыпает под зиму? (Ежик, лягушки, насекомые, черепахи.)

— Где спит зимой медведь? (В берлоге.) Ежик? (В гнезде.) Насекомые? (Под корой, в старых пнях.)

— Почему некоторые живые существа к зиме прячутся и впадают в спячку? (Они боятся холода, им нет пропитания.)

— А кто же остается зимовать в городском парке? (Вороны, галки, голуби, воробьи, синички, белочки.) Чем они питаются? (Шишками, ягодами рябины, летними припасами, отыскивают корм около мусорных ящиков.)

— Что можно сделать, чтобы у обитателей парка всегда был корм? (Кормушки.) Чем можно прикармливать птиц? (Хлебом, семечками, пшеном.)

— Кто из вас видел или сам делал кормушки для птиц? Из чего делаются кормушки? (Из фанеры, из пакетов из-под молока.) Почему лучше сделать кормушку, а не сыпать корм просто на землю? (Чтобы корм не заносило снегом, чтобы птицы и белочки знали место, где всегда есть корм.) А еще, ребята, кормушки нужны, чтобы корм доставался всем зверюшкам и птицам, а не только голубям и воронам. Когда корм сыплют просто на землю, они прилетают самыми первыми и

всех отталкивают. А к кормушке с крышей им подобраться сложно. Вот посмотрите, какую кормушку я смастерила. Давайте повесим ее на участке и будем подкармливать птиц.

Тема: «Собака – друг человека» (диалоговое общение).

Программное содержание. Учить детей принимать участие в групповом разговоре: внимательно слушать, отвечать на вопросы, поддерживать разговор, инициативно высказываться на темы из личного опыта, самостоятельно рассуждать.

Материал. Панно. Картины (открытки) с изображением собак разных пород (охотничьи, сторожевые, пожарные, собака-поводырь и т. п.).

План. Воспитатель выставляет панно с открытками. Дети обращают на него внимание, заинтересованно рассматривают, переговариваются, садятся на заранее подготовленные места (вокруг большого стола). Воспитатель:

— Посмотрите на этих животных, какие они разные: большие и... (маленькие), гладкошерстные и... (пушистые, лохматые), черные и... (белые, рыжие, серые). И все это... (собаки). Собаку называют другом человека. Почему? (Высказывания детей.)

— У кого дома есть собака? Что она умеет делать? (Высказывания детей.)
Что еще умеют делать собаки? Как они помогают человеку? (Высказывания детей.)

— Собаку, которая сторожит дом, называют... (сторожевой). Охотнику помогает собака... (охотничья). Пасет овец собака... (пастух). Спасает человека, заблудившегося в горах, собака... (спасатель). Собака, которая ведет слепого человека, это... (поводырь); которая ищет по следу... (ищейка). Охраняет границу собака... (пограничник), спасает раненых собака... (санитар), вытаскивает угоревших во время пожара людей... (пожарная собака).

Воспитатель интонацией побуждает детей включиться в разговор, закончить фразу. Если есть соответствующая картинка, показывает ее детям.

— Знаете, ребята, первым животным, которого послали в космос, была тоже собака. А на севере собак впрягают в упряжку, и они перевозят на санях человека

и грузы. Каких собак вы встречали или видели в кино, по телевизору? (Высказывания детей.)

— Собака помогает человеку, а человек ухаживает за собакой. Как он о ней заботится? (Кормит, купает, вычесывает, выгуливает, лечит.)

Во время беседы о собаке в жизни человека, дети приняли активное участие. На вопрос: «Почему собаку называют другом человека?» Коля ответил: «С ней можно поиграть» Витя добавил: «Она охраняет человека». Дети начали рассуждать, дополнять друг друга. Но многое зависело от воспитателя. Чтобы дети не перебивали друг друга, она давала отвечающему «волшебную палочку» после ответа ребенок возвращал эту палочку другому ребенку. Так «палочка» помогала слушать товарищей.

Тема: Как животные помогают человеку (Беседа).

Программное содержание. Развивать диалогическое общение: умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседников.

Материал. Картинки с изображением собак, черепахи, гусей, дельфина, страуса.

План. Воспитатель выставляет на панно иллюстрации с изображением собак. Дети стайкой окружают его. Начинается разговор, который продолжают сидя за столом.

— Вы, конечно, вспомнили эти картинки. Мы с вами уже беседовали о том, как помогает собака человеку. Давайте еще раз назовем, какие работы выполняет собака. (Высказывания детей.)

— Собаки стерегут дом, пасут стада овец. А кто еще из животных работает сторожем? (Ответы детей.)

— Оказывается, хорошими сторожами являются гуси. (Демонстрируется картинка.) Они очень чуткие, начинают громко гоготать при появлении незнакомца. А еще гуси несут яйца, которые люди употребляют в пищу. В Англии гуси стерегут продовольственный склад, а в одном узбекском совхозе они охраняли фруктовый сад.

— В Австралии охраняют стада страусы. (Показ картинки.) Они быстро бегут, как поезд, и удар ноги у страуса сильнее, чем копыто лошади. (Из журнала «Природа и человек».)

— Есть собаки, которые спасают людей, терпящих бедствие на воде. Как называется эта порода собак? (Водолаз.)

— Кто еще из животных помогает спасти в море людей? (Дельфины.) Как дельфины спасают людей? (Высказывания детей.)

Тема: Три медведя (Рассказывание сказки).

Цель. Обследовать уровень диалогического общения.

Материал. Набор открыток по сказке Л. Н. Толстого «Три медведя».

Игровые действия. Вместе с товарищем разложить картинки по порядку.

Ход игры. Воспитатель обращается к детям:

— Мы сегодня будем рассказывать сказку «Три медведя». Помните вы ее? Как начинается сказка? (Жила-была девочка Машенька. Пошла Машенька в лес по грибы, по ягоды и заблудилась.) Куда попала Машенька? (В избушку медведей.) Что было в первой комнате? (Столовая.)

Далее воспитатель рассказывает сказку вместе с детьми: подсказывает начало фразы, а дети ее завершают. Если дети хорошо знают содержание сказки, они ее рассказывают самостоятельно или с небольшой помощью.

— А сейчас рассмотрим открытки по сказке. Что делает здесь Машенька? А здесь? (Выборочно рассматривают вместе 4–5 открыток, отражающих узловые моменты сказки: Маша входит в избушку медведей, пробует кашу из большой чашки, сломала Мишуткин стульчик, спит на Мишуткиной постели, убегает в окно.)

— Разложите открытки по порядку. Только делайте это вместе. (Дает детям открытки, сложенные в случайном порядке.)

Так совместная деятельность и диалогическое общение ребенка дошкольного возраста с взрослыми и сверстниками является одним из важных условий качественно организованного воспитательного процесса, формирования личности

воспитанников. Сверстники способствуют развитию у ребёнка критичности мнений и поступков, его независимости от чужих суждений и желаний.

Далее мы применяли *сюжетно-ролевые игры*, т. е. развиваем интерес детей к игровой деятельности. Детям было предложено большое количество игр и упражнений, направленных на развитие социального интеллекта.

Сюжетно-ролевая игра учила детей брать на себя различные роли в соответствии с сюжетом игры; использовать атрибуты, конструкторы, строительный материал; побуждать детей по – своему обустроить собственную игру, самостоятельно подбирать и создавать недостающие для игры предметы (*билеты для игры в театр, деньги для покупок*); способствовать творческому использованию в играх представлений об окружающей жизни, впечатлений о произведениях литературы, мультфильмах; развивать творческое воображение, способствовать совместно развешивать игру, согласовывая собственный игровой замысел с замыслом сверстников; продолжать формировать умение договариваться.

При обогащении предметно-пространственной развивающей среды ДОО материалами для игр, мы старались подобрать те игрушки и материалы, которые предназначены для детей старшего дошкольного возраста с целью развития социального интеллекта.

Рассмотрим *примеры* сюжетно-ролевых игр.

Сюжетно-ролевая игра «Больница».

Цель игры: вызвать у детей интерес к профессиям врача, медсестры; воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.

Роли: врачи, медсестры, больные, санитарки.

Игровые действия. Больной поступает в приемный покой. Медсестра регистрирует его, проводит в палату. Врач осматривает больных, внимательно выслушивает их жалобы, задает вопросы, прослушивает фонендоскопом, измеряет давление, смотрит горло, делает назначение. Медсестра выдает лекарства больным, измеряет температуру, в процедурном кабинете делает уколы, перевязки, обраба-

тывает раны и т.д. Санитарка убирает в палате, меняет белье. Больных посещают родные, друзья.

Предварительная работа. Экскурсия в медицинский кабинет д/с. Наблюдение за работой врача (прослушивает фонендоскопом, смотрит горло, задает вопросы). Слушание сказки К. Чуковского «Доктор Айболит» в грамзаписи. Экскурсия к детской больнице. Чтение лит. произведений: Я. Забила «Ясочка простудилась», Э.Успенский «Играли в больницу», В. Маяковский «Кем быть?». Рассмотрение медицинских инструментов (фонендоскоп, шпатель, термометр, тонометр, пинцет и др.). Дидактическая игра «Ясочка простудилась». Беседа с детьми о работе врача, медсестры. Рассмотрение иллюстраций о враче, мед. сестре. Лепка «Подарок для больной Ясочки». Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, шапки, рецепты, мед. карточки, талоны и т.д.)

Игровой материал: халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, тонометр, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

Сюжетно-ролевая игра «Сотрудник детского сада».

Задачи: расширить и закрепить представления детей о содержании трудовых действий сотрудников детского сада.

Роли: воспитатель, младший воспитатель, логопед, заведующая, повар, музыкальный руководитель, физкультурный руководитель, медсестра, врач, дети, родители.

Игровые действия. Воспитатель принимает детей, беседует с родителями, проводит утреннюю зарядку, занятия, организует игры... Младший воспитатель следит за порядком в группе, оказывает помощь воспитателю в подготовке к занятиям, получает еду... Логопед занимается с детьми постановками звуков, развитием речи... Музыкальный руководитель проводит музыкальное занятие. Врач осматривает детей, слушает, делает назначения. Медсестра взвешивает, измеряет детей, делает прививки, уколы, дает таблетки, проверяет чистоту групп, кухни. Повар готовит еду, выдает ее помощникам воспитателя.

Игровые ситуации: «Утренний прием», «Наши занятия», «На прогулке», «На музыкальном занятии», «На физкультурном занятии», «Осмотр врача», «Обед в д/саду» и др.

Предварительная работа. Наблюдение за работой воспитателя, помощника воспитателя. Беседа с детьми о работе воспитателя, помощника воспитателя, повара, медсестры и др. работников д/сада. Экскурсия-осмотр музыкального (физкультурного) зала с последующей беседой о работе муз. руководителя (физ. рук.). Экскурсия-осмотр мед. кабинета, наблюдение за работой врача, беседы из личного опыта детей. Осмотр кухни, беседа о техническом оборудовании, облегчающем труд работников кухни. Игра-драматизация по стихотворению Н.Забилы «Ясочкин садик» с использованием игрушек. Составление детьми рассказов на тему «Мой самый лучший день в детском саду». Чтение рассказа Н. Артюховой «Компот» и беседа о труде дежурных. Показ с помощью Петрушки сценок на темы «Наша жизнь в детском саду», «Хороший и плохой поступок». Подбор и изготовление игрушек для ролей муз. работника, повара, помощника воспитателя, медсестры. Игровой материал: тетрадь для записи детей, куклы, мебель, посуда кухонная и столовая, наборы для уборки, мед. инструменты, одежда для повара, врача, медсестры и др.

Сюжетно – ролевая игра «В магазине».

Задачи: вызвать у детей интерес к профессии продавца, формировать навыки культуры поведения в общественных местах, воспитывать дружеские взаимоотношения.

Роли: директор магазина, продавцы, кассир, покупатели, водитель, грузчик, уборщица.

Игровые действия: Водитель привозит на машине товар, грузчики разгружают, продавцы раскладывают товар на полках. Директор следит за порядком в магазине, заботится о том, чтобы в магазин во время завозился товар, звонит на базу, заказывает товар. Приходят покупатели. Продавцы предлагают товар, показывают, взвешивают. Покупатель оплачивает покупку в кассе, получает чек. Кас-

сир получает деньги, пробивает чек, дает покупателю сдачу, чек. Уборщица убирает помещение.

Игровые ситуации: «В овощном магазине», «Одежда», «Продукты», «Ткани», «Сувениры», «Кулинария», «Книги», «Спорттовары».

Предварительная работа. Экскурсия в магазин. Наблюдение за разгрузкой товара в овощном магазине. Беседа с детьми о проведенных экскурсиях. Чтение литературных произведений: Б. Воронько «Сказка о необычных покупках» и др. Этическая беседа о поведении в общественных местах. Встреча детей с мамой, которая работает продавцом в магазине. Составление детьми рассказов на тему «Что мы умеем?»: «Как купить хлеб в булочной?», «Как перейти дорогу, чтобы попасть в магазин?», «Где продают тетради, карандаши?» и т.д. Изготовление с детьми атрибутов к игре (конфеты, деньги, кошельки, пластиковые карты, ценники и т.д.).

Игровой материал: весы, касса, халаты, шапочки, сумки, кошельки, ценники, товары по отделам, машина для перевозки товаров, оборудование для уборки.

Наблюдая за ходом игр, мы заметили следующее: дети стали активнее общаться друг с другом и с взрослыми, реже стали возникать конфликтные ситуации. Дети стали инициативнее при помощи сюжетно-ролевых игр, повысился интерес к трудовой деятельности, всё чаще проявлялись доброжелательные отношения со сверстниками, умения взаимодействовать и договариваться друг с другом.

В итоге мы с детьми решали *социально ориентированные задачи*, которые обеспечивали совершенствование коммуникативных умений, воспитывали самостоятельность и решительность.

Перечислим в качестве *примеров* социально-ориентированные задачи, направленные на развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста:

«*Порядок в шкафу с игрушками и пособиями*». Цель: учить детей самостоятельно и эстетично расставлять игрушки и пособия, поддерживать порядок в шкафах, протирать пыль. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок. Воспитывать эстетический вкус, желание трудиться для блага других.

«Порядок в шкафу раздевальной комнаты (вместе с помощником воспитателя)». Цель: учить детей поддерживать порядок в личных шкафах для одежды: освободить шкаф от одежды и обуви, протереть полки влажной тряпкой, и сложить аккуратно одежду на место. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок, аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

«Дежурство по столовой». Цель: самостоятельно и добросовестно выполнять обязанности дежурного; тщательно мыть руки, надевать одежду дежурного правильно сервировать стол, убирать посуду после еды; сметать щеточкой со столов и подметать пол. Развивать трудовые умения и навыки, умение видеть беспорядок в сервировке стола. Воспитывать желание трудиться для блага других.

«Дежурство по занятиям». Цель: самостоятельно и добросовестно выполнять обязанности дежурного: раскладывать на столы материалы и пособия, приготовленные воспитателем для занятия; мыть и убирать их после занятия на место. Развивать трудолюбие, желание помогать взрослым. Воспитывать желание трудиться для блага других.

«Порядок в игрушках». Цель: учить детей перед началом работы надевать рабочие фартуки; содержать игрушки в порядке: мыть, сушить, протирать и расставлять на места. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок; аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться для блага других.

«Чистые подоконники». Цель: учить детей при работе с водой соблюдать гигиенические навыки: засучивать рукава, намочить тряпочку и насухо отжать ее, по мере загрязнения ополаскивать. Развивать трудовые умения и навыки, аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

«Чистые стульчики». Цель: учить детей поддерживать в порядке и чистоте стульчики в групповой комнате: протирать их влажной тряпочкой; расставлять по местам, после занятий. Развивать трудовые умения и навыки, умение соблюдать при работе культурно – гигиенические требования. Воспитывать желание помогать взрослым, уважение к их труду.

«*Стирка кукольной одежды*». Цель: Учить детей помогать воспитателю в стирке кукольной одежды и постельки: учить детей перед началом работы надевать рабочие фартуки; готовить необходимые принадлежности для стирки и сушки, а так же рабочее место; уметь пользоваться мылом. Развивать трудовые умения и навыки, умение соблюдать при работе культурно – гигиенические требования. Воспитывать желание трудиться для блага других.

«*Стираем салфетки*». Цель: учить детей навыкам намыливания, прополаскивать и отжимать салфетки, продолжать формировать культуру труда. Развивать трудолюбие, умение видеть беспорядок; аккуратность при работе с водой. Воспитывать желание трудиться в коллективе, дружно.

«*Ремонт книг*». Цель: приучать детей подклеивать книги, правильно пользоваться клеем и ножницами, пользоваться салфетками. Развивать трудовые умения и навыки, глазомер, мелкую моторику рук, творческое воображение. Воспитывать желание трудиться для блага других, бережно относиться к книгам и игрушкам.

«*Меняем полотенца*». Цель: развивать желание трудиться, уметь предложить свою помощь кому-либо.

Уборка кровати после сна (коллективное поручение). Цель: обращать внимание на не расправленную простынь, сбившееся одеяло в пододеяльнике; учить поправлять постельное белье после сна; воспитывать привычку к порядку, аккуратность.

Во время выполнения детьми социально ориентированных задач учитывалось создание мотивации детей, чтобы заинтересовать том или иным видом поручений, а также поддерживать желание ребенка завершить работу до конца.

Таким образом, исследованием установлены специфические особенности реализации психолого-педагогического условия методики коммуникативно-личностного развития, связанного с содействием развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Они заключаются в организации педагогом диалогической формы общения, которая повысит уровень социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста при помощи создания коммуникативных ситуаций, научит правилам вежливого общения в сотрудниче-

стве с взрослыми и сверстниками; в использовании тематических сюжетно-ролевых игр, которые обеспечат активность личности ребенка, ее целенаправленность и успешность социальной адаптации в окружающем пространстве; в применении совокупности социально ориентированных задач, которые развивают коммуникативные умения, воспитывают самостоятельность и ответственность при выборе форм социально-речевого поведения.

2.3 Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов

Данный параграф интерпретирует полученные результаты в ходе эмпирического исследования актуальной проблемы дошкольного образования и обобщает выводы по исследованию. В соответствии с экспериментальной программой по внедрению методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста нами был проведён констатирующий этап работы, который показал элементарно-поверхностный (низкий) уровень коммуникативно-личностного развития детей нескольких дошкольных образовательных организаций. Последующий формирующий этап экспериментальной работы был направлен на реализацию методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста при апробации психолого-педагогических условий её эффективности:

1. Организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.

2. Активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений.

3. Содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.

Для определения результативности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и выявления положительной ди-

намики в ходе формирующего этапа мы провели промежуточный и контрольный срезы.

Продемонстрируем наглядно промежуточный срез формирующего этапа.

Выявление уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного уровня на промежуточном и контрольном срезах проводилось на основе той же субъектно-ориентированной диагностики, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

В таблицах 2.3.1-2.3.3 составлены данные по поликультурному, речевому и социальному критериям коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы.

Таблица 2.3.1.

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по поликультурному критерию на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|-------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 1 | 7 | 17 | 25 | 3 | 18 | 4 | 25 | 2 | 19 | 4 | 25 | 12 | 8 | 5 | 25 |
| кол-во детей в % | 4 | 28 | 68 | 100 | 12 | 72 | 16 | 100 | 8 | 76 | 16 | 100 | 48 | 32 | 20 | 100 |
| ср. балл уровня | 15,32 | | | | 18,8 | | | | 18,96 | | | | 21,76 | | | |

Таблица 2.3.2.

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по речевому критерию на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 1 | 11 | 13 | 25 | 2 | 18 | 5 | 25 | 3 | 18 | 4 | 25 | 9 | 14 | 2 | 25 |
| кол-во детей в % | 4 | 44 | 52 | 100 | 8 | 72 | 20 | 100 | 12 | 72 | 16 | 100 | 36 | 56 | 8 | 100 |
| ср. балл уровня | 11,2 | | | | 12,8 | | | | 13,44 | | | | 14,64 | | | |

Таблица 2.3.3.

**Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей
старшего дошкольного возраста по социальному критерию
на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы**

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|--------------------|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во учащ. | 2 | 8 | 15 | 25 | 3 | 15 | 7 | 25 | 3 | 15 | 7 | 25 | 9 | 13 | 3 | 25 |
| кол-во учащ., % | 8 | 32 | 60 | 100 | 12 | 60 | 28 | 100 | 12 | 60 | 28 | 100 | 36 | 52 | 12 | 100 |
| ср. балл уровня | 19,48 | | | | 24,16 | | | | 23,96 | | | | 27,88 | | | |

Числовые данные таблиц 2.3.1-2.3.3 говорят об уменьшении количества детей, имеющих элементарно-поверхностный (низкий) уровень коммуникативно-личностного развития дошкольников по всем критериям, в сравнении с начальным срезом, в особенности это наблюдается в тех группах, где внедрялась совокупность разработанных психолого-педагогических условий.

В таблице 2.3.4 продемонстрированы итоги промежуточного среза уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2.3.4

**Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего
дошкольного возраста на формирующем этапе (промежуточный срез)**

| Группа | Кол-во чел. | I | | II | | III | | средний балл уровня |
|--------|----------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|------------------------|
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | |
| КГ | 25 | 15 | 60,00 | 10 | 40,00 | 0 | 0,00 | 46 |
| ЭГ-1 | 25 | 4 | 16,00 | 19 | 76,00 | 2 | 8,00 | 55,76 |
| ЭГ-2 | 25 | 4 | 16,00 | 20 | 80,00 | 1 | 4,00 | 56,36 |
| ЭГ-3 | 25 | 3 | 12,00 | 12 | 48,00 | 10 | 40,00 | 64,28 |

На диаграмме (рис. 2.3.1) показаны результаты формирующего этапа (промежуточный срез) уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем этапе.

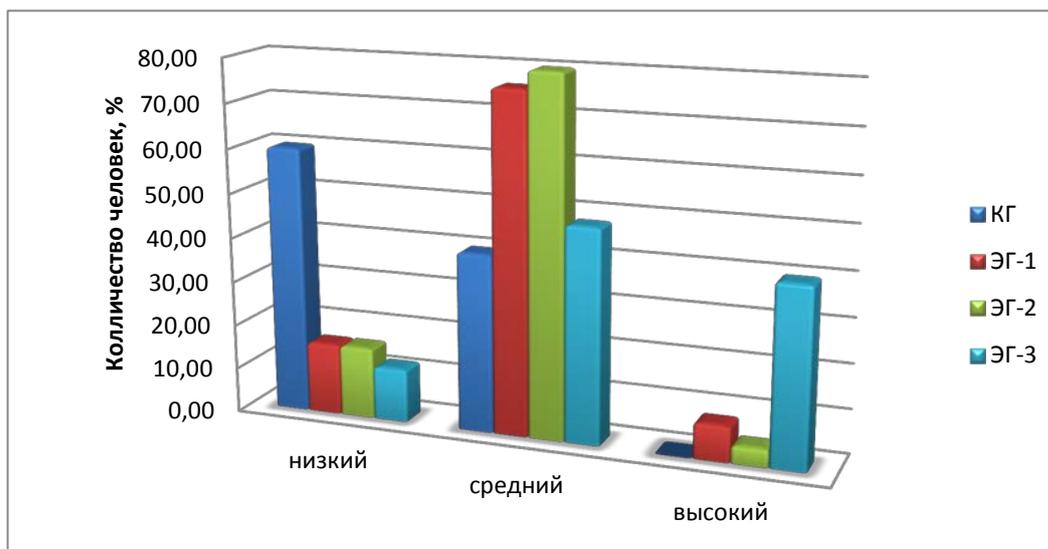


Рис. 2.3.1 – Уровни коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на формирующем этапе (промежуточный срез) опытно-поисковой работы

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в группах ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

Диаграмма (рис.2.3.1) позволяет резюмировать наличие положительных изменений в коммуниктивно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста по всем критериям в результате внедрения методики.

Итоги промежуточного среза показывают, что уровень коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в ЭГ-3 отличается от уровня результатов детей в ЭГ-2, ЭГ-1 и КГ.

По сравнению с нулевым срезом во всех группах изменились показатели уровней коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Так на низком уровне находятся 12,0% детей ЭГ-3, 16,0% воспитанников ЭГ-2, 16,0% дошкольников группы ЭГ-1 и 60,0% детей КГ. Одновременно, значительно возросло количество детей старшего дошкольного возраста, коммуниктивно-личностное развитие которых находится на среднем уровне: ЭГ-1 – 76,0%, ЭГ-2 – 80,0%, КГ – 40,0% ЭГ-3 – 48,0%. Креативно-рефлексивный (высокий) уровень отмечается в ЭГ-3 – 40,0%, в ЭГ-2 – 4,0%, в ЭГ-1 – 8,0%, в группе КГ такой уровень не возник. Это говорит о значимости реализации совокупности психолого-педагогических условий эффективности спроектированной методики.

Представим результаты контрольного среза формирующего этапа педагогического эксперимента.

На завершающем этапе экспериментальной работы нами был организован контрольный срез определения уровня коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, результаты которого сведены в таблицы 2.3.5-2.3.8 и на рисунке 2.3.2.

В таблицах 2.3.5-2.3.7 представлены данные по поликультурному, речевому и социальному критериям коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на контрольном срезе формирующего этапа экспериментальной работы.

Таблица 2.3.5.

Сравнительные данные уровней коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по поликультурному критерию на формирующем этапе

(контрольный срез) экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 3 | 11 | 11 | 25 | 7 | 16 | 2 | 25 | 8 | 15 | 2 | 25 | 14 | 5 | 6 | 25 |
| кол-во детей в % | 12 | 44 | 44 | 100 | 28 | 64 | 8 | 100 | 32 | 60 | 8 | 100 | 56 | 20 | 24 | 100 |
| ср. балл уровня | 16,28 | | | | 21,76 | | | | 22,12 | | | | 23,52 | | | |

Таблица 2.3.6.

Сравнительные данные уровней коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по речевому критерию на формирующем этапе

(контрольный срез) экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во детей | 4 | 11 | 10 | 25 | 13 | 8 | 4 | 25 | 12 | 11 | 2 | 25 | 15 | 7 | 3 | 25 |
| кол-во детей в % | 16 | 44 | 40 | 100 | 52 | 32 | 16 | 100 | 48 | 44 | 8 | 100 | 60 | 28 | 12 | 100 |
| ср. балл уровня | 11,6 | | | | 15,6 | | | | 15,88 | | | | 16,68 | | | |

Таблица 2.3.7.

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста по социальному критерию на формирующем этапе (контрольный срез) экспериментальной работы

| группа | КГ | | | | ЭГ-1 | | | | ЭГ-2 | | | | ЭГ-3 | | | |
|-----------------|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | выс. | ср. | низ. | Σ |
| кол-во учащ. | 3 | 10 | 12 | 25 | 7 | 14 | 4 | 25 | 8 | 15 | 2 | 25 | 14 | 8 | 3 | 25 |
| кол-во учащ., % | 12 | 40 | 48 | 100 | 28 | 56 | 16 | 100 | 32 | 60 | 8 | 100 | 56 | 32 | 12 | 100 |
| ср. балл уровня | 20,48 | | | | 28,28 | | | | 28,36 | | | | 31,04 | | | |

В таблице 2.3.8 показаны итоги контрольного среза уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2.3.8

Сравнительные данные уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста (контрольный срез)

| Группа | Кол-во чел. | I | | II | | III | | средний балл уровня |
|--------|-------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------------------|
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | |
| КГ | 25 | 14 | 56,00 | 8 | 32,00 | 3 | 12,00 | 48,36 |
| ЭГ-1 | 25 | 3 | 12,00 | 16 | 64,00 | 6 | 24,00 | 65,64 |
| ЭГ-2 | 25 | 2 | 8,00 | 16 | 64,00 | 7 | 28,00 | 66,36 |
| ЭГ-3 | 25 | 2 | 8,00 | 11 | 44,00 | 12 | 48,00 | 71,24 |

На диаграмме (рис. 2.3.2) числовые значения контрольного среза формирующего этапа уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем этапе.

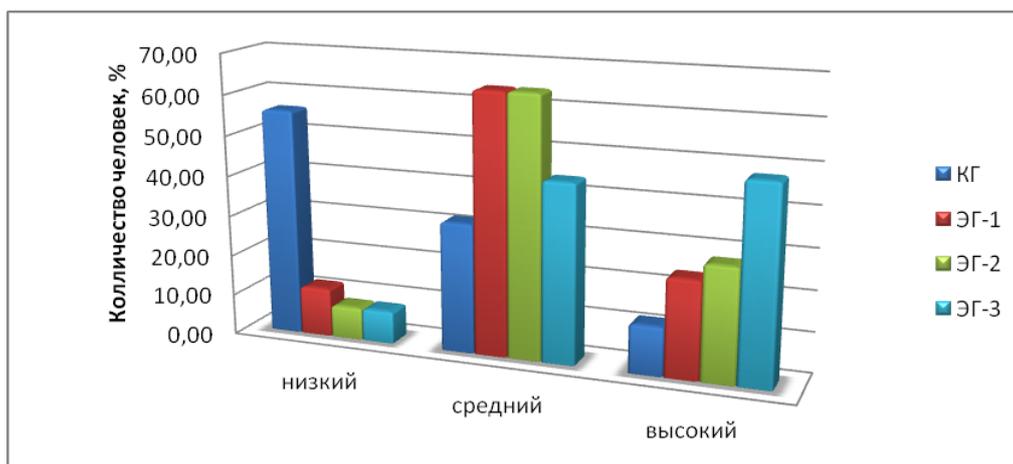


Рис. 2.3.2 – Уровни на формирующем этапе коммуниктивно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста (контрольный срез) экспериментальной работы

Итоги контрольного среза подтвердили положительную динамику в экспериментальных группах. В ЭГ-1 элементарно-поверхностный уровень составляет – 12,0 %, преобладает активно-достаточный уровень – 64,0 %, креативно-рефлексивный уровень – 24,0 %. В ЭГ-2 динамика выше (элементарно-поверхностный уровень – 8,0%, активно-достаточный – 64,0%, креативно-рефлексивный – 28,0%). Наивысший уровень коммуниктивно-личностного развития у дошкольников в ЭГ-3 (низкий – 8,0%, средний – 44,0%, высокий 48,0%). Можно сказать, что в группе ЭГ-3 преобладает количество воспитанников креативно-рефлексивного уровня коммуниктивно-личностного развития. По итогам контрольного среза положительные изменения в ЭГ-3 по всем критериям коммуниктивно-личностного развития, что соответствует научным положениям исследования и укрепляет верность избранного вектора решения исследовательской проблемы. В КГ в основном виден элементарно-поверхностный уровень - 56,0%, активно-достаточный уровень – 32,0%, креативно-рефлексивный у 12,00% воспитанников).

Обобщение сведений о начальном, промежуточном и контрольном срезах резюмирует следующее: в результате организованной экспериментальной работы по коммуниктивно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста наибольшее количество детей с креативно-рефлексивным уровнем коммуниктивно-личностного развития по всем критериям зафиксировано в ЭГ-3 – 12 воспитанников, их общее число повысилось в данной группе на 48,0%, в ЭГ-2 – 7 дошкольников (28,0%) и в ЭГ-1 – 6 детей (24,0%). В контрольной группе, где целенаправленная работа по коммуниктивно-личностному развитию детей старше-

го дошкольного возраста не проводилась значение качества изменилось на 12,0 % (только 3 ребёнка-дошкольника показали креативно-рефлексивный уровень).

Для убедительности итогов эффективности спроектированной методики и психолого-педагогических условий ее функциональности сравним цифры коммуникативно-личностного развития детей по каждому критерию на начальном, промежуточном и контрольном срезах таблиц 2.1.9 – 2.1.11, 2.3.1 – 2.3.4 и 2.1.5 – 2.1.7.

Анализ данных среднего балла экспериментальных и контрольных групп на начальном, промежуточном и контрольном срезах таблиц 2.1.9 – 2.1.11, 2.3.1 – 2.3.4 и 2.1.5 – 2.1.7 помог нам составить динамику изменения среднего показателя уровня коммуникативно-личностного развития детей, что отражают диаграммы рис. 2.3.3 – 2.3.6.

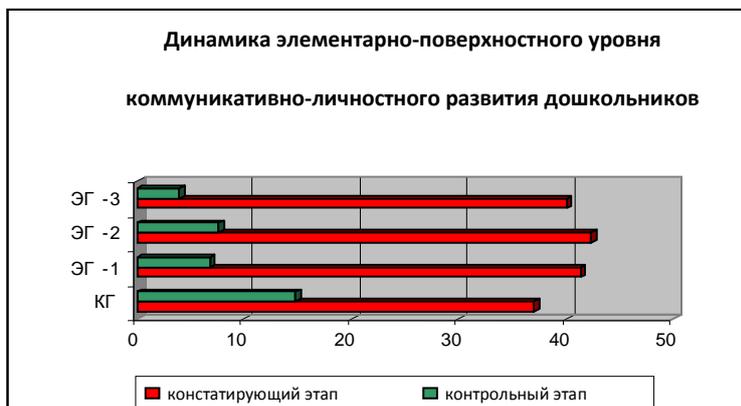


Рисунок 2.3.3 – Динамика элементарно-поверхностного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

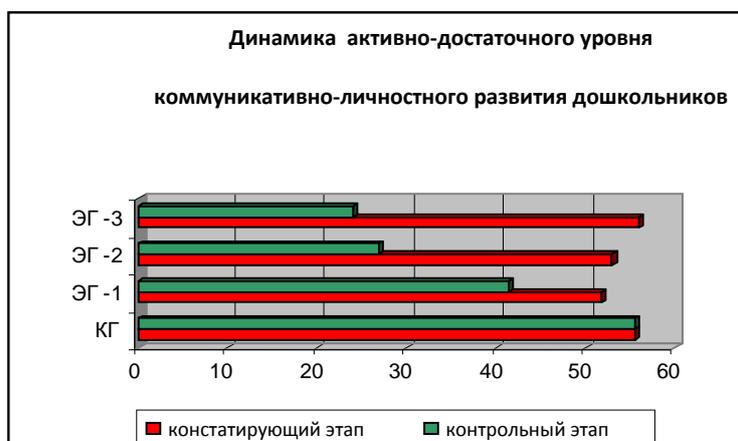


Рисунок 2.3.4 – Динамика активно-достаточного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

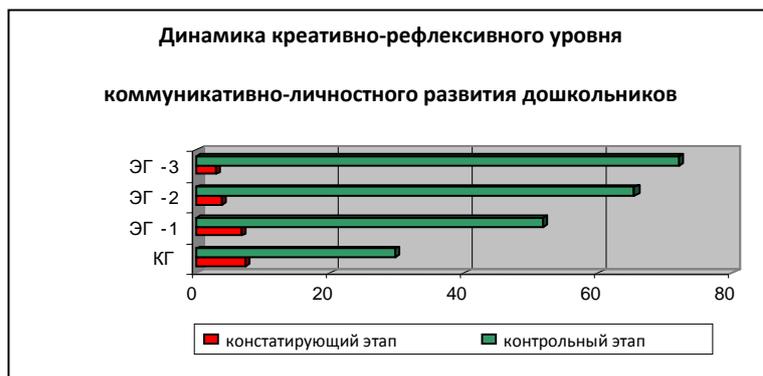


Рисунок 2.3.5 – Динамика креативно-рефлексивного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

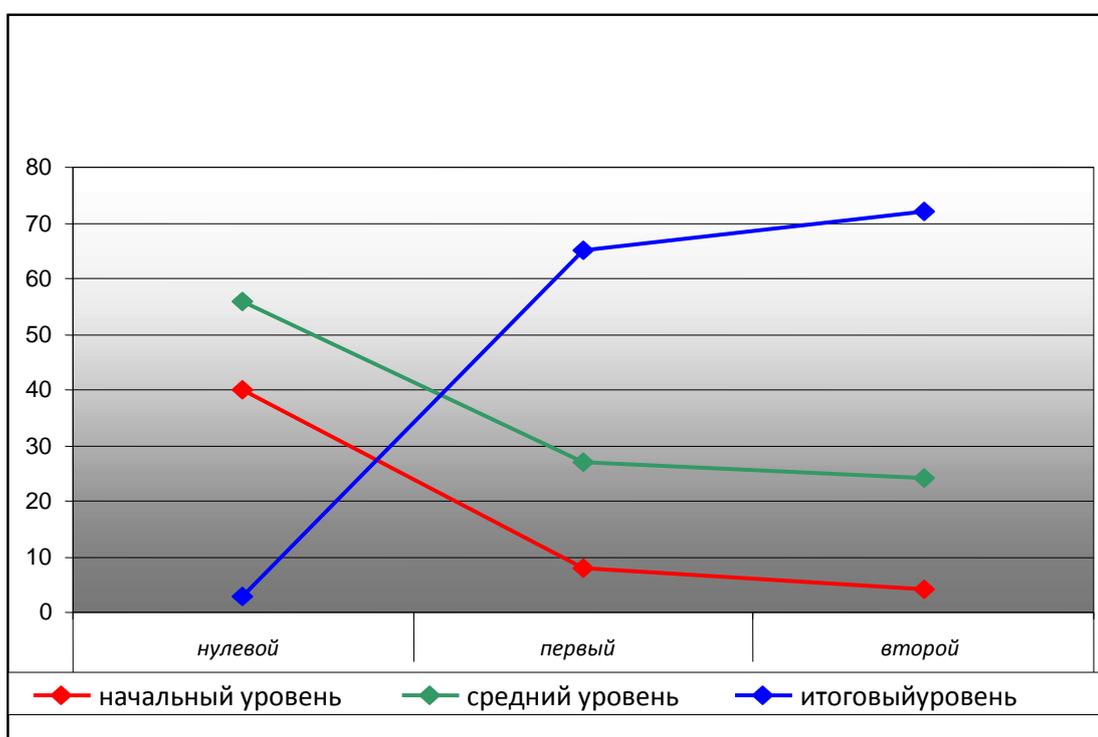


Рисунок 2.3.6 – Динамика уровней коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

На рис. 2.3.3 – 2.3.6 видно, что в процессе формирующего этапа средний показатель увеличивается во всех экспериментальных группах, что говорит о результативности педагогического эксперимента.

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому критерию уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы делаем вывод об успешности предпринятой исследовательской работы.

Разница результатов экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 (таблиц 2.1.9 – 2.1.11, 2.3.1 – 2.3.4 и 2.1.5 – 2.1.7) убеждает в том, что каждое психолого-педагогическое условие оказывает положительное действие на повышение уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, а совокупная реализация отобранных условий, использованных в ЭГ-3, формирует максимально продвинутое итоги коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования экспериментальные данные, были подвергнуты математической обработке (Э.А. Вуколов).

Нулевая гипотеза H_0 : Появление креативно-рефлексивного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста связано с *целенаправленным педагогическим воздействием*.

Альтернативная гипотеза H_1 : Появление креативно-рефлексивного уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является *случайным*.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) по формуле (Г.Л. Громыко):

$$\chi_{\text{набл}}^2 = \sum_{i=1}^C \frac{[Q_{\text{КГ}i} - Q_{\text{ОПГ}i}]^2}{Q_{\text{ОПГ}i}},$$

где $Q_{\text{ОПГ}i}$ – количество детей экспериментальной группы, имеющих i -ый уровень коммуникативно-личностного развития;

$Q_{\text{КГ}i}$ – количество детей контрольной группы, имеющих i -ый уровень коммуникативно-личностного развития;

C – число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 (Г.Л. Громыко) [146], найдем $\chi_{\text{крит}}^2 = \chi^2(k, p)$, где $k = (C - 1) = 3 - 1 = 2$ – число степеней свободы, где C – число уровней.

Использование статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровне коммуникативно-личностного развития в экспериментальных и контрольной группах, каковы причины этого различия, если такое имеется.

Креативно-рефлексивный уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мог появиться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях коммуникативно-личностного развития детей в экспериментальной и контрольной группах существенно, то есть $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ при заданном значении p , то согласно критерию χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами психолого-педагогические условия успешного применения методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста являются необходимыми и достаточными.

В таблице 2.3.12 представлены результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе.

Таблица 2.3.12

Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе

| Группа | Кол-во чел. | I | II | III | $\chi^2_{\text{набл. I}}$ | $\chi^2_{\text{крит.}}$ |
|--------|-------------|----|----|-----|---------------------------|-------------------------|
| | | | | | | |
| ЭГ-1 | 25 | 20 | 5 | 0 | 0,25 | 5,99 |
| КГ | 25 | 19 | 6 | 0 | | |
| ЭГ-2 | 25 | 21 | 4 | 0 | 1,19 | 5,99 |
| КГ | 25 | 19 | 6 | 0 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 22 | 3 | 0 | 3,41 | 5,99 |
| КГ | 25 | 19 | 6 | 0 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 22 | 3 | 0 | 1,52 | 5,99 |
| ЭГ-1 | 25 | 20 | 5 | 0 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 22 | 3 | 0 | 0,38 | 5,99 |
| ЭГ-2 | 25 | 21 | 4 | 0 | | |

В результате парного сравнения развития групп (табл. 2.3.12) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста во всех группах на констатирующем этапе экспериментальной работы примерно одинаковый, об этом же свидетельствует средний балл (таблица 2.3.12). А появление высокого уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является *случайным*.

В таблице 2.3.13 представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе экспериментальной работы.

Таблица 2.3.13

Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе

| Группа | Кол-во чел. | I | II | III | $\chi^2_{\text{набл.}}$ | $\chi^2_{\text{крит.}}$ |
|--------|-------------|----|----|-----|-------------------------|-------------------------|
| | | | | | III | |
| ЭГ-1 | 25 | 3 | 16 | 6 | 47,33 | 5,99 |
| КГ | 25 | 14 | 8 | 3 | | |
| ЭГ-2 | 25 | 2 | 16 | 7 | 84 | 5,99 |
| КГ | 25 | 14 | 8 | 3 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 2 | 11 | 12 | 113,32 | 5,99 |
| КГ | 25 | 14 | 8 | 3 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 2 | 11 | 12 | 20,77 | 5,99 |
| ЭГ-1 | 25 | 3 | 16 | 6 | | |
| ЭГ-3 | 25 | 2 | 11 | 12 | 14,77 | 5,99 |
| ЭГ-2 | 25 | 2 | 16 | 7 | | |

В результате парного сравнения развития экспериментальных групп и контрольной группы на формирующем этапе (таблица 2.3.13) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех экспериментальных группах, т.е. каждое психолого-педагогическое условие дает положительный результат. Однако в результате парного сравнения группы ЭГ-3 и групп ЭГ-1, ЭГ-2 на формирующем этапе (табл. 2.3.13) оказалось, что также $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. На основании этого мы имеем право считать, что уровень

коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста у группы ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами психолого-педагогических условий, а это значит, что только их *совокупная* реализация способствует решению основной задачи – коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство выборочных дисперсий. Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство выборочных дисперсий. Уровни коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп существенно различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Фишера [144].

Выборочные дисперсии:

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x'_i - \bar{x}_1)^2, \text{ – выборочная дисперсия для ЭГ,}$$

$$S_2^2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (x''_i - \bar{x}_2)^2, \text{ – выборочная дисперсия для КГ,}$$

определяются со степенями свободы:

$$f_1 = n_1 - 1,$$

$$f_2 = n_2 - 1,$$

где n_1 – количество учащихся в ЭГ, n_2 – количество детей в КГ.

Расчетный коэффициент Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \text{ – в числитель ставится наибольшая дисперсия,}$$

следовательно, с вероятностью $(1-p)$ должно выполняться неравенство:

$$\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2).$$

Если неравенство выполняется, то нулевая гипотеза не отвергается, а различие между дисперсиями надо считать не значимым.

Значение $F_{1-p}(f_1, f_2)$ определяют по таблицам [146] по уровню значимости $p = 0,05$ и степеням свободы f_1 и f_2 .

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.3.14.

Таблица 2.3.14

**Результаты проверки гипотезы по критерию Фишера
на констатирующем этапе**

| Группа | Дисперсия S_x^2 | Степень свободы f | $F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$ | $F_{1-p}(f_1, f_2)$ |
|--------|----------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------|
| ЭГ-1 | 54,46 | 24 | 1,320563 | 1,98 |
| КГ | 41,24 | 24 | | |
| ЭГ-2 | 30,42 | 24 | 1,355836 | 1,98 |
| КГ | 41,24 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 49,51 | 24 | 1,200533 | 1,98 |
| КГ | 41,24 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 49,51 | 24 | 1,09998 | 1,98 |
| ЭГ-1 | 54,46 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 49,51 | 24 | 1,627726 | 1,98 |
| ЭГ-2 | 30,42 | 24 | | |

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ выполняется для всех сравниваемых дисперсий (табл. 2.3.14), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными. Т.е. уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста во всех группах на констатирующем этапе экспериментальной работы примерно одинаковый.

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на формирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 2.3.15.

Таблица 2.3.15

Результаты проверки гипотезы по критерию Фишера на констатирующем этапе

| Группа | Дисперсия S_x^2 | Степень свободы f | $F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$ | $F_{1-p}(f_1, f_2)$ |
|--------|----------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------|
| ЭГ-1 | 209,07 | 24 | 1,97 | 1,95 |
| КГ | 106,16 | 24 | | |
| ЭГ-2 | 208,91 | 24 | 1,97 | 1,95 |
| КГ | 106,16 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 410,61 | 24 | 3,87 | 1,95 |
| КГ | 106,16 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 410,61 | 24 | 1,97 | 1,95 |
| ЭГ-1 | 209,07 | 24 | | |
| ЭГ-3 | 410,61 | 24 | 1,97 | 1,95 |
| ЭГ-2 | 208,91 | 24 | | |

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ не выполняется для всех сравниваемых

дисперсий (табл. 2.3.15), то нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, выборочные дисперсии являются значимо различными. Это свидетельствует о том, что уровни коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста во всех экспериментальных и контрольной группе значимо различны. Т.е. каждое психолого-педагогическое условие дает положительный эффект. Кроме того, нулевая гипотеза отвергается и при сравнении дисперсий ЭГ-1, ЭГ-2 с дисперсией ЭГ-3. На основании этого мы имеем право считать, что уровень коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в группе ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами психолого-педагогических условий, а это значит, что только их ком-

плексная реализация способствует решению основной задачи – коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Двухстороннее исследование (критерия χ^2 и Фишера) показало, что гипотезы о равенстве дисперсий и средних значениях отвергаются при сравнении группы ЭГ-3 с другими группами. На основании этого мы имеем право считать, что коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста ЭГ-3 выше, чем у дошкольников контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2, т.е. только комплексная реализация психолого-педагогических условий разработанной методики способствует коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, мы сформулировали следующие выводы по параграфу:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в экспериментальной группе, где реализовывалась методика коммуникативно-личностного развития при создании совокупности выявленных психолого-педагогических условий, дети старшего дошкольного возраста в большинстве достигли желаемого уровня коммуникативно-личностного развития по сравнению с воспитанниками других групп.

2. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы по главе II

Таким образом, верификация методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста осуществлялась посредством:

1. Теоретического обоснования и организации экспериментальной работы по коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста: принципов, этапов, организационно-методических аспектов констатирующего этапа исследования, критериев (поликультурного, речевого и социального) и показателей коммуникативно-личностного развития воспитанников на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.
2. Выявления процессуально-технологических особенностей реализации совокупности психолого-педагогических условий эффективности методики коммуникативно-личностного развития детей, разработки и внедрения содержательных и процессуально-технологических особенностей реализации психолого-педагогических условий, формулирования планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендаций для педагогов в целях осуществления развития положительных качеств личности процессе познания и общения.
3. Проведение трех сопутствующих срезов (нулевого, первого, второго) экспериментальной работы в естественных условиях образовательного процесса дошкольного образования. Во всех экспериментальных группах дошкольников отмечаются позитивные качественные изменения. Это говорит о том, что методика коммуникативно-личностного развития с целью формирования предпосылок языковой личности признана успешной и гипотеза исследования подтвердилась.

Заключение

Актуальность исследовательской проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста определяется необходимостью создания предпосылок развития языковой личности ребёнка-дошкольника, неразработанностью основ методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Информационно-коммуникационная эпоха сегодняшнего мира позволила определить необходимость стремления каждой языковой личности к коммуникативно-творческому и коммуникативно-личностному развитию, начиная с дошкольного возраста, которая обусловлена важностью раннего формирования умений устанавливать позитивные взаимоотношения между людьми, адекватно воспринимать и оценивать происходящие взаимосвязи и события, а также познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве.

В процессе исследования нами конкретизированы ведущие понятия: «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста», «личностное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста».

Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста мы определяем как осознанный процесс освоения детьми способов выполнения коммуникативных действий на базе приобретённых коммуникативных умений с учетом определенных условий общения и создавшихся коммуникативных ситуаций, требующих повышения речевого самоконтроля, управляемости действий в соответствии с лучшими образцами.

Личностное развитие детей старшего дошкольного возраста мы понимаем как процесс вхождения в мир взаимоотношений людей и его рефлексивно-оценочное отображение, получение личного опыта в способах познания, общения и деятельности, основанных на поликультурных традициях общества для удовлетворения потребности в положительных эмоциональных контактах с миром, собой, другими людьми.

Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста мы трактуем как целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с созданием предпосылок для развития языковой личности дошкольника, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эффективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

Теоретико-методической основой коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является: 1) совокупность подходов на разных уровнях методологии к развитию личности детей старшего дошкольного возраста в процессе их коммуникации: креативно-деятельностного, лингвокультурологического и личностно-ориентированного, создающих предпосылки для развития языковой личности дошкольника; 2) многомерная система принципов коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, представленная в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы: общепедагогические (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности); лингводидактические (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма); социосопровождающие (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Ведущими идеями разрабатываемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста стали следующие положения: а) методика основывается на совокупности подходов и принципов, системной взаимосвязи ее блоков: мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного; б) методика имеет полезную динамичную действенность за счет специально созданного функционального состава в целостной системе педагогического управления коммуникативно-личностным разви-

тием детей старшего дошкольного возраста: в) использование в образовательной деятельности дошкольной организации разработанного нами диагностического и дидактического материала проблемно-коммуникативной технологии содействует развитию у детей социального интеллекта, активизирует дискурсивное мышление, что помогает в умении детей организовать партнерскую деятельность с взрослыми и сверстниками, позволяет ребенку старшего дошкольного возраста продвигаться от элементарно-поверхностного к креативно-рефлексивному уровню коммуникативно-личностного развития; г) методика направлена на выработку педагогом дошкольного образования у старших дошкольников осведомленности об элементарных языковых явлениях, практическому решению коммуникативных задач (риторических, речетворческих, социально ориентированных) и адекватных коммуникативных действий; объединена в систему взаимосвязанных компонентов (цель, подходы, принципы, функции, содержание этапов, результат) и служит праксеологическим базисом для разработки технологий дошкольного образования в области социально-коммуникативной и речевой подготовки детей к начальному общему образованию.

Психолого-педагогическими условиями эффективной реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста нами избраны следующие: организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков; активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений; содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.

Спецификой первого условия эффективности методики является совместная познавательно-исследовательская деятельность детей и взрослых по созданию тематических интерактивных папок, благодаря чему дети, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры учатся, бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении

общих целей, конструктивно-позитивному диалогу, свободному выражению мыслей, проявлению творческой индивидуальности в познании и общении.

Спецификой второго условия эффективности методики является выработка у детей старшего дошкольного возраста при помощи образцов разножанровых и разновидных типов текстов плановости, аргументированности и логической завершенности речи: определять тему высказывания; четко формулировать тезис в соответствии с характером общения; осуществлять подбор аргументов в соответствии с ситуацией общения; осуществлять выбор вербальных и невербальных средств для убеждения собеседника согласно ситуации общения; вежливо выражать согласие/несогласие с собеседником; формулировать вывод, оценивать собственное высказывание.

Спецификой третьего условия эффективности методики является организация педагогом эффективного межличностного взаимодействия по решению проблемных ситуаций и социально ориентированных задач, направленных на понимание поступков и действий людей, социальную адаптацию, приобретение детьми коммуникативного опыта совместной деятельности, контролю и оценке коммуникативных действий, воспитание самостоятельности и решительности, саморегуляцию поведения и речи.

Таким образом, эффективность методики определяет совокупность психолого-педагогических условий: 1) организация партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков; 2) активизация дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений; 3) содействие развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста. *Первое условие* связано с совместным созданием тематических интерактивных папок, благодаря чему дети, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры учатся, бесконфликтно взаимодействовать с сверстниками и взрослыми, представителями разных культур и ценностей в достижении общих целей, конструктивно-

позитивному диалогу, свободному выражению мыслей, проявлению творческой индивидуальности в познании и общении. *Второе условие* способствует выработке у детей старшего дошкольного возраста при помощи образцов разножанровых и разновидных типов текстов планомерности, аргументированности и логической завершенности речи и влияет на развитие положительных качеств личности в процессе познания и общения, таких как: целенаправленность, динамичность, эмоциональность, гибкость, реактивность, убедительность, самостоятельность, ответственность, решительность и др. *Третье условие* направлено на организацию педагогом эффективного межличностного взаимодействия по решению проблемных ситуаций и социально ориентированных задач, нацеленных на понимание поступков и действий людей, социальную адаптацию, приобретение детьми коммуникативного опыта совместной деятельности, контроль и оценку коммуникативных действий, саморегуляцию поведения и речи.

В практической части работы нами определено инструментально-диагностическое обеспечение исследования проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: идеи, принципы, задачи, этапы, основополагающие положения, авторские диагностические методики, организационно-методические направления констатирующего этапа педагогического эксперимента, эмпирические методы, критерии (поликультурный, речевой, социальный) и показатели коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.

Выявлено текущее состояние коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста: во всех группах детей отсутствуют воспитанники с высоким уровнем коммуникативно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% детей старшего дошкольного возраста ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% детей контрольной группы. У большинства воспитанников коммуникативно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

Диагностика первоначального уровня коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в повседневной образовательной среде дошкольной организации показала, что основная масса детей старшего дошкольного возраста нуждается в создании соответствующих психолого-педагогических условий для эффективной реализации разработанной нами методики, чтобы поднять элементарно-поверхностный уровень коммуникативно-личностного развития до активно-достаточного, а последний продвинуть к креативно-рефлексивному уровню.

В эмпирической части исследования нами также определена необходимость в образовательной деятельности ДОО ставить целью развитие личностных качеств детей старшего дошкольного возраста в процессе организации познания и общения для достижения ими высокого уровня коммуникативно-личностного развития в результате внедрения специально разработанной методики и условий её эффективности.

Разработана и внедрена в систему дошкольного образования рабочая программа, включающая методические рекомендации для педагогов, обеспечивающие коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста.

Выявлена степень успешности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста и условий её эффективности через результаты экспериментальной работы в массовой практике дошкольной образовательной организации. Педагогический эксперимент доказывает, что внедрение комплексных условий методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста способствует достижению качественных результатов.

Библиографический список

1. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность /А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
2. Азбука социального партнёрства: Словарь терминов / Сост. С.А. Дремлюга, О.В. Чухачёва, В.В. Барова. – Тюмень: БФРГТ, 2000. – 65 с.
3. Алексеев Н.А. Личностно - ориентированное обучение: вопросы теории и практики/ Н.А. Алексеев: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 215 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили.- М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети / Ш.А. Амонашвили - М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 350 с.
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития/ В.И. Андреев - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева, учебник для высших учебных заведений. – М. : Аспект Прогресс, 1998.– 376 с.
9. Андрова Н.А. Медиакomпетентность как инструмент и компонент формирования психологической культуры субъектов современного образования /Н.А. Андрова // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IVНациональной научно-практической конференции. – М.: Федерация психологов образования, 2007. – 450 с.
10. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
11. Асмолов А.Г. Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование /А.Г. Асмолов // Мир психологии, 2003, № 2(34), С. 155-158.
12. Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей:/ Л.Н. Башлакова, автореф. дис... канд. пед. наук. - М.,1996. -24 с.
13. Белкин А.С. Конфликтология – наука о гармонии /А.С. Белкин, В.Д.Жаворонкова, И.С.Зими́на. – Екатеринбург,1995. – 89 с.

14. Белкина В.В. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: Автореф....докт. пед. наук / В.В. Белкина Ярославский гос. ун-т им. К.Д.Ушинского. - Ярославль, 2000. - 42 с.
15. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин - СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
16. Богуславский М.В. XX век Российского образования / М.В. Богуславский. – М.: Perse, 2002. – 319 с.
17. Бодалев А.А. Психологическое общение /А.А. Бодалева – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996. – 256 с.
18. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. /Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
19. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования / Е.В. Бондаревская / Известия Южного отделения РАО. Вып. V. Вопросы методологии современных педагогических исследований: личностно-ориентированный, культурологический, историко-культурный подходы. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – С. 3–25.
20. Брайт Л. Развиваем интеллект / Л.Брайт – СПб. : Питер Пресс, 1997–160 с.- (серия азбука психологии).
21. Василюк Ф.Е. «Вы понимаете...» /Ф.Е. Василюк // Журнал практического психолога, 2003, № 1-2, С.232-240.
22. Вегерчук И.Э. Понимание как ключевой компонент в социально-перцептивной компетентности руководителя /И.Э. Вегерчук // Мир психологии, 2001. №3. – С.121-126.
23. Вераска Н.Е. Детская психология: учебник для академического бакалавриата / Н.Е. Вераска, А.Н. Вераска. – М.: Издательство Юрайт. – 2014. – 476 с.
24. Вербицкий А.А. Конфликтологическая культура личности: контекстный подход /А.А. Вербицкий, О.И Щербакова. -М.МГГУ ИМ. М.А. Шолохова, 2010. - 132с.
25. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / В.Я. Виленский, П.И.Образцов, А.И. Уман, Под. ред. В.А.Сластенина. - М.: Педагогическое общество России, 2005. - 192 с.

26. Волгин Н.А. Социальная политика. Учебник /Н.А. Волгин / Под общ. ред. Н.А. Волгина. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 736 с.
27. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М: Педагогика–пресс, 1999. - 533 с.
28. Выготский Л.С. Психология. / Л.С. Выготский. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 106 с.
29. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
30. Голиков Н.А. Педагогика оздоровления в условиях полифункциональных образовательных учреждений: монография / Н.А.Голиков. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. – 232 с.
31. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе/А.С. Границкая. – Кн. для учителя. – М. Просвещение, 1991. –175 с.
32. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.
33. Давыдов В.В., Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян – Ереван. : Луйс, 1991.-118 с.
34. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О.И. Денисов // Школа здоровья, 2000. т 7. №2. – С. 48-52.
35. Деркач А.А. Зазыкин В.Г. Акмеология. Учебное пособие. / А.А. Деркач. – СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
36. Диалектика познания сложных систем. /А.Н. Аверьянов, под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
37. Димитров, И.Т. Содержание и функции образа самого себя у дошкольников:/И.Т. Димитров, Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1979.
38. Дойч М. Социальная психология агрессии / М. Б. Дойч, Б. Крэйхи. - СПб. – 2003. - 336 с.
39. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция /А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. –216 с.
40. Донцов А.И. Проблема конфликтов в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.Н. Полозова // Псих. журн. №6, 1980. – С.119-133.

41. Ельцова, О.М. Риторика для дошкольников [Текст]: Программа и методические рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.М. Ельцова. - СПб. : "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2009. – 208 с.
42. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии /С.М. Емельянов. – 2-е изд. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с.
43. Епишева О.Б., Профессиональная компетентность как показатель качества подготовки учителя. Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в системе современного образования: теория и практика /О.Б. Епишева, З.И. Янсуфина. – Тюмень: ТОГИРРО, 2005. – 104 с.
44. Ершов А.А., Социально-психологические аспекты конфликтов / Ершов, А.А.Социальная психология и психологическое планирование / Под ред. Е.С. Кузьмина, А.А. Бодалева. –1992. – С. 33–39.
45. Жуков Ю.М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьёва. - М.: Смысл, 1996. -373 с.
46. Загвязинский В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова Тюмень; Из-во ТюмГУ, 2011.–176 с.
47. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. /Э.Ф. Зеер // Образование и наука, 2000. №3(5). – С. 95-102.
48. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк: Учеб. пособие. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
49. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М.; Тривола, 1994. – 304с.
50. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1992. – 72 с.
51. Йолов Г., Градев Д. Общение: сотрудничество, дистанция, конфликт / Г. Йолов, Д. Градев. – М., 1990. - 25с.
52. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.Ф. Исаев. – М., 1993. – 468 с.
53. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.

54. Как определить и развить способности ребенка / составитель В.М. Воскобойников. СПб. : «Респект», 1996.– 432 с.
55. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов, – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 199 с.
56. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е.А. Климов, – М.: Знание, 1983. – 96 с. - (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"; №2).
57. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. Заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 416 с.
58. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
59. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3-10.
60. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь справочник / В.Г. Крысько. – Мн.: АСТ, 2001.– 688 с.
61. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография /А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: изд-во ХК ИППКПК, 2003. – 152 с.
62. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований; под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. – С. 82–117.
63. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.И. Колюцкий: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : ТЦ «Сфера», 2001.– 464 с.
64. Лаптева Г.В. Игры для развития эмоций и творческих способностей / Г.В. Лаптева, Театральные занятия с детьми 5-9 лет. – СПб. ; Речь, М.: Сфера, 2011. -160 с.
65. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 5.
66. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин: Перев. с англ.- СПб. : Сенсор, 2000. - 368 с.
67. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка /А.Н. Леонтьев // Советская педагогика, 1994, № 4, С. 34-44.

68. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке/ А.Н.Леонтьев // Вопр. психол., 1989, № 3, с.11-21.
69. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – Ереван : Луйс, 1992. – 93 с.
70. Линчевский Э.Э. Контакты и конфликты: общение в работе руководителя / Э.Э. Линчевский. – М.: Экономика, 2000. - 286 с.
71. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина– СПб.: Питер, 2009. –320 с.: ил. – (Серия «Мастерапсихологии»).
72. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общение / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1996. -143 с.
73. Ломов Б.Ф. Проблемы и стратегия психологического исследования / Б.Ф. Ломов, РАН. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 202 с.
74. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. - СПб: Искусство, 1999. - 412 с.
75. Лукьянова М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика: Учебно- методическое пособие / Н.А. Разина, Т.Н. Абдулина и др. Под. Ред. Лукьяновой. / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. - 176 с.
76. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства) / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница – СПб. : Речь; М.: Сфера, 2008.- 176 с.
77. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс, перев. с англ.– СПб. : Питер Ком, 1998.–688 с.
78. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
79. Марцинковская Т.Д. Психологические причины трудностей общения ребенка со сверстниками / Т.Д. Марцинковская // Проблемы формирования ценностных ориентации и активности личности в онтогенезе. - М. : МГПИ, 1997. – С. 54-60
80. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин – М.: Педагогика,1996. –253 с.
81. Методологические основы научных исследований: Учебное пособие / Под редакцией Ю.Д. Земенкова. – М. : Из-во «Вектор Бук», 2005. –288. с.
82. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина //Психологическая наука и образование, 1998. №3. – С.7-21.

83. Могилевский В.Д. Методология систем / В.Д. Могилевский. – М. : Экономика, 1999. – 144 с.
84. Моложавенко В.Л. Личностно-ориентированное педагогическое общение / В.Л. Моложавенко. - Екатеринбург: Из-во Урал. ун-та, 2000. – 125 с.
85. Монахов В.М. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя / В.М. Монахов: Учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – Волгоград-Москва: Перемена, 1998. – 84 с.
86. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребёнка / В.С. Мухина // Психологический журнал. 1980. Т. 1 , №5. С. 43-53.
87. Найн А.Я. Подготовка учителя трудового обучения к исследовательской деятельности (Опыт Челябинской области) /А.Я. Найн // Актуальные проблемы управления образованием в регионе. - Челябинск, 1997. - С. 102-107.
88. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания: Вторая половина XIX - 90-е гг. XX в.: монография / под ред. З.И. Равкина. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1997. – 411 с.
89. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. / Р.С. Немов. - для высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.–4-е изд.–М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС. – кн, 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. -2001.– 600 с.
90. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 228 с.
91. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
92. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика, 1990. - 152 с.
93. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ.ред. Г.В. Бурменской и В.А. Слуцкого. –М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
94. Основы социально-психологической теории / Под редакцией Бодалева А.А., Сухова А.Н.-М.: Международная педагогическая академия. – 1995.- 412 с.
95. Перегудов Ф.И., Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко: Учеб. пособие для вузов – М.: Высш. Шк., 1999. – 367 с.
96. Переходов В.Е. Основы управления инновационной деятельностью / В.Е. Переходов. – М. : ИНФА-М, 2005. – 222 с.

97. Петров А.П. Профессиональная компетентность: понятийно - терминологические проблемы /А.П. Петров // Almamater. Вестник высшей школы. – 2004. - № 10. – С. 6-10.
98. Петровская Л.А. Компетентность в общении /Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ,1999. - 216 с.
99. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 216 с.
100. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов – на – Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
101. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / И.П. Подласый. В 2кн.–Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. 2003 – 576 с.
102. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Молодой ученый. - 2009. - №4. – С. 279-282.
103. Попова О.М. Технология коррекции отклонений в эмоционально-нравственном развитии дошкольников: учебное пособие /О.М. Попова, Т.В. Семеновских, Ю.М. Едиханова, Е.С. Шамухаметова. Часть 1 – Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2009. – 214 с.
104. Примерная образовательная программа дошкольного образования /О.В. Окуловой, Т.И. Бабаевой, Т.А. Березиной и др.– СПб: ООО «Издательство Детство-Пресс», Издательство РГПУ ИМ. А.И. Герцена, 2016. - 321с.
105. Психология конфликта / Под ред. Гришиной Н.В. – СПб. : Питер, 2001.- 448 с.
106. Психология управления: в 2 ч.: Учеб. пособие /Под ред. Т.С. Кабаченко. – М.: Роспедагенство, 1997. – 324 с.
107. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителей дефектологов / Под. ред. Л.М. Шипициной. – М.– Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
108. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен, пер. с англ. – М., 2002.– 48 с.
109. Реан А.А. Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология /А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. - 416 с.
110. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика /Е.И. Рогов. - Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс». – 1996. – 512 с.

111. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. Том 1. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 384 с.
112. Рояк А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. - М. 1998. - 120 с.
113. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук, 1998. – 158 с.
114. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций / Е.В. Руденский. – М., 1997. – 224 с.
115. Рудесташ К. Теория и практика / К. Рудесташ. – М. : Прогресс, 1999. - 220с.
116. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками психология дошкольника. Хрестоматия / А.Г. Рузская / Сост. Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 1998. - 384 с.
117. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М.: 1991.–214 с.
118. Самоукина Н.В. «Игры в которые играют ...» Психологический практикум / Н.В. Самоукина. – Дубна, Издательский центр, «Феникс»,1996. -160 с.
119. Сборник психологических тестов. – М.: АСТ ПРЕСС, 2002. - 345 с.
120. Семеновских Т.В. Мотивы поведения старших дошкольников в конфликтных ситуациях: монография / Т.В. Семеновских– Шадринск: Издательство ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2007. – 206 с.
121. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков . - Волгоград: Перемена, 1994. - 164 с.
122. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения /Г.Н. Сериков. – Курган: изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
123. Силин А.Н. Менеджмент организации: Субъектно-объектные отношения / А.Н. Силин, Н.Г. Хайруллина. – Учебник для вузов. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004. – 240 с.
124. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; / под ред. В.А. Сластенина. – 2. изд., стер. – М.: Academia, 2003. – 566 с.
125. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

126. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова 3-е изд., перераб. - СПб. : Питер, 2009.–304 с.
127. Смирнова Е.О. Эта противная Маринка: конфликты среди дошкольников / Е.О. Смирнова // Семья и школа. –1998. –№1. – С 21-23.
128. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. 2003. – №4. – С. 29-38.
129. Субботский Е.В. «Алексей Николаевич... фактически был экзистенциалистом в советской психологии» / Е.В. Субботский // Журнал практического психолога, 2003. – № 1-2. – С. 181-198.
130. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. - 288 с.
131. Трушников Д.Ю. Конфликтология: учебное пособие /Д.Ю. Трушников. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. - 444 с.
132. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика /А.И. Турчинов – М., 1999. – 213 с.
133. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов. Учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение; Владос. – 1995.–291 с.
134. Уханова А.В. Завтра в школу! Развитие эмоций и навыков общения у ребенка /А.В. Уханова. – СПб. : Речь; Сфера, 2011.– 128 с.
135. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция /Д.Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. – 960 с.
136. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Флинта, 1999. – 672 с.
137. Фернхем А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен – СПб; 2001 – 368 с.
138. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? – 2-е изд. / К. Фопель –М.: Генезис, 2010. –541 с.
139. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла / В.Э. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
140. Фром Э. Психанализ и этика / Э.Фром. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

141. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов /Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, дополненное М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
142. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. Учебное пособие /Ред.– сост. Г.В. Бумерская, Изд. 2-е.-М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 656 с.
143. Хрестоматия по социальной психологии. Учебное пособие для студентов под редакцией / Кутасовой Т.- М.: Международная педагогическая академия,1994. – 222 с.
144. Цукерман Г.А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности. /Г.А. Цукерман // Нач. школа: плюс, минус. – 2001. - № 1.- С.23-26.
145. Цукерман Г.А. Урок как инструмент психолого-педагогической диагностики. / Г.А. Цукерман, Ю.И. Суховерина // Нач. школа: плюс, минус. - 2005.-№ 2.- С.12-20.
146. Чудновский В.Э. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысло-жизненных ориентаций / В.Э. Чудновский // Психологическая наука и образование, 2003. №4. – С.23-29.
147. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н.И. Чуприкова. – М.; АО «Столетие», 1994 -192 с.
148. Шашина В.П. Методика игрового общения / В.П. Шашина – Ростов н/Д : Феликс, 2005. – 288 с.
149. Шепель В. Человековедческая сущность управления / В. Шепель // Народное образование, 2000. №9. – С.40-45.
150. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы /Е.Н. Шиянов; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Ставроп. гос. пед. ин-т. – М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 205 с.
151. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1998. – 295 с.
152. Юцявичене П Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса. -1999.–272 с.
153. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996.- 96 с.

154. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – №2, 1995. – С.31-41.
155. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии №2. – 1994. – С.64-77.
156. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
157. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты / Н.О. Яковлева, монография. – М.: Информационно-издательский центр АТ и СО. – 2002. – 194 с.

Научное издание

Филиппова
Оксана Геннадьевна

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА:
ПРИРОДА СОЦИАЛЬНЫХ МЕТАМОРФОЗ**

ISBN 978-5-6041824-8-2

Подписано в печать 17.06.2019.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,63.
Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.
Печать лазерная. Тираж 500 экз. Заказ № 2593/19.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»
Тел. +7 351 215-04-15; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: printmed@inbox.ru