Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования
Департамент психологии

Степанова Юлия Викторовна, Степанов Сергей Юрьевич

Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников

(учебно-методическое пособие)

Москва
2021

Рекомендовано к изданию ученым советом Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Рецензенты:
Профессор, доктор педагогических наук, профессор Института биологии и химии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Оржековский Павел Александрович

Доцент, кандидат психологических наук, руководитель департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Поставнев Владимир Михайлович

Степанова Ю.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников: учебно-методическое пособие / Под ред. А.И. Савенкова. – М.: Известия ИППО, 2021. - 123 с.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, осуществляющих подготовку по специальности «44.04.02 Психолого-педагогическое образование». Материалы используются на курсах по выбору «Рефлексивно-сотворческие технологии проектирования образовательных событий» и «Сотворческие технологии развития метакомпетентности обучающихся», которые входят в структуру модуля «Психология образования» по профилю образовательной программы «Педагогическая психология». Данное пособие также может быть полезно для педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных организаций.

© Степанова Ю.В., Степанов С.Ю., 2021.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 5

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 10

1.1. Психологические исследования и трактовки коммуникативной компетентности 11

1.2. Психологические особенности развития коммуникативной компетентности в детском возрасте 19

1.3. Исследования рефлексивно-полилогической организации общения и совместной деятельности 22

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТИЯ. 30

2.1. Методические средства диагностики коммуникативной компетентности у детей 31

2.2. Психолого-педагогические способы развития коммуникативной компетентности у дошкольников при рефлексивно-полилогической организации их взаимодействия 41

2.3. Рефлексивно-полилогические технологии и сценарии занятий по развитию коммуникативной компетентности дошкольников 47

ГЛАВА 3. ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 78

3.1. Изучение «стихийного» развития коммуникативной компетентности дошкольников 79

3.2. Изучение развития коммуникативной компетентности дошкольников при рефлексивно-полилогической организации их сотворческого взаимодействия 92

3.3. Сравнительный анализ развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста в различных условиях 98

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 116

ЛИТЕРАТУРА 119

ВВЕДЕНИЕ

В условиях, когда наука, образование все больше востребуют коммуникативный, креативный и познавательный потенциал человека встает вопрос о формировании личностных качеств, обеспечивающих самореализацию детей, о развитии их коммуникативных и познавательных способностей, инициативности, самостоятельности, а не только получении конкретных знаний.

В этом контексте необходимость использования специальных психолого-педагогических форм организации общения и совместной деятельности в образовательной практике становится все более очевидной. Это согласуется с основными положениями нового стандарта образования, в котором фиксируется назревшая потребность обновления содержания и методов образования, обусловленная сменой психодидактической культуродигмы[1]: вместо репродуктивно-авторитарной ретрансляции ЗУНов – создание сотворческих образовательных условий для культивирования рефлексивности и креативности у каждого ребенка, а также интенсивное развитие его компетентностей и способностей. Этот культуродигамальный сдвиг влечет за собой не просто расширение функционала учителя, а кардинальную смену его ведущих ролевых позиций: вместо «ретранслятора», «контролера», «препода» и «ментора» необходим «вдохновитель», «ценитель» «партнер», «медиатор», «модератор», «тьютор», «сотворец» и т.д. Для педагога это означает смену профессиональной идентичности, которая предполагает кропотливую работу по изменению профессионально-личностных установок, требующую способности к рефлексии, к

[1] Понятие «культуродигмы» впервые введено и обосновано в своем применении к психолого-педагогическим работам вместо понятия «парадигма» в следующих публикациях:
1.Степанова С.Ю., Семенова И.Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск. 1989. С.144-153.
2.Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Сотворчество, как культурный код современности и основание новой культуродигмы в образовании // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 ноября 2013 г.) / Ред. колл. С.Ю. Степанов, П.А.Оржековский; отв. ред.: Е.З. Кремер. – М.: МГПУ, 2014. – С.16-25.

разнообразному сочетанию индивидуальной и групповой работы с детьми на занятиях.

В этой связи **актуальными** становятся психологические и психолого-педагогические исследования, раскрывающие возможности развития коммуникативной компетентности в условиях творческой деятельности детей с помощью методов организации группового взаимодействия, способных помочь ребенку раскрыть его творческий и личностный потенциал. К одной из таких психолого-педагогических технологий относится методика рефлексивно-сотворческого полилога, разработанная С.Ю. Степановым[2]. Смысл этой методики состоит в специально организованном коммуникативно-когнитивном взаимодействии его участников, от наименее к наиболее компетентному. К социально-психологическим эффектам применения полилога можно отнести то обстоятельство, что при его применении происходит более гармоничное взаимодействие всех участников процесса в независимости от исходного уровня их активности и компетентности: все получают равные шансы на то, чтобы осуществить и развить свое интеллектуально-познавательное лидерство по отношению к другим участникам. При стихийном же взаимодействии участников групповой работы или организованной по аналогии с мозговым штурмом, наибольший психологический профит получают наиболее активные и компетентные участники, а наименьший — пассивные с низкой компетентностью. Психолого-педагогический потенциал рефлексивно-полилогического взаимодействия проявляется в том, что коммуникативные и когнитивные способности всех участников равномерно актуализируются и вовлекаются в процесс группового взаимодействия, а, соответственно, могут развиваться не только у отдельных его участников, но у всех вместе и каждого из них в отдельности.

[2] Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества // Творчество и педагогика. – М.: ИФАН, 1988. – Т. IV. – С. 40-46.

Таким образом методика рефлексивно-сотворческого полилога может с успехом применяться в педагогической деятельности при развитии у обучающихся коммуникативных компетентностей непосредственно в ходе занятий при использовании групповых форм работы.

Проблема, однако, состоит в том, что проведенные ранее исследования, где применялась методика рефлексивного полилога, практически все выполнялись на взрослых. Об этом подробно можно узнать из следующих работ: «Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве» (Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В., 2002)[3], «Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления» (Семенов И.Н., 1992)[4], «Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций» (Степанов С.Ю., 2000)[5], «Психология творческой уникальности человека» (Варламова Е.П., Степанов С.Ю., 2002)[6], «Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач» (Пономарёв Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983)[7]. Кроме того, за последнее время способы и технологии организации рефлексивно-полилогического взаимодействия существенно расширились благодаря работам Климовой Т.А., Кремера Е.З., Степанова С.Ю., Степановой Ю.В. и др. Это побудило нас к дальнейшей разработке и конкретизации методических инструментов, которые позволят применять рефлексивно-полилогические способы организации взаимодействия обучающихся для решения различных психолого-педагогических задач, в том числе и для развития коммуникативной компетентности у детей. Это положение стало отправной точкой для разработки и экспериментальной апробации

[3] Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
[4] Семенов, И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Запорожье: Запорожский государственный университет, 1992. – 224 с.
[5] Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
[6] Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. Изд-е 2-ое, доработанное и дополненное. – М.: ИПРАН, 2002. – 254 с.
[7] Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Я. А. Пономарев, Ч. М.Гаджиев // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 279–295.

эффективности конкретных психолого-педагогических методических средств работы с обучающимися дошкольных образовательных организаций с целью развития у них коммуникативной компетентности.

В данном пособии попробуем описать и объяснить на конкретных примерах занятий с дошкольниками конкретные способы использования развивающего потенциала рефлексивного полилога применительно к детям, естественно, проведя адаптацию данного психолого-педагогического инструментария к специфике их возраста. Эта адаптация будет связана с приданием полилогу игровой формы, что наиболее естественно для дошкольного возраста.

Таким образом, **цель данного пособия** заключается в том, чтобы продемонстрировать возможности адаптации рефлексивно-полилогической организации взаимодействия для детей дошкольного возраста в групповой деятельности и применения его для формирования их коммуникативных компетенций.

Объектом описания станет речевая и художественно-изобразительная деятельность дошкольников в групповых формах взаимодействия. **Предметом** – диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольников при рефлексивно-полилогической организации их группового взаимодействия.

При этом перед нами стоят следующие **задачи**:

1. Обобщить и проанализировать библиографические источники и конкретные исследовательские работы в очерченной предметной и проблемной области.

2. Предложить адаптированные средства психолого-педагогической диагностики и рефлексивно-полилогического развития коммуникативной компетентности у дошкольников.

3. Описать особенности развития коммуникативной компетентности у дошкольников в условиях их рефлексивно-полилогически организованного взаимодействия и общения.

4. Привести конкретные примеры сценариев практических занятий с дошкольниками в условиях детского сада, на которых будет продемонстрирован эффект применения рефлексивно-полилогических технологий, в том числе с использованием методов доказательства их статистической достоверности.

Основной методической базой для осуществления данного замысла послужила разрабатанная нами психолого-педагогическая программа «Рождение радуги», направленная на развитие художественно-образного мышления у детей дошкольного возраста при выполнении ими индивидуальных и коллективных креативно-коммуникативных задач и заданий. Данная программа органично включает в себя игровые и дидактические формы рефлексивно-полилогической организации взаимодействия детей и соответственно может быть использована для наших целей.

Содержание данного пособия структурировано следующим образом. В первой главе сделан обзор основных психолого-педагогических работ и исследований, в которых освещается проблематика развития коммуникативной компетентности и, в частности, у детей. Вторая глава направлена на описание конкретных методик и психолого-педагогических инструментов диагностики коммуникативной компетентности и ее развития с применением рефлексивно-полилогических технологий. В третьей главе описывается опыт применения и статистического доказательства эффективности рефлексивно-полилогических технологий для развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста. В заключении подводятся итоги и формулируются выводы.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Коммуникативная компетентность человека претерпевает сложный путь развития от самых зачаточных невербальных форм у ребенка до высокоразвитых вербальных, а иногда и до выдающихся способностей у взрослых людей, поражающих своей изысканностью, красотой, богатством нюансов и возможностей. Если последние являются главным образом предметом изучения риторики и лингвистики, то первые – возрастной, детской и педагогической психологии. В связи с тем, что данное пособие имеет психолого-педагогическую направленность, нас будут интересовать в первую очередь отечественные и зарубежные изыскания в области детской, возрастной и педагогической психологии, связанные с изучением закономерностей и особенностей развития средств коммуникации у детей, обусловленные различными факторами и условиями.

Первый параграф будет посвящен обобщению и обзору основных подходов к трактовке коммуникативной компетентности, а также близких к данному предмету феноменов и психологических понятий. Во втором параграфе данной главы освещаются психологические работы, направленных на изучение особенностей общения и совместной деятельности детей как условия для развития их коммуникативной компетентности. В третьем параграфе будут представлены концептуальные и методологические основания для развития коммуникативной компетентности с помощью рефлексивно-полилогических технологий, которые наработаны на данный момент в соответствующих исследованиях.

1.1. Психологические исследования и трактовки коммуникативной компетентности

Разные авторы выделяют в качестве компетентности человека в общении и взаимодействии с другими людьми: "коммуникативные способности" и «коммуникативная деятельность» (Л.Тайер,[8] А.А. Леонтьев[9], Г.С. Васильев[10]), «коммуникативный потенциал» (Р.А. Максимова[11], В.В. Рыжов)[12], «коммуникативный мир личности» (В.И. Кабрин)[13], «коммуникативную культуру» (В.И. Кашницкий[14]), и собственно «коммуникативную компетентность» (Ю.Н. Емельянов[15], Ю.М. Жуков[16], Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко[17]). Рассмотрим каждое из этих оснований подробнее.

Л.Тайер[18] предлагает модель коммуникации, основываясь на трех основных "координатах" – “коммуникационные способности”, “базисные процессы” и “уровень анализа”. Этот психолог говорит о двух видах коммуникативных способностей - стратегических, связанных с возможностью ориентироваться в ситуации общения в целом, сформировать выигрышную линию поведения, и тактических, которые обеспечивают непосредственное участие личности в коммуникации, способность понять речевое сообщение и вступить в коммуникацию с другим человеком. Из

[8] Леонтьев А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. – 365 с.
[9] Там же
[10] Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: Автореф. ... дис. к. пс. н. / Г. С. Васильев. – М., 1977
[11] Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : диссертация ... к. пс. н. – Ленинград, 1981. – 191 с.
[12] Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Н. Новгород: НГУ, 1994. – 163 с.
[13] Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 247 с.
[14] Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.
[15] Емельянов Ю.Н. Активные методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. – Л.,1985. – 167 с.
[16] Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 94 с.
[17] Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
[18] Леонтьев А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. – С. 57

“базисных процессов” автор выделяет четыре: это “производство” общения (generating), “распространение” или “передача” (disseminating), “усвоение” (acquiring) и “обработка” (processing). Уровни анализа он выделяет следующие: “коммуникационная система”, “организационный” уровень, “межличностный” и “внутриличностный” уровень. Такая структура, по его мнению, дает возможность более четко определить содержание анализа коммуникативной деятельности: либо на "внутриличностном", либо на "межличностном" уровнях, либо на том и на другом одновременно.

Г.С. Васильев[19] же выделил три компонента в структуре коммуникативных способностей: гностический – способность понимать других людей; экспрессивный – способность к самовыражению своей личности; интеракционный – способность активно влиять на партнеров по общению.

Рассматривая общение как деятельность А.А. Леонтьев[20] выделяет следующие ее составляющие: цель и мотив, результат, а также социальный контроль за процессом и результатом общения. Формулируя его общее понятие, он говорит следующее: "общение есть процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении" [с.64]. Если этот контакт осуществляется, это позволяет или поменять траекторию совместной деятельности за счет согласования индивидуальных деятельностей, или формировать личность и ее поведение воздействуя на нее в процессе индивидуальной деятельности.

А.А. Леонтьев выделяет следующие характеристики общения:

- Общение как деятельность может быть социально или личностно ориентированной.

[19] Васильев, Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов. Автореф. ... дис. к. пс. н. / Г. С. Васильев. – М., 1977

[20] Леонтьев, А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. – 365 с.

- Общения как процесс речевого воздействия имеет широкий спектр изменений в психических состояниях коммуницирующих, т.к. содержание общения может быть весьма разным.

- Семиотическая специализация общения подразумевает средства общения, в частности материальное и знаковое.

- Общение может быть в разной степени опосредованным даже при условии тождества сообщения. Такого рода “ступени” могут выполнять в отношении общения разные функции: редактирующую, контролирующую, техническую, распространительную.

Общение может быть представлено, говорит А.А. Леонтьев[21], в двух вариантах: предметно ориентированном и межличностном. Предметно ориентированное – это собственно, генетически исходный вид общения. Данный автор проводит четкую демаркацию, определяет разницу между взаимодействием и собственно общением. Если первое характеризуется тем "вкладом", который вносит каждый из субъектов в совместную деятельность, то общение, хоть и нужно для взаимодействия, но само может иметь самоценное значение и быть разного объема и направленности: "Несовпадение взаимодействия и общения особенно ясно видно, если мы будем разграничивать общение, непосредственно включенное в деятельность и ее регулирующее, то есть общение как элемент или сторону взаимодействия (исполнительная фаза деятельности), и общение, являющееся предпосылкой взаимодействия (ориентировочная фаза деятельности)" [с.249]. Что касается межличностного диктального общения, по А.А. Леонтьеву[22], то это общение, связанное с предметным взаимодействием, оно тождественно ориентированному общению. А межличностное модальное связано с определенным видом взаимодействия, которое реализует возникающие на основе общественных отношений личностные взаимоотношения людей. "Если в других видах взаимодействия

[21] Леонтьев, А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. – 365 с.
[22] Там же

оно носит, так сказать, центробежный характер, то здесь оно центростремительно, непосредственно подчинено личности или личностям" [с.253].

В.В. Рыжов[23], в свою очередь, в структуре коммуникативного потенциала, выделяет 6 основных блоков:

• «доминирующий тип мотивационных установок в общении;

• контактность личности в коммуникации;

• содержательную направленность в общении;

• социально-перцептивные способности и умения;

• социально-психологические характеристики личности, описывающие ее место в коммуникативных отношениях;

• рефлексивно-самооценочные свойства и способности» [с.8].

Он подчеркивает, что для успешной коммуникативной деятельности необходимо обладать связной, понятной устной речью, уметь удерживать интерес к разговору, привлекать внимание собеседника. Кроме того, в коммуникативной деятельности детям необходимы навыки социальной перцепции (восприятие и интерпретация поведения других людей); навыки вербального воздействия (содержательная, грамотная, богатая, выразительная, уместная речь); навыки невербального поведения (жесты, мимика, пантомимика, контакт глаз); а также использование паралингвистических характеристик собственной речи (тембр, темпоритм, интонация, громкость, артикуляция).

Ориентируясь на структуру речевой деятельности, предложенной Т.А. Ладыженской, В.Н. Белкина и М.Г. Криулева[24] полагают, что коммуникативный акт должен включать в себя: анализ и оценку коммуникативной ситуации, формирование цели и конструирование операционального состава действия, реализацию плана и его коррекцию, а

[23] Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Н. Новгород: НГУ, 1994. – 163 с.

[24] Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.

также оценку эффективности произведенного коммуникативного действия. Соответственно эти авторы выделяют четыре уровня коммуникативного потенциала: базовый, содержательный, операциональный и рефлексивный.

Базовый уровень определяет, по их мнению, общую направленность и мотивацию коммуникативных действий ребенка, настроенность на диалог, на доверие или напротив, враждебность, замкнутость, нетерпимость к позиции других. Этими авторами, в частности, выявлено, что отрицательная установка тормозит коммуникативное развитие ребенка. Содержательный уровень моделирует внутреннюю коммуникативную программу для разрешения конкретной ситуации. Операционный уровень являет собой систему коммуникативных умений и навыков, служащих для обеспечения коммуникативных действий. Особенно важным на этом уровне, представляются такие коммуникативные умения ребенка: взаимодействовать со сверстниками, слушать и слышать говорящего, смело выражать свое отношение к собеседнику, уместно и своевременно откликаться на поступки других, обходить конфликты, занимать свою коммуникативную позицию. Рефлексивный уровень – это способность к анализу, сравнению, обобщению коммуникативных действий, развитию мыслительных процессов. При этом данные авторы подчеркивают, что этот уровень у детей находится в зачаточном состоянии и ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими"[25][с.9]. Только при необходимости давать отпор в ситуации спора, ребенок пытается оправдать свою мысль и "начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы" [с.10]. Рефлексивная способность оценивать собственные действия развивается, по мнению В.Н. Белкиной и М.Г. Криулевой, "при выполнении действий контроля и оценки" [с.10]. Таким образом, научившись объяснять, что он делает и для чего, ребенок осознает смысл собственных действий. Рефлексия,

[25] Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.

по мнению авторов, "это оценка собственных возможностей ребенка и планирование им на этой основе определенного уровня достижений в той или иной деятельности" [с.10]. Следует отметить, что этих авторов, в отличие от Семенова И.Н. и Степанова С.Ю.[26], рефлексия представляется усеченным образом – только в сугубо рационалистической трактовке и интеллектуальном аспекте.

Поскольку на рефлексивном уровне обнаруживаются способности ребенка к самосовершенствованию, анализу причинно-следственных связей и возможности применить эти способности в коммуникативных ситуациях, авторы делают следующее заключение: "рефлексивный уровень коммуникативного потенциала представляет собой систему индивидуальных способов и приемов самонаблюдения и самоанализа, выступающих условием самосовершенствования ребенка в коммуникативной сфере"[27][с.9-10].

Наряду с понятием коммуникативной деятельности, в литературе часто встречается понятие "коммуникативная компетентность" – ключевое для нашего пособия понятие. У разных авторов мы находим его разные определения.

Так Ю.Н. Емельянов[28] под "коммуникативной компетентностью" понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [с.10]. Иная трактовка встречается в исследованиях Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, П.В. Растянникова[29]. Они характеризуют это понятие как систему «внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [с.10]. Таким образом, эти авторы

[26] Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопросы философии. № 3. –1985. – С. 31-40.
[27] Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.
[28] Там же
[29] Там же

выделяют в структуре коммуникативной компетентности личности несколько иерархических уровней: стратегический, тактический, технический. По существу – это лишь небольшое концептуальное дополнение к двум выделенным ранее Л. Тайером: стратегическом и тактическом.

В.И. Кашницкий[30], рассматривая феномен коммуникативной компетентности личности, определяет его как многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных, поведенческих особенностей), опосредующее коммуникативную деятельность и определяющее ее либо эффективность, либо не эффективность. Важной составляющей для становления коммуникативной деятельности является коммуникативная культура личности. Под этим термином понимается "совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умения прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации" [с.11].

Коммуникативную культуру В.И. Кашницкий[31] подразделяет на следующие три составные части:

- "эмоциональную культуру, представляющую собой адекватную реакцию на условия коммуникативной ситуации;

- когнитивную культуру, представляющую собой специфические формы познавательной деятельности, направленные на рождение высказываний, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность;

[30] Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.
[30] Там же
[31] Там же.

- речевую культуру, понимаемую как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения" [с.11].

Формирование коммуникативной культуры особенно важно, по мнению данного автора, для младшего школьника, т.к. происходит становление его как субъекта учебной деятельности, в связи, с чем развитие рефлексии, способности анализировать, оценивать результат своей деятельности, поступки, приобретает огромное значение.

Особого внимания, в контексте рассмотрения нашего вопроса, заслуживают исследования Б.Д. Парыгина[32], в которых предметом изучения становится такой важный компонент коммуникативной компетентности как процесс взаимопонимания. Данный автор выделяет взаимопонимание как отдельное психологическое понятие, которое помогает выделить характерные особенности общения. Очерчивая феноменологию, подпадающую под это понятие, Б.Д. Парыгин пишет: “О взаимопонимании людьми друг друга можно говорить…, имея в виду совпадение, сходство или просто созвучие у различных людей взглядов на мир и ценностных ориентаций, понимание индивидуальных особенностей друг друга, понимание или даже угадывание мотивов поведения друг друга и возможности вести себя, так или иначе, в какой-то конкретной ситуации, взаимопонимание как принятие исполняемых по отношению друг к другу ролей, взаимопонимание как взаимное принятие самооценки, своих возможностей и способностей и т. д.” [с.60]. Б.Д. Парыгин[33] предлагает концепцию общения, в которой он выделяет три основных параметра:

1) “содержание и направленность: общение может быть идентифицирующим и обособляющим, содействующим и противодействующим;

[32] Леонтьев А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. — 365 с.
[33] Там же.

2) форма: вербальное и невербальное общение, непосредственное, межличностное и опосредованное;

3) способы связи содержания и формы в процессе общения: подражание, заражение, внушение, убеждение" [с.63].

Близкое к описанному пониманию общения встречается в работах других социальных психологов. Так, например, Ньюком Т[34]. трактует коммуникацию как связь, вследствие которой возрастает согласие, взаимопонимание партнеров в общении. Выделяя условия, при которых происходит взаимопонимание, он говорит, что они, прежде всего, определяются двумя главными обстоятельствами: а) "совпадает ли только система социальных и индивидуальных значений у общающихся, с одной стороны, и нет совпадений в уровне взаимооценки – с другой, или б) когда совпадает не только система значений (социальных и индивидуальных), но и уровень взаимной оценки" [с.61].

1.2. Психологические особенности развития коммуникативной компетентности в детском возрасте

А.Г. Рузская[35], исследуя развитие общения дошкольников со сверстниками, так определяет понятие "общение" - "взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата" [с.16].

Согласно А.Г. Рузской[36] потребность в общении формируется на третьем году жизни ребенка, на основе уже имеющихся потребностей, становится реальной составляющей взаимодействия детей, и коммуникативный характер первоначально не носит. У дошкольников, в возрасте 4-5 лет, наиболее выражена потребность в деловом сотрудничестве со сверстниками. Однако близка к ней и потребность в уважении и

[34] Там же.
[35]Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А. Г. Рузской; НИИ ОПП АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
[36] Там же.

сотворчестве. Последняя, правда, в силу недостаточной рефлексии еще слабо выражена. В возрасте 5-6 лет значительно возрастает стремление к уважению сверстников, к сопереживанию и сотворчеству, хотя потребность в деловом сотрудничестве еще достаточно сильна. У детей 6-7 лет значительно (вдвое) увеличивается стремление к разделению переживания со сверстниками, в уважении и возможности творить. Интересна в этом возрасте тенденция к "обыгрыванию" детьми конфликтных ситуаций и поиск их разрешения.

В этот период, согласно данным другого исследователя С.Е. Приваловой[37], как раз между детьми возникают привязанность, дружба. Она также отмечает, что дети стараются в этом возрасте помочь другим детям, подарить что-то, поддержать товарища, защитить его, хотя конкурентность в общении сохраняется, но уже не так ярко, как у пятилетних. Устойчивые привязанности и сопровождающие их конфликты, связанные с выбором друзей, возникают у детей уже старшего дошкольного возраста. Дети очень болезненно в этот период воспринимают отсутствие взаимности в отношениях. Данный автор выделяет четыре аспекта в общении, характерных для этого возраста:

1) желание познать другого человека, отсюда высокая активность, направленная на знакомство;

2) повышенное эмоциональное отношение к воздействию партнера;

3) высокая готовность неустанно привлекать внимание к себе другого человека;

4) чувствительность к оценке собственных действий ребенка со стороны другого.

«По мнению В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой[38] и др., коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и

[37] Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 213-217.
[38] Там же.

ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету. В данном понимании на первый план выходит антропологическое значение понятия «коммуникативная компетентность» [с.215].

Е.В. Руденский[39] характеризует коммуникативную компетенцию исходя из следующих способностей:

1) «давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;

2) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;

3) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации» [с.215].

«Л. В. Чернецкая[40] включает в данное понятие следующие компоненты:

1) эмоциональный – включающий аффективную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию;

2) когнитивный – связанный с познанием другого человека, опирающийся на способность встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы;

3) поведенческий – отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность и адекватность в общении и др.» [с.215].

Кроме того, по мнению С.Е. Приваловой[41], необходимыми компонентами коммуникативной компетентности являются и знания приемов диалогизации речи, и умения, связанные с восприятием другого и его экспрессивного поведения, а также с воспроизведением, с поддержанием беседы, и умения учитывать индивидуальные особенности собеседника и т.д.

[39] Там же
[40] Там же
[41] Там же

Таким образом, подводя итог рассмотрению коммуникативной компетентности как необходимому условию полноценного общения и эффективного взаимодействия человека с другими людьми, можно сказать о том, что это весьма сложное, многоаспектное, многокомпонентное и многоуровневое психическое образование, претерпевающее в своем возникновении и становлении тернистый, нелинейный путь развития, обусловленный отчетливым влиянием социокультурной среды, а также взаимодействием ребенка со взрослыми и сверстниками.

1.3. Исследования рефлексивно-полилогической организации общения и совместной деятельности

Рассмотрение обучения не просто как усвоения, запоминания и воспроизведения, но как общения, увлекательного познания и сотворческого взаиморазвития позволяет преодолеть, в том числе, и свойственное сегодняшней практике противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний в условиях фронтальной формы работы и коллективным характером профессионального труда учителя. Такой взгляд на процесс обучение предлагает в качестве ведущей формы работы совместную деятельность обучающихся и учителей в режиме общения, взаимодействия и взаиморазвития. Среди образовательных технологий, отвечающих данному запросу необходимо особо выделить «полилог», концептуальная модель которого и предлагается в качестве циркулярной детерминанты развития детей и взрослых в сотворческом образовательном процессе. Понятие «полилог» включает в себя две семантические единицы греческого происхождения — polys — многочисленный и logos — слово, разговор. Соответственно полилог — это разновидность коммуникативного взаимодействия нескольких участников, каждый из которых активен по отношении ко всем остальным. При этом количество говорящих (два или больше) не является дифференциальным признаком позиции «диалог —

полилог»: элемент «диа» (греч. — через) указывает на их общий признак — смену говорящих и слушающих в противовес монологу.

Концепция диалогичности и полифоничности человеческого мышления и сознания были наиболее отчетливо и последовательно разработаны в трудах М.М. Бахтина[42], В.С. Библера[43] и их последователей, а принципы диалогизма и полифонизма утвердились не только как онтологический и методологический, но и как психолого-педагогический и образовательно-практический. В соответствии с их идеями в полилоге и диалоге участники должны соблюдать взаимную ответственность и в любой момент каждый обязан быть в курсе того, что говорится, и, соответственно, обязан обеспечивать возможность остальным быть в курсе того, что обсуждается. В полилоге происходит постепенное накопление информации, вносимой каждым его участником. Для полилога свойственен особый вид нелинейно-циклического (спиралевидного) развертывания высказываний и закономерны латеральные ходы мыслей участников, тематические перескоки, сложные взаимодействия реплик, разрывы и переплетения диалогических единств.

Принцип активности всех и каждого в полилогической коммуникации — предусматривает промежуточные формы, в которых роль реагирующих собеседников варьируется — от позиции адресата до позиции слушателя (наблюдателя). При этом позиции могут оставаться даже невербализованными, но влиять на развитие полилога ответным неречевым или речевым действием. Важное условий для участников полилога: необходимость находиться в пределах непосредственной видимости и слышимости по отношению друг к другу, отделяться от случайных слушающих с помощью пространственно-психологической организаций.

Однако возможны ситуации, когда несколько членов группы обмениваются таким количеством реплик, что между ними завязывается свой

[42] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. – Т. 6. – С. 7-300.
[43] Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

отдельный разговор, при этом другая часть группы отделяется и ведет свой, так образуется речевая полифония и смысловое многоголосье. При этом адресаты могут указываться с помощью взгляда или жеста, а также особой манеры речи. Полилог предполагает взаимное проникновение индивидуальных, исторических, национальных, территориальных, религиозных культурных образцов, позволяет обрести опыт взаимодействия и точки соприкосновения. Полилог достаточно часто используется в художественной литературе, театре, кино. Прежде всего, для передачи общения в массовых сценах, позволяя представить масштабность события, показать не безликую массу, а собрание характеров, уникальных личностей или социально-ролевых типажей.

Все выше сказанное позволяет рассматривать полилог как особую процедуру организации интеллектуально-креативной и культуросозидающей деятельности, в том числе в контексте школьного обучения. Как метод обучения полилог более продуктивен и одновременно более сложен, чем диалог. В нем в большей степени должна происходить персонализация позиции каждого участника и учет большего числа факторов при его организации.

Впервые полилог был выстроен, описан и апробирован как образовательно-рефлексивная технология более 30 лет назад[44]. Психолого-педагогический смысл этой технологии был направлен на решение проблемы синхронизации неравномерности развития и гармонизации разноуровневой компетентности участников образовательного события в едином пространственно-временном континууме. Отправной точкой в построении рефлексивного полилога стало критическое переосмысление тех психолого-педагогических издержек, которые обычно сопутствуют весьма распространенному применению методики «мозгового штурма» А. Осборна[45]

[44] Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества // Творчество и педагогика. – М.: ИФАН, 1988. – Т. IV. – С. 40-46.
[45] Osborn A. F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. Read Books, 2011. – 317 p.

в практике научной и образовательной деятельности. К числу таковых относятся:

- неравномерность развивающего эффекта методики для различных участников креативной коммуникации – случайный и спонтанный характер их включения в речевое взаимодействие часто приводит к тому, что наибольший психологический профит получают наиболее активные участники, а наименьший — пассивные;
- креативный потенциал не всех участников равномерно актуализируется и вовлекается в процесс коллективного творчества, а, соответственно, и не в полной мере используется для продуцирования идей и достижения решения поставленной проблемы;
- харизматичные участники, но не всегда самые креативные, как правило, захватывают лидерство в коммуникации, а это частенько тормозит порождение продуктивных идей и тем самым снижает эффективность (коэффициент полезного действия) интеллектуальных, личностных и временных затрат;
- мотивационно-эмоциональный фон взаимодействия участников в итоге частенько оказывается негативным, а вовлеченность участников в процесс дальнейшей реализации возникших идей или решений проблемы слабой и неравномерной. Характерно, что указанные недостатки присущи вообще практике применения групповых форм работы в школе и на уроках, и вне них.

В полилогической организации креативной коммуникации и кооперации эти негативные моменты мозгового штурма преодолены. Остановимся на основных правилах и принципах построения полилогического взаимодействия участников креативно-рефлексивного процесса. Ключевые принципы полилога связаны с идеями педагогики сотворчества [Степанов С.Ю., Разбивная Г.А., Кремер Е.З. и др.], согласно которым процесс культивирования – порождения, формирования, развития и реализации – творческого потенциала всех участников возможен при

соблюдении направленности креативного процесса не только на конечный результат (т.е. на решение конкретной проблемы или задачи в какой-либо предметной или полипредметной области), но и на самих участников (т.е. на их взаиморазвитие, на преумножение их интеллектуальной и личностной ресурсности). Главным психологическим «механизмом» осуществления такой парадоксальной биполярной направленности полилога является способность человека рефлексировать себя и своего альтер-эго, т.е. осмыслять и переосмыслять свои и чужие стереотипы опыта: до, в процессе и после завершения поиска решения поставленной задачи. Формы, виды и типы рефлексии (интеллектуальной и личностной, коммуникативной и кооперативной, экстенсивной и интенсивной, экзистенциальной и конструктивной, перспективной и ретроспективной и т.д., и т.п.) уже достаточно глубоко исследованы и подробно описаны в трудах школы психологии рефлексии и рефлексивной психологии сотворчества [Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Растянников А.В., Байер И.В. и др.]. С учетом этого организация полилога в доступном для учителя виде может строиться по следующим правилам:

- право на высказывание своих идей или мнений получает каждый из участников в зависимости от уровня компетентности, от наименее компетентного к наиболее, т.е. сначала в полилог вступают те, чье мышление не забито готовыми стереотипами предшествующего опыта, взгляд на проблемы «не замылен», тем самым в процедуре коммуникации в равной мере используется энергия дилетантизма и энергия осведомленности и опытности;
- мнение и идея каждого из его участников равноценны в независимости от уровня их компетентности относительно решаемой проблемы или задачи;
- каждый следующий высказывающийся имеет право только на то, чтобы развивать идеи предшественников, добавлять ранее не звучавшие или совершенно новые идеи, а прямая критика любых идей, какими бы

причудливыми (глупыми, наивными, дурацкими и т.п.) они не казались, запрещается, тем самым всемерно поощряется разнообразная и продуктивная рефлексивность всех по отношению ко всем;

- все высказываемые идеи фиксируются в общем мыслительно-смысловом и коммуникационном поле всех участников (например, на флипчарте или на экране через компьютер и проектор, каким-либо другим способом);
- продолжительность полилога и количество «кругов/спиралей» креативного взаимодействия определяется самими участниками, т.е. до тех пор, пока все не согласятся с тем, что поставленная проблема или задача решена, а цель достигнута. Именно спиральная траектории развития идей в хронотопе коллективной ментальности участников полилога позволяет назвать его рефлексивно-сотворческим образовательным процессом.

Последовательное применение описанных правил, как показал разнообразный опыт авторов, позволяет достичь не только интеллектуально-познавательных эффектов, но также социально-психологических и психолого-педагогических.

К интеллектуально-когнитивным эффектам мы относим новаторский результат коллективного мышления и более высокую мотивацию участников не только на этапе генерирования решения проблемы, но и на этапе его практической реализации.

К социально-психологическим эффектам применения полилога по сравнению с мозговым штурмом относится более гармоничное взаимодействие всех участников процесса в независимости от исходного уровня компетентности и их активности: все получают равные шансы на то, чтобы осуществить и развить свое интеллектуально-познавательное лидерство по отношению к другим участникам. Важно отметить, что в полилоге функция лидирования является не закрепленной «намертво» за каким-либо одним участником, а транспорентной и скользящей, передаваемой по мере развития полилога от одного участника другому.

Психолого-педагогические эффекты связаны с тем обстоятельством, что развитие обеспечивается для всех участников, причем для наименее компетентных в более быстром темпе, чем для наиболее компетентных. Таким образом, здесь имеет место быть эффект акселерации («образовательного лифта»), т.е. ускорения процессов развития и одновременно подтягивания «слабых» (якобы «бесталанных») к более «сильным» («одаренным»), а не наоборот. В не меньшей степени важным является и то, что полилог обеспечивает продуктивный учет индивидуальных особенностей участников, в первую очередь с точки зрения их исходного уровня компетентности. Тем самым он является весьма продуктивным методическим и психодидактическим способом реализации целей инклюзивного образования, где учитель может, не перетруждаясь и, не впадая в состояние «педагогической шизофрении», когда он должен как бы раздваиваться (а иногда «растраиваться» – в прямом и переносном смысле) как субъект образовательной деятельности для того, чтобы обучать детей с разным уровнем готовности в одном классе, одновременно обеспечивая всем им максимальный темп и качество развития. Таким образом, участие в полилоге помогает учащимся проникать и понимать логику собеседника, позволяет находить общее и особенное, способствует умению выслушивать и корректировать собственную систему взглядов.

Рефлексивный полилог применим как при освоении естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин [Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В.,][46], а также может иметь различные организационные формы и форматы: беседы, дискуссии, конференции, диспуты, ролевые и организационные игры, рефлексивно-сотворческие практики и др. Вместе с тем необходимо отметить, что только в формате рефлексивно-сотворческих практик полилогические принципы организации развивающих коммуникаций и продуктивного общения реализуются

[46]Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектиально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании [Электронный ресурс] // Известия ИППО МГПУ URL: http://izvestia-ippo.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/.

наиболее последовательно и в полной мере. В рамках педагогики сотворчества как особого направления в образовательной практике, инициированного исследованиями С.Ю. Степанова, его учениками[47] и последователями[48], разработаны специальные полилогические методы и инструменты, позволяющие решать различные психолого-педагогические задачи.

К таким методам относятся: «позициональная дискуссия», «проектный полипленум», «символические и образно-ролевые инверсии», «аукцион идей», «социо- и психо- графирование», «композиция проблемно-смыслового поля», «социо- и психо- импровизация», «символизация и версификация идей и образов», «рефлексивная диагностика ценностных установок и отношений» и т.д. и т.п. Все эти методы широко и успешно используются не только в образовательной, но и в консалтинговой, в тренинговой, в управленческой и в политтехнологической практиках. Вместе с тем работ, в которых бы были изучены особенности и сама возможность применения рефлексивно-полилогических форм организации общения и взаимодействия детей дошкольного возраста с целью развития у них коммуникативной компетентности практически нет, по крайней мере, в отечественной психолого-педагогической литературе. Именно поэтому в нашей пособии сделана попытка продвинуться в этом направлении. Следующая глава посвящена описанию способов рефлексивно-полилогической организации совместной деятельности детей дошкольного возраста.

47 Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Калошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.

[48] Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. – М.: ПРИЗ, 2010. – 120 с.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТИЯ

Для эмпирического изучения и диагностики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста разработано большое количество методик. Применительно к задачам данного пособия нами специально отобраны диагностические методики и разработаны специальные задания в форме групповых занятий, позволяющих качественно и количественно измерить и оценить характер, а также степень развитости коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста.

Методические средства подбирались нами таким образом, чтобы можно было в результате эмпирического исследования определить исходный уровень и состояние коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста в начале эксперимента, а также величину сдвига в качественных и количественных параметрах коммуникативной компетентности по его завершении, а также в сравнении с контрольными группами детей. Историко-теоретический анализ психологических исследований в области коммуникативных процессов, проведенный в первой главе, позволяет включить в состав коммуникативной компетентности такие важные личностные (ценностно-мотивационные и эмоциональные) качества ребенка, как:

- альтруистические ценностные установки и мотивы поведения по отношению к другому, которые могут выражаться в конкретном характере участия в поступках и действиях сверстников, а также в просоциальных формах его поведения и общения;
- способность сопереживать и сочувствовать партнерам по общению и взаимодействию, о чем может свидетельствовать способность эмоционально вовлекаться в действия других детей.

Кроме того, не менее важным для коммуникативной компетентности является и операционально-деятельностные качества ребенка, а именно его коммуникативные умения, проявляемые в продуктивном общении и совместной деятельности со сверстниками, что связано со способностью выстраивать конструктивные способы сотрудничества со сверстниками.

Как было показано в теоретической главе, уровень развития коммуникативной компетентности интегративно проявляется и в таких социально-психологических признаках, как сплоченность и содружество детей в группе, в которой они проводят свое основное время жизни (например, в детском саду). Это особенно важно не просто для фиксации факта наличия тех или иных коммуникативных качеств и способностей у детей, описанных выше, но и для понимания степени действенности и результативности их использования в общении со сверстниками.

В контексте психолого-педагогического исследования все выделенные характеристики коммуникативной компетенции предполагают возможность соответствующего их качественного оценивания и, еще лучше, количественного измерения, а значит требуют и методического инструментария, который описывается в следующем параграфе.

2.1. Методические средства диагностики коммуникативной компетентности у детей

Для определения уровня развития коммуникативной компетентности мы использовали метод проблемных ситуаций (А.М. Матюшкин и др.[49]) и социометрический метод (Я. Морено[50]), а также данные, полученные методом наблюдения при анализе специально разработанного и проведенного нами диагностического занятия.

Суть метода проблемных ситуаций заключается в создании для ребенка таких условий, при которых он сталкивается с необходимостью решения

[49] Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: "Педагогика", 1972. – 206 с.
[50] Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковикова, под ред. Золотовицкого Р. А. — М.: «Академический проект», 2001.

актуальной для его возраста социальной проблемы, в процессе разрешения которой он имеет возможность проявить интерес к сверстнику, включенного в ситуацию игрового взаимодействия с ним, оказать ему помощь и поддержку. В качестве инструментальных вариантов применения данного метода в нашем исследовании были выбраны: методика О.Е. Смирновой «Мозаика»[51] для диагностики личностных (ценностно-мотивационных и эмоциональных) аспектов коммуникативной компетентности и методику Л.А. Венгера «Лабиринт»[52] для диагностики ее операционально-деятельностных аспектов.

«Мозаика» О.Е. Смирновой[53] позволяет изучить коммуникативные реакции детей на просьбы сверстников, узнать о том, насколько они сопереживают своим партнерам, т.к. при выполнении задания создавалась необходимость обращения ребенка к сверстнику за помощью. Эта же методика способствовала выявлению степени эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок встает перед выбором действовать "в пользу другого" или "в свою пользу". Таким образом, данная методика позволяла оценить следующие три качества коммуникативной компетентности:

1. степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника;
2. характер участия в действиях сверстника;
3. характер и степень проявления просоциальных форм поведения.

Каждый из параметров оценивался по четырехуровневой шкале. Так, если ребенок в ходе преодоления проблемной ситуации не проявлял

[51] Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.
[52] Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суровицкая// Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.
[53] Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.

никакого интереса к партнеру, т.е. сверстник являлся для него внешним и мало значимым партнером, то степень его эмоциональной вовлеченности соответствовала нулевому значению. Если же при выполнении задания он бросал хотя бы беглые взгляды на другого ребенка, это соответствовало единице. Наблюдение за действиями сверстника, с возможными комментариями, определялось со значением двойки, и тройку получали те, кто наблюдение совмещал с активным вмешательством в действия сверстника.

Такими же баллами измеряли характер участия в действиях сверстника. Нулевое значение – это отсутствие оценок вообще, что говорит о крайнем равнодушии к действиям напарника. Негативные оценки, такие как: насмешки, издевки – это единица; демонстративные оценки, т.е. сравнение с собой – двойка; и тройка это положительные оценки действий сверстника, такие как одобрение, поддержка, помощь.

При оценивании характера и степени проявления просоциальных форм поведения, важным моментом был не только сам факт совершения или нет альтруистического поступка, но и наблюдения за тем, насколько легко и естественно ребенок это делает, поскольку колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам. Числовые значения здесь соответствуют следующим действиям: ноль – ребенок отказывается давать свою деталь мозаики. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания. Единица – так называемая провокационная помощь, когда дети отдают свои детали под давлением со стороны напарника или ожидая благодарности от него. Двойка – прагматическая помощь, которая заключается в том, что ребенок отдает свои детали, но только после того, как выполнит задание сам, т.е. помощь только при условии собственной победы. И тройка – это безусловная помощь, при которой ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми

своими деталями по просьбе сверстника или по собственной инициативе, таким образом, выступая не как соперник, а как партнер.

Методика Л.А. Венгера «Лабиринт»[54], направленная на изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками, дала нам возможность определить тип взаимодействия между детьми в парах. По результатам диагностики, в соответствии с шестью типами взаимодействия детей, можно было проанализировать и оценить в баллах (от единицы до шести) их умение договориться друг с другом, согласовывать свои действия и т.п. Если, выполняя задание, дети игнорируют друг друга, и между ними нет никакого сотрудничества, то такой тип взаимодействия оценивается в 1 балл. Если воспринимают другого, но лишь как объект для подражания, то – 2 баллами. Если взаимодействие между ними имеет лишь ситуативный характер, то – 3 баллами, если соревновательный характер, то – 4 баллами. Если же один из детей подсказывает другому как правильно действовать в ситуации затруднения, то – 5 баллами, а если они оба совместно играют и сотрудничают, выполняя задание, то – 6 баллами.

Для определения характера межличностных взаимоотношений детей между собой в группах детского сада, а также для измерения динамики этих отношений в ходе исследования, как одного из показателей коммуникативной компетентности, использовалась методика социометрии Я. Морено, в модификации Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой «День рождение»[55]. Благодаря этому методическому инструменту, можно количественно оценить степень сплоченности детской группы, которая свидетельствует об общем уровне коммуникативной компетентности детей той или иной группы в целом и ее социально-психологической продуктивности и результативности. Кроме того, эта методика позволяет оценить социометрический статус (т.е.

[54] Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суровицкая// Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.

[55] Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: Учеб. пособие/Авдулова Т. П., Хузеева Г. Р. – М.: Прометей, 2013. – С.18-19

степень и характер «популярности») каждого ребенка в группе сверстников и характер дружеских отношений среди них. Социометрическое измерение осуществлялось на основе следующей инструкции, которая предлагалась каждому ребенку индивидуально: «Представь, что у тебя скоро день рождение и мама тебе говорит: “Пригласи трех ребят из своей группы на праздник!” Кого ты пригласишь?». Экспериментатор фиксировал в социометрической таблице выборы (фамилии и имена), называемые каждым ребенком. Далее заполненная после бесед со всеми детьми группы социометрическая таблица подвергалась обработке. В первую очередь подсчитывались выборы детей друг относительно друга и отдельно определялись взаимные выборы. Все результаты анализа заносились в соответствующие графы социометрической матрицы. На основании этих данных производился расчет социометрического статуса каждого ребенка, средний социометрический статус по группе и показатель групповой сплоченности и дружеских связей в ней. Для последнего использовалась следующая формула:

$C = n / N * 100,$

где n - количество взаимных выборов, N - максимально возможное количество взаимных выборов в данной группе. Значение показателя вычисляется и выражается в процентах.

Кроме описанных выше психометрических методик нам потребовались отдельные диагностические занятия (констатирующее и контрольное) в связи с тем, что вышеизложенные диагностические методики количественно замеряют важные для нашего исследования свойства коммуникативной компетентности, но только в условиях взаимодействия детей в парах. При взаимодействии же в малых группах (от 3 до 12 участников) феноменология проявления коммуникативной компетентности у дошкольников гораздо богаче и сложнее, т.к. она предполагает не только развитые способности к взаимопониманию (т.е. к слушанию и слышанию, к правильному обращению и принятию информации и т.п.) или парному взаимодействию, но и к

групповой кооперации (т.е. к осуществлению совместной схемы действий, к координации совместных и распределенных операций, к контролю за правильностью и последовательностью собственных действий и сложных действий группы в целом и т.д. и т.п.) и групповой коммуникации. Опишем общую логику и диагностические процедуры разработанного нами группового констатирующего и контрольного занятий.

Диагностическое занятие имело следующую структуру: вводная часть, основная часть, включающая в себя беседу, подвижную игру, опыт-эксперимент, коллективную художественную деятельность и заключительная часть. Сразу оговоримся, что структура диагностического занятия имела такие же составляющие, как и развивающие (формирующие) занятия. Это позволяло решить сразу две психолого-педагогические задачи: 1) сделать вхождение детей в формирующий эксперимент и выход из него плавно их адаптирующим, 2) получить дополнительную психологическую информацию о качественных личностно-коммуникативных особенностях, как отдельных детей, так и всей экспериментальной группы в целом, что было важно для более точной и тонкой настройки психолого-педагогического программы формирующего эксперимента и используемого в нем полилогического инструментария, направленного на развитие коммуникативной компетентности с учетом выявленной специфики каждой из групп.

Вводная часть включала в себя два этапа:

Первый этап проводился как игра-считалочка, направленная на диагностику доброжелательности отношений, наличия телесных барьеров, т.е. страхов прикосновения и взаимной неприязни.

Второй этап был посвящен выбору среди детей того, кто будет выполнять роль «Шляпы», т.е. того, кто является хранителем Игры, блюдет ее правила и является помощником воспитателя (педагога-психолога). Данная процедура позволяла выявить детей, имеющих желания и склонности занимать лидерские позиции в группе.

Основная часть диагностического занятия состояла из пяти видов работ и заданий, последовательно сменяющих друг друга:

1. Актуализация темы занятия. Проводилась в виде игры-загадки, когда дети, отгадывая ее, могли актуализировать интерес к теме занятия. После этого проводилась беседа по этой теме с целью выявления умения слушать сверстников и отвечать на поставленные ведущим занятие взрослым вопросы.

2. Подвижная игра. Проводилась с целью проверки чувства сплоченности и умения слажено действовать.

3. Беседа проводилась в форме рассказа педагогом определенной истории с целью выявления умения детей слушать взрослого, понимать поставленную им проблему, способности сосредоточиться и удерживать внимание.

4. Последующий за этим небольшой опыт-эксперимент позволял проследить процесс актуализации у детей познавательного интереса к необычным явлениям, а также умение совместно анализировать их, строить суждения по этому поводу и обмениваться ими друг с другом.

5. Коллективная художественно-выразительная деятельность проводилась на основе совместно-взаимодействующей формы организации деятельности детей [по А.И. Савенкову][56]. Задачей данного этапа являлось выявление характера взаимоотношений в группе, готовности детей к взаимопомощи во время коллективной работы, наличия у них чувства ответственности за свою часть общей работы.

Заключительная часть занятия.

1. Прощальная игра-считалочка. Применялась для закрепления позитивного настроения и мотивации на последующие занятия.

Данная структура диагностического занятия позволяла изучить различные аспекты коммуникативной компетентности в условиях наиболее

[56] Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015 – 128 с.

адекватных для ее целостного и естественного проявления, т.е. в условиях максимально приближенных к реальной жизнедеятельности детей в детском саду и характеру их повседневного общения и взаимодействия друг с другом. Далее опишем разработанную нами методическую оснастку первого диагностического занятия (вступительного к формирующей серии занятий), основные инструкции и реплики ведущего психолого-педагогическую работу[57]:

«- Здравствуйте ребята, давайте знакомится. Встанем в круг и по очереди назовем свои имена.

- Хорошо, а теперь еще раз немного по-другому. Поднимите, пожалуйста, правые руки вверх.

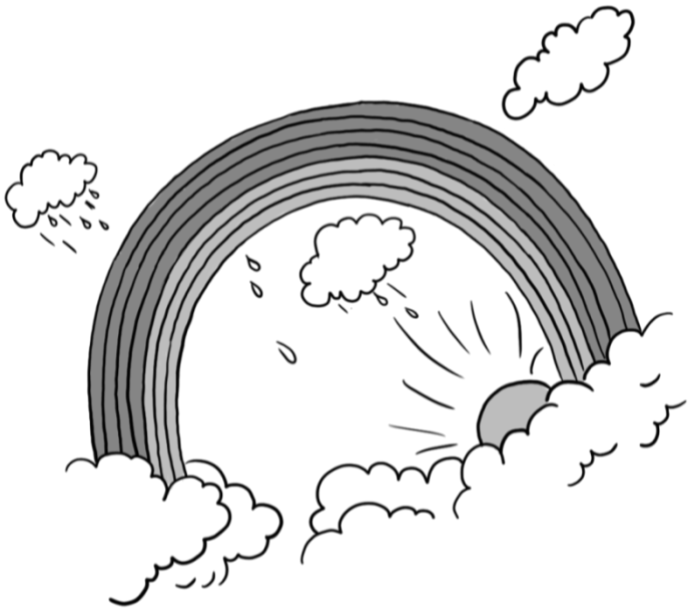
- А теперь назовите имя соседа справа. Отлично, а теперь правыми руками пожмем руку кому-то из ребят и поздороваемся с ним (потом тоже самое левыми руками).

- А сейчас я предлагаю вам, отправится в гости (*педагог достает шляпу, покрашенную в цвета радуги*) к одной моей знакомой… да, да – «Шляпе». «Шляпа» – это хозяйка нашей игры. Она следит за тем, чтобы выполнялись правила игры. Со всеми правилами мы познакомимся на следующем нашем занятии, сейчас расскажу только то, которое касается «Шляпы». У нее будет вот такая красная карточка. Если у нас в группе становится слишком шумно, она поднимает карточку, чтобы вы обратили на нее внимание и успокоились. Такая же карточка будет и у меня на случай, если вы не реагируете на карточку, которую подняла «Шляпа». Еще, по необходимости, «Шляпа» будет помогать мне проводить занятие. Сначала нам надо выбрать того, кто будет сегодня выполнять эту почетную роль. Для этого у меня есть вот такие волшебные палочки *(педагог показывает палочки)*. Все они кажутся одинаковыми, но это не так. К одной из палочек привязан бантик, кто ее вытащит, тот и будет сегодня «Шляпой».

[57] Из данного сценарно-методического плана исключены действия, реплики и поведенческие реакции детей на инструкции и задания ведущего, т.к. они уже относятся к результатам применения диагностики, которые отдельно изложены в следующей главе.

-Ну вот, «Шляпа» готова. Посмотрите, какая она красивая, в какие разные цвета она покрашена! Эти цвета вам ничего не напоминают? *(Дети отвечают).* Правильно, это же цвета радуги! Давайте вспомним, сколько цветов в радуге и как они располагаются.

- А сейчас я предлагаю вам поиграть в игру «Краски радуги». Нужно выбрать два человека, которые будут радугой *(выбираем путем считалочки).* Остальные – это краски. Радуга встает так, чтобы получилась дуга *(дети, взявшись за руки, поднимают их вверх)*. Краски пока бегают рядом. Как только радуга назовет какой-то цвет, краски должны найти его у себя на одежде. Те, кто нашел, проходят под дугой. Если у краски нет такого цвета, она может договориться с той, у которой он есть, и, взяв ее за руку, пройти под дугой. Краски, которые не нашли к кому присоединиться, радугой не пропускаются и один кон сидят на штрафной скамейке.

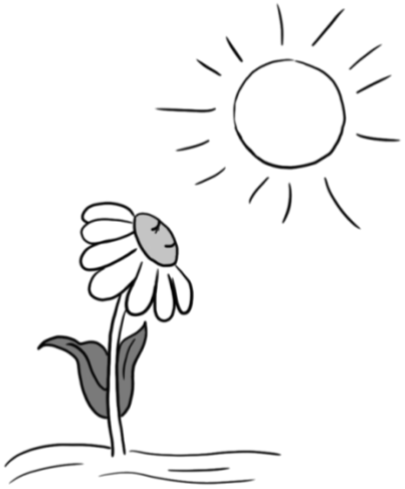


- Ну вот, немного побегали, отдохнули, а сейчас садитесь в круг, я расскажу вам одну интересную сказку[58] про то, как родилась радуга.

- «В прежние времена радуги не было на земле. Ее родители, теплое солнышко и ласковый дождик никогда не встречались. Весной пригревало солнышко и стучало своими лучиками по зернышкам. Но они не могли вылезти, слишком твердая была оболочка. Тогда солнышко просило небо помочь. «Хорошо, солнышко, - отвечало небо, - я попрошу дождик размочить твердые оболочки зернышек. Только ты спрячься, чтобы дождик тебя не намочил». Солнышко пряталось, а дождик поливал землю. Как только уходил ласковый дождик, солнышко возвращалось на небо. «Какие

[58] Лопатина А., Скребцова М. Краски рассказывают сказки. – М.:Амрита-Русь, 2005г. – 208 с.

красивые цветы выросли», - радовалось небо. «Это солнышко с дождиком вырастили нас, - отвечали цветы. – Жаль только они никогда не встречаются. Когда один на небе появляется, другой прячется». «Это надо исправить», - сказало небо и велело солнышку и дождику вместе на цветы полюбоваться. Встретились солнышко и дождик на небе, и от их встречи радуга разноцветная родилась»[59].



Далее предлагаем детям обсудить такие вопросы:

- Кто у радуги родители?

- Когда можно увидеть радугу?

- Кто из вас видел радугу?

- А где еще мы можем увидеть все радужные цвета?

- Молодцы, а сейчас я покажу вам, где еще можно увидеть радужный спектр *(далее проводим опыт получения радуги при помощи солнечных лучей и CD-диска).*

- Ребята, а давайте сделаем нашей «Радужной Шляпе» радужный подарок! («Шляпа» раздает детям по одному пазлу, который сначала нужно вырезать. Для этого есть только трое ножниц. Дети должны договориться, как ими воспользоваться. Получив свои пазлы, дети должны собрать из них радугу.)

- Обратите внимание, для каждого пазла есть только одно подходящее ему место. Если все соберут верно, на нашем небе родиться настоящая радуга.

- Ну вот, подарок готов. «Шляпа», ты довольна? Тогда пора прощаться. Вставайте в круг, и берите друг друга за руки.

Педагог произносит считалочку - «До свиданья, до свиданья, с вами было хорошо. До свиданья, до свиданья, приходите к нам еще». *(Занятие на этом заканчивается).*

[59] Там же

Завершая описание диагностического занятия, сделаем несколько организационно-методических пояснений к нему.

1. Опыт получения радуги: Взять CD-диск и «поймав» им солнечный луч направить его на стену (при отсутствии солнца можно воспользоваться фонариком).

2. Пазл «Радуга»: Заранее до занятия готовится лист голубой бумаги (размер примерно 80х120см), на котором рисуется контур радуги, с расчерченными частями пазла. Готовятся 3 пары ножниц для самостоятельного вырезания пазлов детьми на занятии и клей, если радуга будет не просто выкладываться детьми, а приклеиваться на лист.

3. Содержательное наполнение занятий как диагностических, так и развивающих подбиралось нами с учетом возрастных возможностей детей-дошкольников и было примерно одинаковым. Ключевое отличие состояло лишь в том, что в развивающих занятиях (формирующего этапа) нами активно использовались рефлексивно-полилогические технологии психолого-педагогической организации общения и взаимодействия детей, а в диагностических занятиях они не использовались.

Порядок и особенности проведения формирующих занятий с точки зрения методической их оснастки изложены в следующем параграфе.

2.2. Психолого-педагогические способы развития коммуникативной компетентности у дошкольников при рефлексивно-полилогической организации их взаимодействия

Основной задачей апробации рефлексивно-полилогических технологий развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в их совместной игровой и художественно-выразительной деятельности являлась проверка гипотезы о том, что процесс проживания и освоения детьми разнообразных рефлексивно-полилогических форм общения и взаимодействия друг с другом обеспечивает развитие слагаемых их коммуникативной компетентности – важных ценностно-мотивационных

качеств личности каждого ребенка и операционально-организационных качеств их групповой деятельности в целом. Поскольку формы рефлексивно-полилогического взаимодействия имеют разностороннюю психолого-педагогическую направленность, постольку формирование коммуникативной компетентности также должно по нашему замыслу осуществляться разносторонне.

Мы выделяем две основных направленности рефлексивных полилогов: ***репродуктивную и креативную*** [Степанов С.Ю., Степанова Ю.В.][60].

Первая направленность характеризуется тем, что в его процессе участники воспроизводят уже имеющиеся в их опыте знания, умения и навыки, т.е. опираются на свои репродуктивные компетентности. Примером репродуктивного полилога может быть поочередный ответ детей на вопрос педагога в соответствии с уровнем их возрастающей компетентности в классе или в группе. При ответе на этот вопрос они должны вспомнить ранее усвоенный материал или воспроизвести решения выполненных до этого типовых заданий. В ходе репродуктивного полилога весьма эффективно можно осуществлять систему взаимного контроля детьми друг друга, а также взаимную коррекцию не совсем правильно освоенных компетенций и дальнейшее их развитие.

Вторая направленность предполагает, что в ходе рефлексивного полилога участники вступают в сотворческий процесс взаимодействия и взаиморазвития, осуществляя созидательную или познавательную деятельность креативного характера. Примером такого рода групповой деятельности может быть коллективная проектная или исследовательская работа, организованная полилогическим образом в школьном классе или детсадовской группе.

[60] Степанова Ю. В., Степанов С. Ю. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся рефлексивно-полилогическими методами//Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. А. И. Савенкова, Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – С.400-403.

Оба типа описанных полилогов могут иметь различные формы, выделяемые нами на основании тех организационных принципов, в соответствии с которыми строится полилогическое взаимодействие и общение участников.

Ниже приведены ***формы рефлексивно-полилогической организации общения и взаимодействия*** обучающихся в контексте развивающих занятий [Степанов С.Ю., Степанова Ю.В.][61]:

1. ***ролевые***, когда детям раздаются роли и предлагается сюжет для их разыгрывания;

2. ***позиционные и позициональные***, когда педагог (психолог) закрепляет за каждым ребенком ту или иную позицию на определенный отрезок времени или до конца их игрового взаимодействия (например: тезис-антитезис-синтезис) и объясняет способы их реализации;

3. ***топологические***, т.е. пространственные, когда определяются точки или места в пространстве взаимодействия и дети должны их удерживать и учитывать при выполнении того или иного задания;

4. ***хронологические***, т.е. ритмические, когда распределяются временные интервалы и последовательности включения каждого ребенка или детских подгрупп в совместную работу;

5. ***статусные***, когда определяется иерархия взаимодействия детей (например, кто-то планирует, кто-то руководит, кто-то исполняет, кто-то контролирует и т.д.);

6. ***операционные***, когда распределяются различные операции в системе сотрудничества (например: каждый выполняет свою операцию в «конвейере» определенного коллективного действия);

[61] Степанова Ю. В., Степанов С. Ю. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся рефлексивно-полилогическими методами//Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. А. И. Савенкова, Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – С.400-403.

7. ***доращивающие***, когда вводится принцип неповторяемости и новизны действий или высказываний (например, при дорисовывании каждым следующим ребенком рисунка, который до него рисовали другие дети);

8. ***психологические***, когда распределяются для взаимодействия по типам темпераментов, психотипов – оптимист и пессимист, психических процессов и функций (например: кто-то будет памятью, кто-то вниманием, кто-то мышлением, кто-то зрительным или слуховым восприятием и т.п.);

9. ***организационные***, когда вводятся принципы группообразования – по двойкам, тройкам, четверкам и т.д. – и способы сотрудничества в них;

10. ***социокультурные***, когда распределяются для проигрывания конфессиональные, национальные форматы, традиции и ритуалы общения и жизнедеятельности.

Разнообразие представленных полилогических форм и их сочетание открывает необозримые горизонты для их психолого-педагогического применения в качестве специально отсценарированных программ развития коммуникативной компетентности у детей[62].

Поскольку в наших развивающих занятиях способы организации взаимодействия детей выстроены на основе разнообразных форм рефлексивного-полилога и их сочетаний, постольку их применение должно оказывать комплексное развивающее воздействие на формирование необходимых личностных качеств и повышение уровня коммуникативной компетентности у дошкольников.

При организации развивающих занятий с использованием рефлексивно-полилогических технологий необходимо придерживаться определенных правил.

Методические правила проведения рефлексивного полилога (для педагога):

[62] Методология сценарирования описана в монографии Степанова С.Ю. «Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций». – М.: Наука, 2000. – 179 с.

1. При проведении полилога целесообразно рассаживать или расставлять детей по кругу или так, чтобы они могли наиболее комфортно коммуницировать и взаимодействовать друг с другом.

2. Необходимо помогать детям (особенно поначалу) соблюдалась очередность при ответах, для чего можно использовать следующие приемы:

- дети отвечают один за другим по кругу, начинает ребенок, стоящий/сидящий от педагога слева;

- педагог передает мячик (или какую-то игрушку) тому ребенку, который должен отвечать первым. После ответа ребенок отдает мячик соседу справа (или слева – в соответствии с инструкцией); мячик может передаваться через одного (двух или трех, если это специально оговорено педагогом) детей;

3. Педагог мягко побуждает каждого ребенка к тому, чтобы он обязательно высказал свое мнение по заданному вопросу.

4. При проведении полилога недопустимы оценочные высказывания, как от педагога, так и от других участников.

5. Сверхзадачей полилогической организации взаимодействия детей является стремление к тому, чтобы они, отвечая на один и тот же вопрос не повторяли, а дополняли друг друга, причем педагог следит за тем, чтобы каждое последующее дополнение было более объемным и содержательным, чем предыдущие.

Перед началом каждого занятий, детям сообщаются или напоминаются правила, которых они должны придерживаться.

Правила, необходимые для соблюдения детьми:

- когда говорит один ребенок, другие дети его внимательно слушают. При обсуждении какой-то проблемы имеет право высказываться только тот, у кого в руках предметный символ речевой активности. Например, это может быть мячик.

- нельзя давать плохую оценку ответам и действиям товарищей.

- ребенок, который является носителем «Шляпы», становится «хранителем» игры. Он следит за тем, чтобы правила соблюдались всеми участниками. В случае, если правила нарушаются, «Шляпа» поднимает «сигнальную» карточку (с изображением какого-то условного знака, например, «Стоп»), обозначающую, что правила нарушены. Если «Шляпа» не справляется с поставленной задачей, педагог имеет право вмешаться, используя свою «сигнальную» карточку, аналогичную той, которая есть у ребенка. Еще одной обязанностью «Шляпы» является помощь педагогу в раздаче материалов для проведения игр, опытов и т.д. Психолого-педагогический смысл данного правила, как методического приема организации групповой деятельности детей определяется, с одной стороны, его доступностью для освоения детьми дошкольного возраста, а с другой, естественным закреплением на определенное время функции со-лидирования за каким-либо определенным ребенком и значит естественной возможностью освоения им этой функции.

В качестве базовой методической разработки, для реализации этих задач, мы использовали подготовленную нами психолого-педагогическую программу «Рождение радуги». Данная программа включает в себя 8 развивающих занятий, состоящих из игровых и дидактических форм рефлексивно-полилогической организации взаимодействия и общения детей, при выполнении которых ими решаются индивидуальные и коллективные креативно-коммуникативные задачи. Общая продолжительность каждого занятия не превышает 30 минут. Количество человек, участвующих в занятии – не более 12. Методический инструментарий развивающих занятий с применением полилогических форм в экспериментальных подгруппах построен с учетом особенностей коммуникативно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста и скомпонован в следующую структуру: вводная часть, основная часть, включающая в себя беседу в соответствии с заданной темой, подвижные игры, экспериментальную работу, коллективную художественно-выразительную деятельность и

заключительная часть. Подробнее компоненты этой структуры описаны в следующем параграфе.

2.3. Рефлексивно-полилогические технологии и сценарии занятий по развитию коммуникативной компетентности дошкольников

Вводная часть первого развивающего занятия включает в себя два этапа:

- первый этап направлен на установление доброжелательных отношений, снятие телесных барьеров и проводился как игра-считалочка;
- второй этап посвящен выбору «Шляпы», как хранителя Игры, и имеет своей целью делегировать ребенку определенные полномочия по «управлению» группой сверстников, для развития его лидерских качеств, эмоциональной чувствительности, чувства ответственности за всю группу. Выбор организовывается таким образом, чтобы максимальное количество детей побывало в роли «Шляпы» за время эксперимента.

Считалочка-приветствие проводится следующим образом: все стоят по кругу, педагог вытягивает вперед руку и называет свое имя. Ребенок, стоящий рядом, кладет свою ладошку ему на руку и называет свое имя. Когда все положили свои ладошки, хором произносим: «Раз, два, три, четыре, пять, будем вместе (дружно) мы играть».

Порядок проведения выбора «Шляпы»:

В волшебной баночке выставляются «волшебные палочки». Но лишь одна из них принадлежит «Шляпе» (у этой палочки есть какой-то опознавательный знак). Тот из детей, кто вытащит эту палочку одевает шляпу (нет необходимости носить ее на протяжении всего занятия) и «сигнальную» карточку. На следующем занятии этот ребенок уже не участвует в жеребьевке. Этим достигается равная возможность для детей побывать в своеобразной лидерской позиции ответственного за соблюдение правил занятия и помощника педагога. Для придания психологической

значимости выбора «Шляпы» можно хором с детьми произнести заклинание перед вытаскиванием палочек.

Основная часть развивающего занятия состоит из четырех видов работ, последовательно сменяющих друг друга:

1. Актуализация темы занятия. Проводится в виде игры-загадки, с последующей беседой в форме полилога, с целью выстраивания определенных правил и норм присущих данной форме, а также для развития способности детей понимать, осваивать и реализовывать в процессе реального группового взаимодействия эти организационные приемы и требования.

2. Подвижная игра на развитие коммуникативных навыков, для создания благоприятной атмосферы непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости, чувства единства, сплоченности, развития умения действовать в коллективе. Здесь используются такие формы полилога как: ролевые, статусные, психологические, организационные, топологические.

3. Рефлексивная полилогическая беседа, направленная на решение задачи, ставятся педагогом, в соответствии с темой занятия и/или с решением задачи, связанной со способами проведения когнитивно-исследовательского действия в форме эксперимента. Непосредственно сам эксперимент представлен несложным опытом с использованием подручных средств и предметов, с целью познакомить детей с некоторыми свойствами предметов или природных явлений, научить рассуждать, анализировать, дать детям почувствовать радость открытий, развивать любознательность, познавательный интерес. При данной работе используются такие полилогические формы: позиционные, доращивающие.

4. Коллективная художественно-выразительная деятельность проводится на основе совместно-индивидуальной, совместно-последовательной или взаимодействующей формы полилогической

организации деятельности детей в группе [А.И., Савенков][63]. Задачей данного этапа является развитие взаимопомощи и отзывчивости во время коллективной творческой деятельности, развитие умения самостоятельно распределять обязанности, воспитание чувства ответственности за выполнение своей части общей работы.

В большей части развивающих занятий в качестве коллективной художественно-выразительной деятельности детей используется рисование, а в остальных занятиях – постановка мини спектаклей и театральных этюдов. Последние позволяют во всей полноте использовать ролевой полилог и примечательны тем, что при этих заданиях происходит развитие у детей таких составляющих коммуникативной компетентности, как: способности передавать разное эмоциональное состояние персонажей, находить выходы из конфликтных ситуаций, сопереживать, эмоционально и продуктивно участвовать в делах и формах общения других детей. Полилогические формы, присущие этому этапу – статусные, операционные, хронологические, социокультурные, организационные, доращивающие.

Заключительная часть включает:

- Рефлексивно-ретроспективный анализ своих и групповых действий на прошедшем занятии – этап, задачей которого является самостоятельная оценка детьми своих и чужих эмоциональных переживаний при взаимодействии со сверстниками и анализ полученного опыта общения.
- Игра-считалочка – этап направлен на закрепление доброжелательного отношения к сверстникам, позитивного настроения и стимула на дальнейшую деятельность.

Порядок проведения прощания (проводится после каждого занятия, по одному из предложенных вариантов)

Вариант 1.1. «Считалочка»

«До свиданья, до свиданья, с вами было хорошо.

[63] Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015 – 128 с.

До свиданья, до свиданья, приходите к нам еще».

Вариант 1.2. «Считалочка»

Дети и педагог встают в круг и ставят ладошки таким образом, чтобы правой ладошкой хлопнуть по ладошке соседа слева. Педагог читает стишок, дойдя до перечисления имен хлопает по ладошке соседа и называет его имя. Сосед делает тоже. Так пока круг не замкнется.

Много у меня друзей:

Лена, Петя …

Все мы лучшие друзья,

Друг без друга нам нельзя[64].

Вариант 2 «Солнышко»

Дети садятся в круг. Педагог ставит в центре «солнышко» (это может быть лампа, похожая на шар). И говорит о том, что это «солнышко» освещает и согревает всю нашу группу. Оно такое доброе и ласковое, что дарит свои лучики каждому ребенку, сидящему здесь. Давайте поможем солнышку и раздадим друг другу лучики, чтобы каждому было тепло и уютно вместе. Для этого педагог «нагрев» свои руки над шаром сдувает «лучик» в сторону какого-то ребенка, называя его имя. Важно проследить, чтобы каждый ребенок получил согревающий лучик.

Вариант 3 «Паутинка»

Дети садятся в круг. Педагог берет клубок ниток и, намотав немного себе на руку, катит клубок любому ребенку со словами – «Паша сегодня удивил меня тем, что…» или «был очень...», «понравился мне тем, что…» или «очень красиво нарисовал…» и т.п. Ребенок, которому это было адресовано, в данном случае Паше, наматывает нитку себе на руку и катит другому ребенку, характеризуя его поведение или отношение и т.д. Два раза одному ребенку посылать клубок нельзя. «Паутинка» считается «нарисованной», когда каждый ребенок держится за ниточку.

[64] https://rustih.ru/violetta-berezhnaya-mnogo-u-menya-druzej/

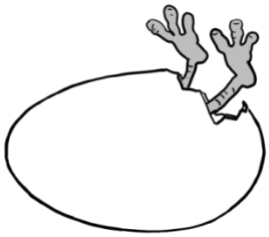
Для большей ясности означенной выше структуры опишем ход и инструктивно-методический инструментарий всех занятий, реализуемых в развивающей части программы.[65]

Занятие 1.1.[66] **Знакомство с желтой краской – «В гости к пчелке»** *(для группы детей с более высоким исходным уровнем коммуникативной компетентности)***.**

Начало: дети вместе с экспериментатором говорят считалочку-приветствие.

Выбор «Шляпы». Озвучивание правил поведения на занятии.

- Ребята, я загадаю вам загадку, а вы попробуйте догадаться к какой краске в гости мы сегодня отправимся.



«Он в яйце есть и в цыпленке,
В масле, что лежит в масленке,
В каждом спелом колоске,
В солнце, в сыре и в песке»[67].

- Правильно, желтый! Мы отправляемся в гости к желтой краске.

Давайте попробуем вспомнить, что у вас дома есть желтого цвета (*здесь и далее соблюдаем правила проведения полилога).*

- Много вы всего вспомнили, а теперь отгадайте, что у меня дома есть желтого цвета.

«Загадаю вам загадку, вкусный он и очень сладкий
Быть здоровым помогает. Его пчелы собирают»[68].

- Конечно же, это мёд. А знаете ли вы, откуда

[65] В описании подробно представлены в основном только те моменты, которые не были охарактеризованы ранее, например, в диагностическом занятии или в общей методической части для развивающих занятий.
[66] Каждое занятие описывается в двух вариантах: первый – для детей из группы с более высокими показателями коммуникативной компетентности, выявленными в ходе констатирующего этапа исследования; второй вариант – для детей из группы с более низкими показателями. Второй вариант содержит больше подвижных игр для разнообразного и в первую очередь наглядно-действенного взаимодействия детей и меньше вербально-коммуникативных интеракций.
[67] http://bobrmama.by/poleznyj-sunduchok/roditelyam-na/512-zagadki-pro-tsveta.html
[68] http://mirdetstva5.ru/zagadki-pro-myod

пчелы

берут мёд?

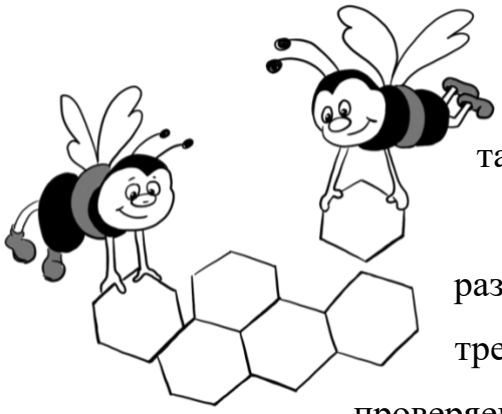
Далее можно задавать детям вопросы, если они не ориентируются в этой теме, рассказывать самим.

Вопросы для обсуждения могут быть примерно следующие:

Какую работу в улье выполняют пчелы? Как называют королеву пчел? Что такое нектар? Как пчелы его собирают?

- А кто знает, что такое соты и из чего они сделаны?

Посмотрите, вот свеча (*педагог показывает свечу*). Она сделана из воска, только сейчас он твердый, но, если его нагреть, он расплавится. У сот есть еще один секрет. Посмотрите, какой они формы (*педагог показывает детям шестигранник*). Сейчас мы с вами попробуем догадаться, почему именно такой формы пчелы строят соты.



Дети подходят к столу, на котором разложены шестигранники, круги, треугольники, многогранники. Опытным путем проверяем удобно ли выкладывать ряды сот из треугольников, кругов и т.д. Обращаем также внимание на то, что в треугольнике, например, пчелке будет мало места.

- А теперь кто хочет побыть немного пчелкой и построить соты?

Педагог раскладывает на полу большой лист бумаги, на котором сверху лежит трафарет с рисунком сот. Дети должны при помощи губки и гуашевой краски закрасить соты.

- Отлично поработали пчелки! А теперь давайте немного отдохнем и полетаем. Скажите, какой звук издают пчелы, когда летят? Правильно, а как они это делают, также как и мы с вами? Нет, конечно. Такой звук получается, потому, что пчелки очень быстро машут крылышками, когда летают. Хорошо, теперь расправили свои крылышки и приготовились к полету. Только будьте внимательны, как только и скажу «наступила ночь» все

пчелки должны прилететь в улей, где мы нарисовали соты, замереть и закрыть глазки.

- Посмотрите, наши соты высохли. Теперь мы можем поселить туда маленьких пчелок (*педагог раздает детям бумажных пчел*). И чтобы наши пчелки смогли подружиться, давайте их познакомим. Пусть каждый расскажет, как зовут его пчелку, чем она занимается в улье (приносит нектар, строит соты или кормит личинок, убирает или охраняет улей) и с кем бы она хотела дружить.

- А теперь нашим пчелкам пора отдыхать, а нам с вами прощаться.

Проводится процедура прощания.

Формы полилога, применяемые в данном занятии, как репродуктивно-операционные, так и креативно-доращивающие.

Занятие 1.2. Знакомство с желтой краской – «Цыплята» *(для группы детей с более низким исходным уровнем коммуникативной компетентности предлагается больше подвижных игр и меньше бесед).*

1. Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Озвучивание правил поведения на занятии.

2. Ребята, я загадаю вам загадку, чтобы вы смогли догадаться к какой краске в гости мы сегодня отправимся.

«Он в яйце есть и в цыпленке,
В масле, что лежит в масленке,
В каждом спелом колоске,
В солнце, в сыре и в песке»[69].

- Правильно, это желтый цвет, мы отправляемся в гости к желтой краске. Давайте попробуем вспомнить, что у вас дома есть желтого цвета, только пока никому не говорите.

Далее педагог просит одного ребенка сказать «на ушко» то, что он загадал соседу слева. Сосед озвучивает, что он услышал всем остальным. Также все остальные дети.

[69] http://bobrmama.by/poleznyj-sunduchok/roditelyam-na/512-zagadki-pro-tsveta.html

- А теперь отгадайте мою загадку:

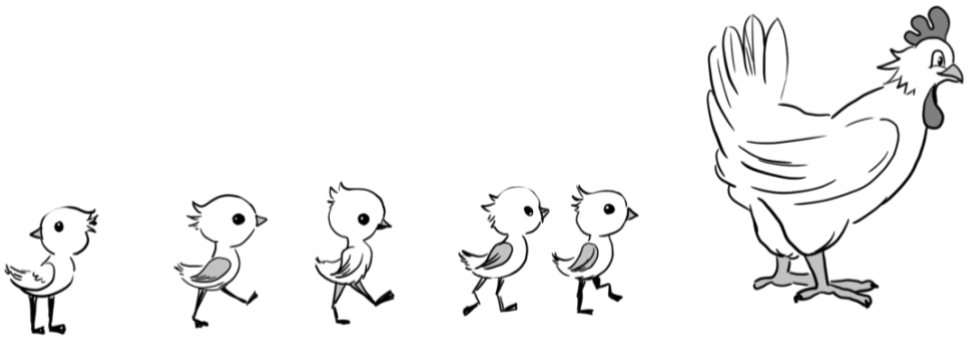
«Домик круглый, домик белый,
Домик был сначала целый,
А как треснул наконец,
Так и выскочил жилец»![70]

- Правильно, это цыпленок. Давайте поиграем в цыплят. Вы знаете, как появляются на свет птенцы? Они долго-долго живут в скорлупе, а потом в один прекрасный день разбивают эту скорлупу своими маленькими клювиками и вылезают наружу. Представьте, что вы птенцы, садитесь на корточки, а потом аккуратно начинайте разбивать скорлупку. Все разбили? Теперь вылезайте и исследуйте окружающий мир! Потрогайте все предметы вокруг, принюхайтесь к ним, познакомьтесь друг с другом. Помните, что птенцы не умеют разговаривать, они только пищат.

- Но вскоре цыплятам надоело сидеть в курятнике и им очень захотелось выйти на улицу, погреться на солнышке.

Педагог достает лист бумаги, на котором нарисовано солнышко, и предлагает детям его всем вместе раскрасить.

- Вот теперь солнышко светит ярко, можно отправляться на прогулку.



Но дорога незнакомая для цыплят, поэтому надо всем держаться друг за друга (дети встают друг за другом, положа руки на плечи тому, кто стоит впереди него, педагог возглавляет эту колонну).

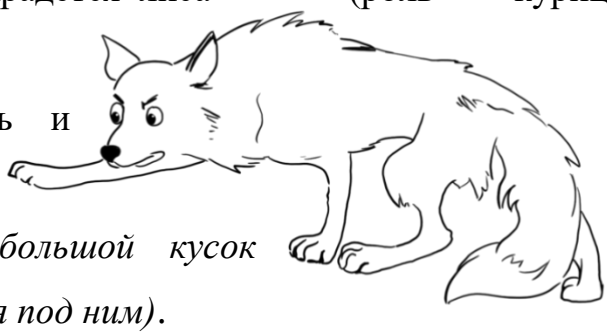
[70] http://zagadki1.ru/zagadka/domik-kruglyj-domik-belyj.htm

- Внимательно следите за мной и в точности повторяйте мои движения. Когда я буду обходить препятствия, обходите их точно за мной, когда я буду перепрыгивать через ямы, пусть каждый из вас перепрыгивает тоже. Готовы?

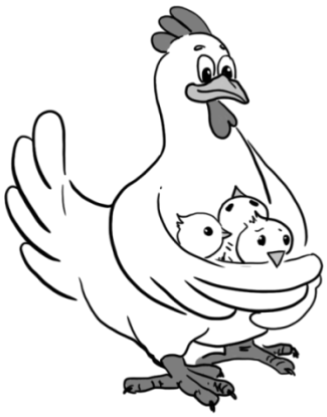
- Ну вот, мы и добрались до прекрасной полянки, где можно порезвиться. Но прежде, чем отпускать вас одних, я хочу задать вам несколько важных вопросов.

Далее, полилогическая беседа, с примерно с такими вопросами - Кто у цыплят мама? Где живет курица с цыплятами? Умеет ли курица летать? Чем она питается (овес, рожь, червяки, насекомые, мелкие камушки)? Курица водоплавающая птица? Когда поет петух? Почему петух кукарекает по утрам?

- Молодцы, но все же мама-курица должна за вами немного присматривать, на случай если подкрадется лиса (роль курицы исполняет «Шляпа», лисы педагог).



Мама-курица должна собрать и спрятать своих детей защитить их от опасности (*можно использовать большой кусок ткани, чтобы дети могли спрятаться под ним)*.



Игра «Цыплята и лиса» (см. примечание).

- Да, оказывается эта полянка совсем небезопасная, надо нам отправиться на другую. Но дорога туда сложная, придется перебраться через овраг по мостику. Справитесь?

Далее игра «Мостик» (см. примечание)

- Какие вы молодцы, все благополучно добрались до заветной полянки! Но сейчас игра заканчивается, настало время прощаться.

3.Порядок проведения прощания.

Формы полилога, применяемые в данном занятии, как репродуктивно-операционные, так и креативно-доращивающие.

<u>Примечания:</u>

Игра «Цыплята и лиса». Цыплята бегают по полянке, пока кто-нибудь не заметит лису. В этом случае курица старается как можно быстрее собрать и спрятать цыплят.

Игра «Мостик». Педагог завязывает глаза одному ребенку, а другой должен провести его так, чтобы его слепой партнер не упал в воду.

Занятие 2.1. Знакомство с красной краской – «Веселый паровозик» *(для группы детей с более высоким исходным уровнем коммуникативной компетентности)***.**

1. Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

2. После того, как «Шляпа» выбрана, она встает в центр круга, который образовывают дети.

- «Шляпа», у меня для тебя такое задание. Ты подходишь к любому ребенку и задаешь ему какой-нибудь вопрос. Например, - сколько лап у собаки? Если он отвечает правильно, то к нему переходит шляпа, если нет, то ты подходишь к другому ребенку. Тот, к кому перешла шляпа, должен задать свой следующий вопрос про тот же предмет, что и в первом вопросе. Например, – для чего собаке нос?

- Вы прекрасно все справились с заданием, теперь осталось определить, к какой же краске мы с вами сегодня отправимся в гости. Слушайте мою загадку:

«У малины и клубники,

Помидора и брусники

Вкус, конечно, очень разный,

Ну а цвет похожий — …»[71]

(Правильный ответ: *Красный*)

- Правильно, все эти ягоды и даже один овощ, красные. А какие еще предметы красного цвета вы знаете? С этого вопроса начинается *полилогическая беседа.*

[71] http://bobrmama.by/poleznyj-sunduchok/roditelyam-na/512-zagadki-pro-tsveta.html

После ее окончания педагог говорит следующее:

- А у меня есть вот такой красный предмет – воздушный шарик, только сейчас он сдутый. Кто знает, как можно его надуть? А еще шарик можно надуть при помощи вот такой бутылки. Не верите? Давайте попробуем.

Опыт надувания шарика на пластиковой бутылке (*см. примечание*).

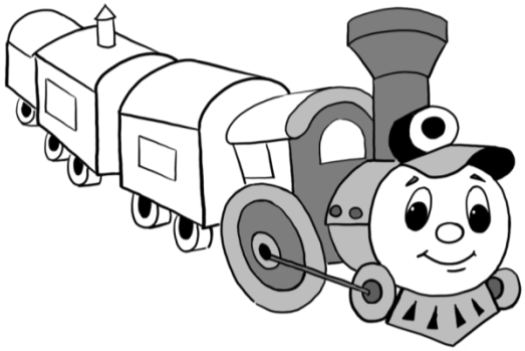
- Здорово у нас получилось! А теперь предлагаю поиграть. Тем более, что шарик у нас уже есть, осталось только вам встать в круг, взяться за руки и я расскажу правила игры.

- Сейчас я брошу шарик в круг, а вы должны будете отбивать его друг другу, чтобы он не упал. Но руки отцеплять нельзя. И ногами бить тоже. Зато можно использовать плечи, колени, локти, голову и т.д. Попробуем? Начали!

После игры педагог достает нарисованный паровозик.

- Ой, ребята, послушайте, что это гудит? Паровозик!

Далее проводится *полилогическая беседа* с примерно такими вопросами:



Какого цвета паровоз? Сколько у него колес? Для чего нужна труба? Кто управляет паровозом? Какой звук издает паровоз, когда хочет сообщить, что приближается к станции? Чего не хватает нашему паровозику? (*вагончиков*) Куда делись его вагоны? Для чего они нужны? Есть ли у них окошки?

- Давайте поможем нашему паровозику и сделаем для него новые, красивые вагончики.

Детям объясняются правила работы при изготовлении вагончиков (*см. примечание*), акцентируя внимание на том, что очень важна работа каждого из них, т.к. если не сделает один, то и другой не сможет сделать.

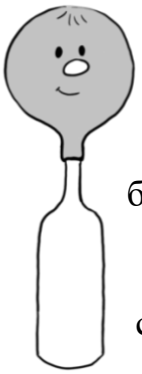
Когда вагончики готовы, прицепляем их к паровозику, любуемся совместной работой, еще раз заостряя внимание детей на том, что так

красиво получилось потому, что каждый хорошо делал свою часть работы, не мешал другому, терпеливо ждал своей очереди.

Завершается занятие проведением прощания.

Формы полилога – репродуктивно-операционные.

Примечания:



Опыт надувания шарика на пластиковой бутылке.

Материалы: пластиковая бутылка, уксус, сода, шарик.

В шарик насыпать 3-4 ч.л. соды (можно через воронку). В бутылку налить немного уксуса. Надеть шарик на бутылку.

Задание «Вагончики». Материалы: листы бумаги А4, соединенные между собой веревкой (веревка должна быть достаточно длиной). На листах силуэтное изображение вагона. Вырезанные детали окон, колес, крыши и корпуса для вагончиков, клей, колокольчик. Педагог кладет на пол веревку, к которой присоединены вагончики. Дети садятся вдоль веревки по разные стороны от нее. К первому ребенку подъезжает (*педагог тянет за веревку*) вагончик. Ребенок приклеивает на него одну деталь. Звенит колокольчик, вагончики продвигаются вперед. Второй ребенок на этот же вагончик приклеивает вторую деталь. Колокольчик – движение. И так далее, пока не будут приклеены все заданные педагогом вагончики.

Задание 2.2. Знакомство с красной краской – «Веселый паровозик» *(для группы детей с более низким исходным уровнем коммуникативной компетентности).*

1. Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

2. После того, как «Шляпа» выбрана при помощи загадки, определяем, к какой краске отправимся в гости. Загадка:

«У малины и клубники,

Помидора и брусники

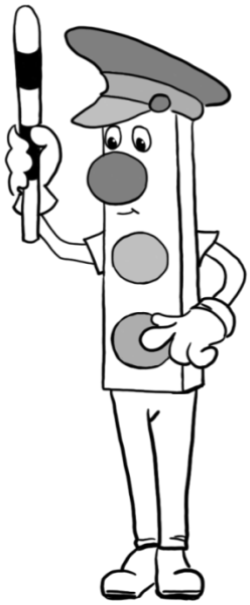
Вкус, конечно, очень разный,

Ну а цвет похожий — …»[72]

(*Красный*)

- Правильно, красный. Давайте вспомним, что же у нас бывает красного цвета.

- Молодцы, а я вот еще вспомнила один предмет, на котором обязательно есть красный цвет. Отгадаете?



«Три разноцветных круга
Мигают друг за другом.
Светятся, моргают –
Людям помогают.»

Педагог показывает светофор.

- А вы знаете, что надо делать, когда горит красный свет светофора? А зеленый?

Тогда запоминайте такую считалку:

«Красный цвет, дороги нет,
Желтый – приготовиться,
А зеленый говорит – проезжайте, путь открыт!»[73]

- Хорошо, сейчас мы проверим, как вы это усвоили. Представьте себе, что вы машины. Когда я поднимаю кружок зеленого цвета, вы двигаетесь, как только я поднимаю красный, вы замираете и ждете, когда я снова подниму зеленый. Кто первый увидит, что цвет поменялся, начинает говорить считалку, остальные подхватывают.

После игры педагог достает нарисованный паровозик.

- Ой, ребята, послушайте, что это гудит? Паровозик! Только у него почему-то нет вагончиков, и он очень грустит по этому поводу. Давайте поможем паровозику и сделаем ему вагончики.

Аппликация «Вагончики» *(см. примечание)*. После того, как все сделали свои вагончики, присоединяем их к паровозу и анализируем, что у

[72] http://bobrmama.by/poleznyj-sunduchok/roditelyam-na/512-zagadki-pro-tsveta.html
[73] http://bobrmama.by/poleznyj-sunduchok/roditelyam-na/512-zagadki-pro-tsveta.html

нас получилось. Можно также обсудить такие вопросы, как - «Какого цвета паровоз? Сколько у него колес? Для чего нужна труба? Кто управляет паровозом? Какой звук издает паровоз, когда хочет сообщить, что приближается к станции?»

- Ой, ребята, а я знаю еще одну игру, как раз про паровозик. Поиграем?

Игра «Паровозик» *(см. примечание).*

- Ну вот, понравилась вам игра? А теперь пора прощаться.

Занятие завершается прощанием.

Примечания:

Аппликация «Вагончики». Вагончики изготавливаются также, как в вышестоящем уроке, только каждый ребенок делает свой вагончик самостоятельно, а потом уже педагог все соединяет в состав.

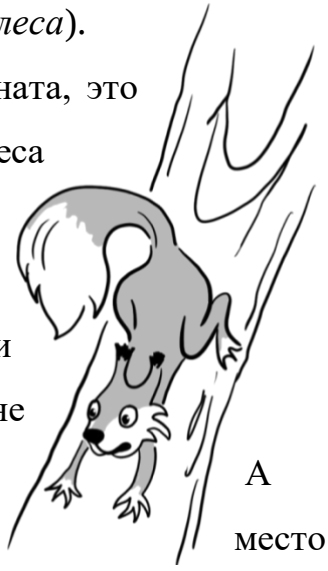
Игра «Паровозик». Сначала определяется маршрут движения паровоза. Например, от одной стены к другой. На его пути обозначается место переезда (можно использовать для этого четыре стула). На двух противоположных сторонах переезда располагаются колокольчики. Задача паровоза медленно двигаться по своему маршруту. При подъезде к переезду позвонить в колокольчик, тем самым сообщить о своем приближении. Остальные дети машины. Их маршрут проходит перпендикулярно маршруту поезда. Задача машин не столкнуться друг с другом и вовремя останавливаться перед переездом, чтобы пропустить поезд. Попавших «в аварию» машин педагог на некоторое время забирает на штрафстоянку.

Занятие 3. Знакомство с зеленой краской – «Сказочный лес» *(как для группы детей с более низким, так и более высоким исходным уровнем коммуникативной компетентности)*.[74]

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

- Сегодня хочу предложить вам поиграть в такую игру, которая называется «Повторялки».

- Вы все были очень внимательны, молодцы. Тогда отправляемся в гости. Сегодня к зеленой краске. А где в природе встречается очень много зеленого цвета? В лесу! (*полилогическая беседа на тему леса*).



- Теперь давайте представим себе, что наша комната, это большой лес. А я буду хранительницей леса – лесной феей. В лесу, как известно живет много зверей и птиц. Придумайте, пожалуйста, каким лесным животным или птицей вы хотели бы сегодня стать. Только вслух не говорите, это пока будет секрет. Придумали? Хорошо. А теперь медленно походите по «лесу» и найдите себе место для домика своего животного. Только не забывайте, что птицы живут в гнездах, медведи в берлогах ну и т.д. Все спрятались в свои домики? Молодцы. Не просто будет мне вас отыскать! Я сяду на полянку и буду вас тихо-тихо звать. Например, «жаворонок» – и, если среди вас есть жаворонок он прилетает ко мне на полянку.

Ребенок, животное которого угадала фея, выходит к ней на полянку и помогает находить других.

- Ну вот, всех собрали. Давайте знакомится. Каждый ребенок должен представить свое животное (рассказать про

[74] Начиная с этого занятия варианты (сценарии) его проведения уже не дифференцировались для детей из группы с более низким или с более высоким исходным уровнем коммуникативной компетентности в силу того, что первые, как правило, к этому моменту начинают уже выравниваться с последними.

него что-то, показать, как оно двигается, какие звуки издает).

- Отлично, теперь я знаю всех, живущих в моем лесу.

Педагог достает большой лист бумаги, на котором нарисовано дерево без листьев.

- Знаете, когда я гуляла по нашему лесу и увидела вот такое странное дерево. Посмотрите, на всех деревьях в нашем лесу уже давно распустились листочки, на некоторых были даже цветочки, а на этом совсем ничего нет. Я поговорила с ним, я же фея и умею разговаривать с деревьями, и узнала, что это волшебное дерево, на котором может вырасти все что угодно. Но беда в том, что оно никак не может определиться, каким деревом оно хочет быть. Давайте ему поможем. Чтобы было интереснее, мы разделимся на две группы. Одна будет украшать одну половину дерева, другая другую. У меня в мешочке листочки. Кто вытащит зеленый листочек, встает справа от дерева, кто желтый слева.

- Хорошо, а теперь посмотрите внимательно на свои листочки. Один в каждой группе должен быть не похож на другие. Те, у кого не похожие листочки будут сегодня Мастерами, а остальные помощниками.

Педагог дает Мастерам коробки с разными украшениями для дерева (листочки, бабочки, бусины, пайетки и т.д.).

- Мастер должен придумать, как и чем украшать дерево. А потом давать задания помощникам. Одному вырезать бабочку, другому приклеить листочки и т.д. Важно, что Мастер сам ничего не делает, только объясняет другим, как и что делать и следит чтобы работа была у всех.

- Ну как, нравится вам наше сказочное дерево? Предлагаю его заселить.

Дети по очереди еще раз называют, какими животными они сегодня были, получают карандаш и рисуют их на дереве или рядом с ним. После можно побеседовать с детьми, почему кто, где поселился, кто живет по соседству, дружат они или нет и почему.

Проведение прощания.

Формы полилога – статусные, операционные, пространственные.

Примечания:

Игра «Повторялки»: первый ребенок называет свое имя и показывает любое движение (поворот, хлопок в ладоши, прыжок и т. п.). Все дети хором повторяют имя и движение. Затем следующий ребенок называет свое имя и показывает движение, все повторяют, и т. д., пока все дети не назовут свои имена.

Задание «Волшебное дерево». На большом листе бумаги (2-4 листа ватмана) нарисован ствол дерева. Можно сделать стилизованный рисунок с использованием орнаментальных элементов при изображении дерева и окружающего пространства.

К занятию необходимо заранее подготовить элементы для украшения – бумажные кружочки, бабочки, цветочки и т.д.; кусочки фетра, тесьмы; блестки, бантики и т.д.; клей.

Занятие 4. «Встреча в сказочном лесу».

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

– Ребята, сегодня мы с вами отправимся в гости к сказочным гномам. Но для начала я предлагаю вам научиться делать сказочную зарядку, которую очень любят гномы.

Педагог читает стишок, а дети показывают.

«Покачались, покружились,

Потянулись, распрямились,

Приседайте, приседайте,

Пошагайте, пошагайте.

Встаньте на носок, на пятку.

Поскачите-ка вприсядку,

Глубоко теперь вдохните,

И ко мне скорей идите.»[75]

- Молодцы, а еще гномики очень любят играть в такую игру.

Игра «Покажи животное» (*см. примечание*)

- Молодцы, устали, наверно? Давайте отдохнем. Садись скорее на пол и покажите мне, как вы умеете спать.

- Хорошо, вы сейчас заснете, а я потихоньку разбужу одного из вас и покажу ему какое-то движение. Он должен это движение повторить, а потом разбудить соседа и показать ему свое движение, которое тот должен показать следующему разбуженному. Итак, пока все не проснуться.

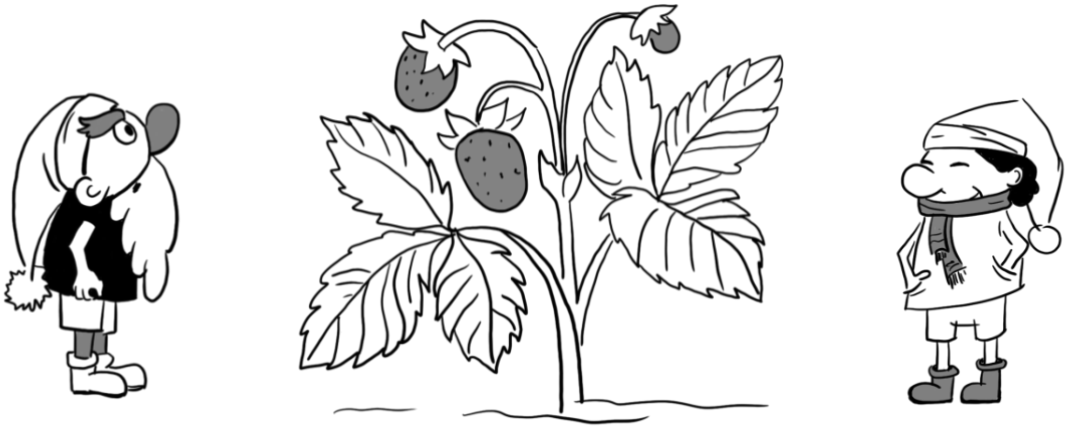
- Отлично, теперь вы бодрые и веселые, самое время отправляться в сказку. Для этого поделитесь на две группы (можно рассчитаться на первый-второй). Одна группа, это гномики, которых зовут Дружочки, а вторая группа, гномики Недружочки. Из группы Дружочков надо забрать одного человека, который потом будет исполнять роль Медведя-примирителя.

Педагог рассказывает сказку, дети действиями иллюстрируют ее.

«На одной полянке жили добрые гномы Дружочки, на другой злые и вечно всем недовольные - Недружочки. Утром Дружочки просыпались, одевались, умывались, чистили зубы, желали друг другу доброго утра, делали зарядку и шли собирать ягоды на завтрак. Недружочки вставали с большой неохотой. Им очень не хотелось вставать, одеваться и тем более умываться и чистить зубы. А здоровались они вообще как -то странно. Но кушать хотели и они, поэтому долго ссорясь из-за того, кто пойдет за ягодами, все же шли все вместе. И вот случилось так, что Дружочки и Недружочки пришли на одну полянку, и все увидели красивый

[75] https://ucthat-v-skole.ru/biblioteka/fizkultminutki/101-dlya-detej

куст, весь усыпанный ягодами. Правда Дружочки пришли на нее немного раньше, но Недружочки не захотели искать другую полянку….»



С этого момента дети сами придумывают продолжение сказки, разыгрывая ее по ролям, придумывают диалоги. Здесь, как и на предыдущих занятиях, соблюдаются полилогические правила (поскольку беседа представлена как диалоги к сказке, мячик, который служил фиксатором роли говорящего, не используется).

Опорными точками сюжета сказки служат такие: невозможность гномиков договорится кому достанутся ягоды; появление Медведя-примирителя, который предлагает пути решения конфликтной ситуации; в финале сказки приход к тому, что все должны подружиться и вместе поесть ягод.

Рефлексия. Дети садятся в круг, и педагог проводит полилогическую беседу, с примерно такими вопросами – «Кого ты играл в сказке, понравился ли тебе твой герой и почему?», «Почему Дружочки и Недружочки поссорились, кто был прав?», «Как Медведю удалось их помирить?» и т.д.

Примечания:

Игра «Покажи животное». Дети ходят по кругу, до хлопка педагога. После каждого хлопка педагог дает задание: прыгаем как зайчики; идем как медведи, бежим, как испуганные жирафы, вытянув шею; ползем, как черепахи; прыгаем, как лягушки; ползем, как крокодилы за добычей и т.д.

Занятие 5. Знакомство с синей краской – «Дождь».

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

- Вы замечательно отгадываете загадки, попробуйте отгадать такую и узнать к какой краске в гости мы сегодня отправимся.

«Направо вода и налево вода.

Плывут здесь суда и туда, и сюда.
Но если захочешь напиться, дружок,
Соленым окажется каждый глоток».[76]

- Правильно, море. И краска наша синяя.

Далее, полилог с вопросами про море (Если зачерпнуть в стакан воды из моря какого цвета она будет? Кто обитает в море? Что такое шторм? И т.д.)

- Молодцы, как много вы знаете о море. Давайте поиграем в игру «Рыбак и рыбки»[77].

Игра «Рыбак и рыбки».

- Ребята, а где еще на нашей планете встречается вода? *(обсуждая эти проблемы, подводим разговор к теме дождя* - «*Что такое дождь, зачем он нужен, какой он бывает, откуда берется, бывает ли дождь зимой»).*

- А я знаю один секрет. Хотите, расскажу вам, как сделать домашний дождик и при этом не промокнуть. Попробуем?

Опыт получения «домашнего» дождика.

- Вот какой замечательный дождик у нас получился. А скажите мне, пожалуйста, капельки дождя, когда падают на землю, во что превращаются?

[76] Istochnik: https://mamamozhetvse.ru/zagadki-pro-more-dlya-detej.html

[77] https://gvozdec.ru/thrombosis/podvizhnaya-igra-rybak-i-rybki.html

Правильно, в лужицы. А все ли лужицы одинаковой формы или все разные? Давайте проверим.

Педагог расстилает большой лист бумаги, раздает детям большие кисточки и жидкую краску. Смачивает лист водой.

- Берем кисточки, окунем их в краску и капаем на лист бумаги.

Проанализировав, что получилось, оставляем нашу работу для высыхания.

- Пока наши капельки сохнут, предлагаю поиграть в такую игру.

Игра «Река и ручейки»[78].

- Молодцы! Теперь давайте посмотрим, высохли ли наши лужицы и если да, то обведем их фломастером, чтобы мы смогли посмотреть, точно ли нет двух одинаковых. (*Если есть время и желание, то лужицам можно подрисовать глазки или что-то еще по желанию ребенка*)

Проведение прощания.

Формы полилога – репродуктивные и креативно-доращивающие.

Примечания:

Игра «Рыбак и рыбки». Выбираются два водящих. Они должны взяться за руки и по сигналу начать ловить остальных игроков – «рыбок». Догнав кого-нибудь, они должны соединить руки так, чтобы «рыбка» оказалась в круге. Получается невод из трех игроков. Пойманный, становится частью невода.

Игра «Река и ручейки». Если педагог говорит «ручейки» дети двигаются свободным образом. При слове педагога «река», все дети-ручейки должны собраться в одну реку и держась друг за друга продолжать движение (*если это получается легко, игру можно проводить с закрытыми глазами*)

[78] https://gvozdec.ru/thrombosis/podvizhnaya-igra-rybak-i-rybki.html

Опыт получения «домашнего» дождика: в большую прозрачную емкость (банка, салатница) налить воды. Из пены для бритья выдавить на нее облака. Пипеткой капнуть в нескольких местах жидким пищевым красителем (или разведенной гуашевой краской). И подождать, когда из тучи «пойдет дождик».

Занятие 6. Знакомство с голубой краской – «Как синяя и белая краска подружились».

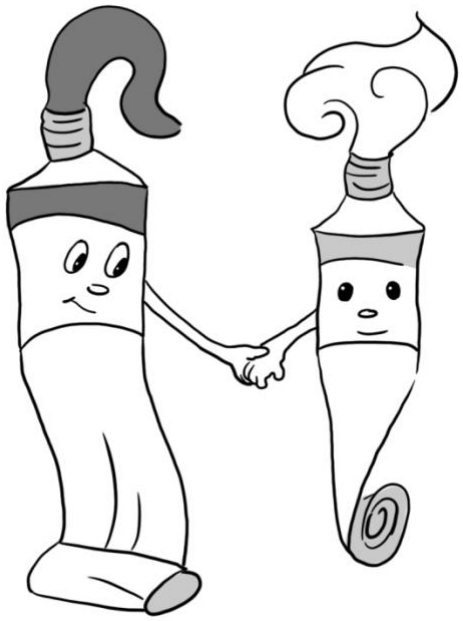
Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

Сегодня нам предстоит очень интересная встреча не с одной, а сразу с двумя красками – с синей и белой.

- Но сначала вам нужно разбиться на пары. Чтобы найти свою пару вы сейчас возьмете карточки, (*см. примечание*), и попробуете найти карточку с такой картинкой, которая бы подходила к вашей. Теперь садитесь друг напротив друга и договоритесь, кто из вас будет синяя краска, а кто белая. Синие краски, поднимите ручки! А теперь белые! А теперь полная тишина, я буду очень тихо рассказывать сказку, а вы закройте глазки и ни при каких обстоятельствах не подглядывайте.

Педагог предлагает поиграть в сказку: «В одном сказочном лесу жила-была синяя краска *(синие краски помашите мне ручками, не открывая глазок).* Лес был довольно большой, но почему-то друзей в нем у синей краски никак не находилось. Краска ходила по полянам (*показывайте ручками как вы ходите по полянам*), пробиралась через кустарник (*показываем*), проползала под корягами и даже взлетала на небо, но нигде никого не встречала. Уже наступил вечер, когда усталая синяя краска сложила свои ладошки и уснула (*не забываем показывать все, что я говорю*). А в это время вышла погулять белая краска (*белые краски, начинаем двигать ручками*), она очень любила гулять по вечерам, ведь так ее гораздо лучше видно. Шла она, шла и вдруг обо что-то споткнулась. «Ой, - испугалась она, - что же это там такое, ничего не видно»? (*вы вероятно догадались уже, что*

споткнулась она как раз о спящую синюю краску). Белая краска стала медленно ощупывать это «нечто» (*белые ручки – находим синие и аккуратно их ощупываем, поглаживаем*). Оно показалось ей не таким уж и страшным. Ощутив, что ее кто-то гладит, синяя краска стала гладить в ответ. И о чудо, обе поняли, что они вполне могут подружиться. На радостях они обнялись (*обнимаемся*) и еще раз обнялись, и даже еще раз непременно обнялись и вместе пошли прогуляться, а потом усталые вместе легли спать, чтобы наутро вместе написать новую, прекрасную картину, которую еще никто и никогда не писал».



- А мы с вами откроем глазки и подумаем, какой же цвет получится, если подружить синюю краску с белой? Правильно, голубой! Теперь садитесь за столики, мы с вами будем рисовать тот сказочный лес, в котором подружились наши краски. А рисовать мы его будем, какими красками? Правильно, синей и белой, и может быть у кого-то получится найти и голубую.

Педагог дает задание нарисовать «Сказочный лес»

После того, как дети закрасили фон, который должен подсохнуть, педагог проводит такую игру.

Дети встают в «линейку» и по очереди называют предметы голубого и (или) синего цвета. На каждый названный предмет ребенок делает один шаг вперед. Те дети, которые дошли до финиша, могут, если это необходимо, помогать тем, кто затрудняется придумать предмет. В итоге все дети должны добраться до финиша.

Закончив рисунки приклеиваем их на один большой лист, получая, таким образом, лес.

- Вот какой замечательный сказочный лес у нас получился. Если позволяет время можно попросить детей «поселить» кого-то в этот лес, подрисовав животных или птиц, и рассказать историю про них (кто это, как сюда попал, есть ли у него друзья в этом лесу).

Проведение прощания.

Формы полилога – организационные, доращивающие, операционные.

Примечания:

Карточки «*Найди пару*» заранее заготавливаются педагогом. Это могут быть картинки одинаковые по форме, по цвету, по смыслу.

«Сказочный лес» - рисунок гуашью, метод - «отпечаток капустного листа».

Синей гуашью закрашиваем весь лист (если дети маленькие можно взять уже тонированную в синей цвет бумагу). Берем капустный лист (от пекинской капусты) и закрашиваем его белой краской. Делаем отпечаток на синий фон, получается дерево. Кусочками листа можно отпечатать еще кусты.

Занятие 7. Знакомство с фиолетовой краской – «Путешествие кляксы».

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

- Скажи, пожалуйста, «Шляпа», умеешь ли ты ставить кляксы? Покажи нам, как ты это делаешь (*ребенку дается фиолетовая краска, лист бумаги и кисточка*).

Полилогическая беседа на тему - что такое клякса, что такое перо и чернила, как ими писали.

- А кто еще хочет попробовать сделать кляксу? Хорошо, только давайте сделаем это другим способом. Перьев у меня нет, зато есть вот такие трубочки (*коктейльные*). Капаем краску на лист бумаги, берем трубочку и дуем через нее на краску. Вот какие любопытные кляксы у нас получились.

Пускай они посохнут, а мы посмотрим, как дела у кляксы, которую нарисовала «Шляпа».

- Я думаю, можно теперь отправить ее в путешествие. Поможете мне?

Придумываем сказку, которая должна подойти к фразе – «Наша клякса не удержалась и упала в огромное чернильное озеро. «Ой, ой, ой, помогите», закричала она».

- Ребята, а вы знаете, на чем можно плыть по воде? (дети дают свои варианты ответов). Правильно, а еще можно плыть на плоту. Я предлагаю плыть именно на нем. Отправимся на помощь кляксе? Только для начала нам нужно потренироваться.

Игра «На плоту» *(см. примечание).*

- Отлично, плавание на плотах вы освоили, осталось спасти нашу кляксу и дорисовать ей плот. А вы посмотрите внимательно на свои кляксы. Может быть они вам кого-то напоминают? Возьмите фломастеры и дорисуйте свои кляксы так, чтобы он были на кого-то похожи.

- «Шляпа», посмотри, пожалуйста, что лежит в этом пакетике. Кисточка? Что бы это значило? А… я догадалась. Есть такая игра, называется «Художник и краски». Поиграем? Для этого нам надо разделиться на две группы (например, таким способом, как «на первый-второй рассчитайсь»). В каждой группе должен быть один «Художником», а остальные «Красками». (*Помочь детям сделать выбор, если договориться представляется сложным, можно использовать считалку*).

Игра «Художник и краски» *(см. примечания)*

Проводим прощание.

Формы полилога – доращивающие, пространственные, ролевые, организационные

Примечания:

Игра «На плоту». Педагог заранее подготавливает несколько листов ватмана (это плоты). Они раскладываются на полу. Все дети плавают в воде, пока не услышат команду педагога - все на плот. Задача «взять на борт» как можно больше детей, при этом не толкаться, не разговаривать и стараться помочь другому. Кто не сумеет забраться на плот, выбывает из игры. Игра усложняется по мере того, как убираются плоты.

Считалочка:

«Красный, желтый, голубой

Посчитай цвета со мной!

Малышам известно всем –

На моей дуге их семь!»[79]

Игра «Художник и краски». Педагог дает «Художнику» репродукцию картины, которую он не должен никому показывать. Его задача молча расположить детей в соответствии с сюжетом на картине. Пока «Художник» «рисует» педагог вывешивает на стенд несколько репродукций картин, среди которых есть и та, которую «рисует» «Художник». Когда группа готова она демонстрирует свою работу другой группе, которая должна угадать, какую из представленных на стенде картин изобразил «Художник». Далее тоже самое делает вторая группа с другой картиной.

Задание 8. «Торт на день рождение».

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

– Помните в как-то раз мы делали с вами зарядку? Давайте вспомним, как это было. Я читаю стишок, а вы показываете то, что я говорю.

«Покачались, покружились,

[79] https://rustih.ru/konstantin-balmont-krasnyj-zheltyj-goluboj/

Потянулись, распрямились,

Приседайте, приседайте,

Пошагайте, пошагайте.

Встаньте на носок, на пятку.

Поскачите-ка вприсядку,

Глубоко теперь вдохните,

И ко мне скорей идите».[80]

- Хорошо, сейчас я вам раздам карточки (*см. примечание*), на которых что-то нарисовано. И мы поиграем с вами в такую игру. Каждый, кто берет карточку, должен будет показать нам, что на ней изображено. Говорить при этом запрещается, объяснять нужно только жестами. А все остальные будут отгадывать. Начали…

- Отлично, теперь вы готовы отправиться в сказку. Только сказку будем придумывать вместе, договорились? Итак…

Педагог рассказывает зачин сказки и назначает первую героиню. Она является модератором сочинения сказки, и все герои уже назначаются ею. Важным моментом является то, что, когда ребенок получает роль, он должен сначала представить своего героя. Например, сахарница. Она добрая, веселая, говорит быстро, она толстая, поэтому ходит медленно, вперевалочку и т.д. Все диалоги придумываются детьми по ходу действия. Здесь, как и на предыдущих занятиях, соблюдаются полилогические правила (поскольку беседа представлена здесь как диалоги к сказке, мячик, который служил фиксатором роли говорящего, можно не использовать).

«Однажды ночью на кухне…. Проснулась ложка и разбудила свою подругу миску.

- Знаешь, миска, что-то мне не спиться сегодня, волнуюсь я. Ведь завтра у нашей хозяйки день рождение, а ее дети, кажется, забыли об этом.

[80] https://ucthat-v-skole.ru/biblioteka/fizkultminutki/101-dlya-detej

- Да, грустно это как-то, - ответила миска, даже праздничного торта не будет…

- Слушай, миска, а давай сами торт испечем! Разбудим духовку, замесим тесто и испечем пирог! Вот сюрприз то будет хозяйке! Ложка и миской будят холодильник, банку с мукой, миксер, сахарницу…»

Конфликтные ситуации в сказке могут быть такими: духовка просыпаться не желает, нужно найти способ ее уговорить; в самый не подходящий момент на кухне появляется кот. Нужно найти способ увести его из кухни.

Итоговая рефлексия занятия. Дети садятся в круг, и педагог проводит полилогическую рефлексивную беседу с такими вопросами: «Кого ты играл в сказке, понравился ли тебе твой герой и почему?», «Почему герои смогли сделать пирог?», «Почему духовка согласилась им помочь?» и т.д.

Формы полилога – по большей части креативные: доращивающие, пространственные, ролевые, организационные.

Данное занятие последнее в череде формирующих. Следующее занятие уже входит в состав контрольного этапа нашего экспериментального исследования.

Основная задача контрольного этапа – определить уровень развития коммуникативной компетенции детей в экспериментальных подгруппах после целенаправленного формирующего воздействия, а также сравнить его с уровнем в контрольных подгруппах детей, которые продолжали заниматься по обычной детсадовской программе. Сравнение результатов контрольного этапа исследования с констатирующим этапом должно доказать, что полилогическое взаимодействие и общение детей имеет больший развивающий потенциал для коммуникативной компетентности в

дошкольном возрасте, чем их обычное общение и практика повседневных игр и занятий в детском саду. Провести анализ диагностических данных до и после формирующего эксперимента (в котором целенаправленно использовались рефлексивно-полилогические технологии), а также экспериментальных и контрольных подгрупп можно, сравнив количественные и качественные результаты психометрических процедур и диагностических занятий. Поскольку процедуры первых уже были описаны ранее (см. первый параграф второй главы), то ограничимся только изложением хода завершающего диагностического занятия, которое выстроено таким же образом, как и первое диагностическое занятие.

Контрольное диагностическое занятие. Знакомство с оранжевой краской – «Апельсиновая роща».

Считалочка-приветствие. Выбор «Шляпы». Повторение правил поведения на занятии.

- Ой, посмотрите-ка сюда, что-то лежит в этом пакете. Да это апельсин, как он здесь оказался? А, мне кажется, я догадалась – это нам подсказка. К какой краске в гости мы сегодня отправимся, как вы думаете? Правильно, к оранжевой, а также в гости к апельсину в апельсиновую рощу. Но сначала давайте вспомним, что мы знаем об апельсине.

Дети садятся в круг на коврик, так, чтобы удобно было катать друг другу апельсин. Педагог дает одному ребенку апельсин и объясняет правила игры.

- Тот, у кого в руках апельсин должен назвать какое-нибудь его свойство (или что-то что он вообще знает об апельсине) и покатить его кому-то из детей. Следующий ребенок делает тоже самое. Одно условие - дважды одному ребенку апельсин посылать, катить нельзя. Кроме того, каждый из вас рассказывает об апельсине что-нибудь новое, т.е. то, что еще не говорили другие дети.

- А теперь можно и поиграть.

Игра «Передай апельсин» *(см. примечание).*

После игры педагог просит детей сесть на коврик.

- Ребята, давайте немного отдохнем, а я пока расскажу вам, откуда же к нам попал этот вкусный фрукт апельсин. Апельсины растут на высоких вечнозеленых деревьях с блестящими листьями, которые образуют шаровидную крону. Цветут белыми душистыми цветами, из которых и вырастают плоды, которые вы все любите. Апельсиновые деревья были известны в Китае еще на заре человечества. Слово «апельсин» в переводе означает «китайское яблоко». Из Китая апельсины попали в Индию, Египет, Африку и Америку. В Европу «золотые» плоды завезли из Палестины в XV в. Сочные и ароматные плоды полюбились европейцам. Их стали подавать как редкий деликатес на десерт после обеда. Какие же блюда можно приготовить из апельсинов? Их едят в свежем виде, добавляют во фруктовые и овощные салаты, из спелых плодов получают полезный кисло- сладкий апельсиновый сок. Дольками апельсина украшают зеленый листовой салат, торты и пироги. Кроме того, их используют для приготовления горячих блюд из мяса птицы.

Далее предлагаем детям обсудить такие вопросы:

Какую страну считают родиной апельсинов?

Что означает слово «апельсин»?

Апельсиновое дерево вечнозеленое?

Какие блюда готовят из апельсинов?

- Как вы думаете, ребята, апельсин тонет или нет? Давайте проверим.

Опыт «Тонет-не тонет» *(см. примечания)*.

- А вы знаете, ведь у шляпы есть еще один сюрприз-задание для вас. Педагог достает из шляпы апельсиновое дерево из пластилина.

- Посмотрите, что это за дерево такое? Правильно, только какое-то оно одинокое… Давайте вместе с вами вырастим апельсиновую рощу. Для того, чтобы у нас это получилось быстрее, мы разделимся на группы, где каждый будет делать свою часть дерева, а потом мы посчитаем сколько мы всего слепили апельсиновых деревьев.

Педагог делит детей на четыре группы.

- Теперь вам надо договорится, какая группа будет делать стволы, какая листву, а какая апельсины. Последняя группа должна все детали соединять, чтобы получилось дерево. Помогать друг другу не запрещается.

После того как деревья готовы, составляем композицию сада и любуемся проделанной работой.

3. Порядок проведения прощания.

Формы полилога – операционные, доращивающие, пространственные, ролевые, организационные.

Примечания:

Игра «Передай апельсин». Дети стоят в шеренгу. Задача передать апельсин соседу, так, чтобы он не упал. Передавать можно разными способами: одной рукой, зажав апельсин в согнутых локтях, под подбородком…

Опыт «Тонет-не тонет». В прозрачную, цилиндрическую высокую емкость с водой опускаем сначала апельсин в кожуре, потом без нее. Анализируем, почему один тонет, другой нет.

Задание «Апельсиновое дерево». Слепить из коричневого пластилина конус. Из зеленого шар. Соединить. Отдельно налепить маленькие «колбаски» и приплюснуть их. Это листочки. Из оранжевых шариков сделать плоды. Все соединить.

ГЛАВА 3. ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Апробация рефлексивно-полилогических технологий развития коммуникативной компетентности осуществлена с участием более 60 детей старшего дошкольного возраста на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 "Аленький цветочек", Истринского района, Московской области при поддержке администрации и педагога-психолога этой дошкольной образовательной организации с согласия родителей.

Сначала нами изучалась коммуникативная компетентность детей, ее характеристики, и особенности в том ее состоянии как она «стихийно» (т.е. без целенаправленных усилий родителей, воспитателей и педагогов, оснащенных специальными психолого-педагогическими методиками и в первую очередь рефлексивно-полилогическими технологиями) сформировалась у дошкольников на момент начала нашего исследования. Результаты этого описываются в первом параграфе данной главы.

На следующем этапе нами осуществлено психолого-педагогическое воздействие на детей с целью развития их коммуникативной компетентности с помощью рефлексивно-полилогической организации их общения и игрового взаимодействия в процессе выполнения ими различных творческих заданий художественно-выразительного содержания. Результаты психолого-педагогического воздействия изучены с помощью сравнительного анализа характеристик коммуникативной компетентности детей из экспериментальных подгрупп до и после применения рефлексивно-полилогических технологий. Данные об этом изложены во втором параграфе данной главы.

Проверка значимости изменений в количественных и качественных характеристиках коммуникативной компетентности у дошкольников,

произошедших в ходе психолого-педагогического эксперимента при использовании рефлексивно-полилогических технологий в работе с ними, осуществлена путем сравнения с результатами диагностики коммуникативной компетентности детей из контрольных подгрупп, которые продолжали заниматься по обычной программе детского сада, т.е. не входили в экспериментальные подгруппы. Обобщенные результаты диагностического измерения и сравнительный анализ характеристик коммуникативной компетентности у детей из контрольных и экспериментальных подгрупп изложены в третьем параграфе данной главы.

3.1. Изучение «стихийного» развития коммуникативной компетентности дошкольников

Как уже сказано выше на констатирующем этапе апробации рефлексивно-полилогических технологий была проведена диагностика качеств коммуникативной компетентности у детей двух групп детей старшего дошкольного возраста. Одна группа (№5) включала 32 ребенка, а вторая (№9) – 30 детей. Далее каждая из них делилась на экспериментальную и контрольную подгруппу. Таким образом исследование эффективности рефлексивно-полилогических технологий осуществлялось на 2-х экспериментальных подгруппах и 2-х контрольных. Данная модель психолого-педагогического исследования позволяет обойти возможную разницу в поведении и результатах педагогической работы воспитателей, которые занимались до эксперимента и продолжали заниматься с исследуемыми детьми в обычном порядке. Кроме того, этим же способом нивелируется фактор возможно неравного подбора и состава детсадовских групп с точки зрения исходного уровня коммуникативной компетентности детей[81], которые в них входят.

[81] Как выяснилось по результатам констатирующего этапа, действительно уровень коммуникативной компетентности у детей из разных групп заметно отличался, что будет видно из данных этого параграфа.

Приведем данные, полученные нами в результате измерения характеристик коммуникативной компетентности с помощью диагностической методики О.Е. Смирновой «Мозаика».

Сравнивая полученные с помощью указанной выше диагностической методики данные по двум группам можно утверждать, что эмоциональная вовлеченность детей обеих групп в парное взаимодействие друг с другом примерно одинаково низкая (суммарно преобладают показатели «0» и «1» - больше 65%). Однако индифферентность (см. «0» показатель) детей 9 группы друг к другу чуть выше в сравнении с детьми 5 группы, а желание активно вмешиваться в действия партнера (см. показатель «3») вообще не выявилось ни у одного ребенка, тогда как у 6% детей из 5 группы оно проявилось (см. диаграмму на рисунке №1).

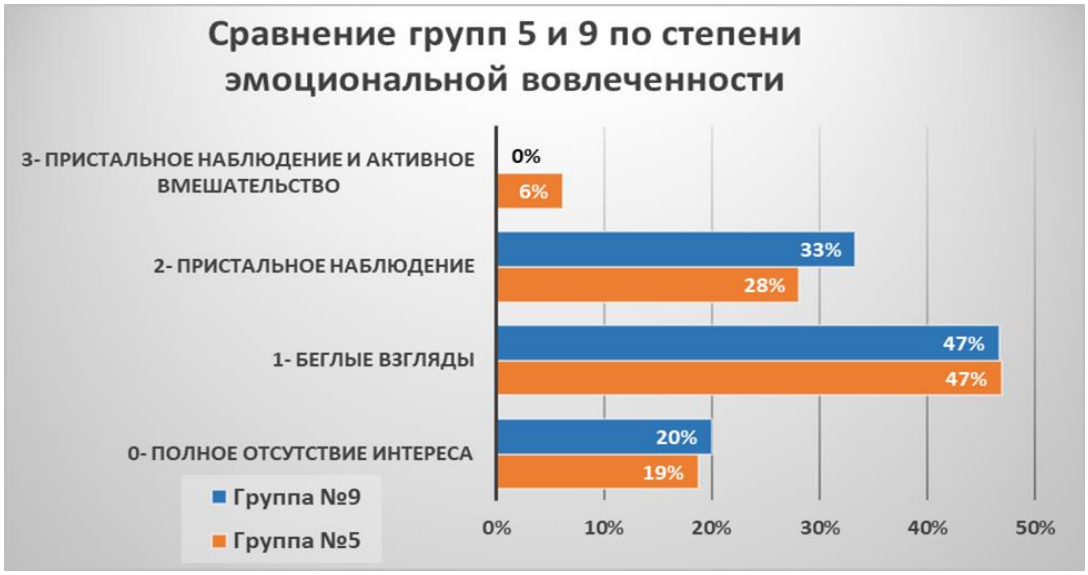


Рисунок 1. Сравнение групп 5 и 9 по степени эмоциональной вовлеченности.

По результатам диагностики, проведенной по методике Л.А. Венгера «Лабиринт» как этого и следовало ожидать, у детей из 9 группы степень безучастности по отношению к своим партнерам существенно выше – на 25%. При этом у детей 5 группы участие выражается преимущественного в негативных и демонстративных оценках друг друга (соответственно 38% и 22%). Позитивных же оценок в обеих группах очень мало – всего лишь по 3% (см. рис. №2).

Рисунок 2. Сравнение 5 и 9 групп по характеру участия.

Просоциальные (альтруистическая и поддерживающая) формы поведения более выраженными оказались опять же у детей 5 группы. В 9 группе в наибольшей степени дети склонны оказывать друг другу прагматическую помощь – 53% (см. рис. №3). У них же больше, чем у детей 5 группы отказов в помощи (соответственно 20% против 16%).

Рисунок 3. Сравнение групп 5 и 9 в проявлении просоциальных форм поведения.

Сравнение детей 5 и 9 групп показывает, что у первых более разнообразный и широкий диапазон взаимодействия (проявлено пять из

шести способов), а у вторых – только четыре (см. рис. №4).

Рисунок 4. Сравнение способов взаимодействия в группах №5 и №9.

При этом как у первых, так и у последних наиболее сильно выражено ситуативное и подражательное взаимодействие (по 28% и 40% соответственно), а сотрудничество и совместная игра полностью отсутствуют (0%).

Методика социометрии (Я. Морено в модификации Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой) «День рождения» позволила нам количественно оценить степень сплоченности и интегрированности детей в своих группах.

Выяснилось, что в обеих группах (см. рис. № 5) примерно одинаковый (около 65%) уровень интегрированности (т.е. количество отданных детьми друг другу предпочтений).

Сравнение же результатов социометрии у детей 5 и 9 групп по показателю сплоченности (количество сделанных детьми взаимных выборов) обнаружило, что у первых она в три раза выше, чем у вторых (13% и 4% соответственно), хотя в целом тоже не высокая.

Анализируя эти количественные данные, в контексте поставленных нами во второй главе задач констатирующего этапа эксперимента, можно сказать следующее.

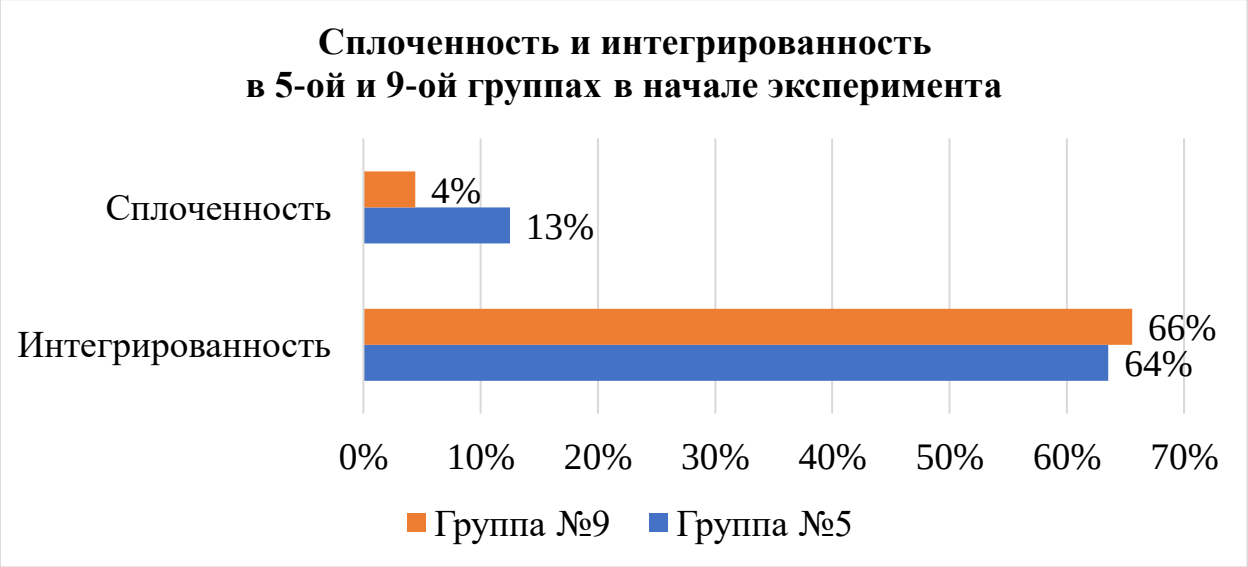


Рисунок 5. Сплоченность и интегрированность в 5-ой и 9-ой группах на констатирующем этапе.

Числовые показатели всех проведенных диагностических методик находятся ниже среднего уровня, что говорит в целом о невысоком уровне развития у диагностируемых групп детей основных компонентов коммуникативной компетентности. Однако более детальное сравнение позволяет определить характер влияния постоянных педагогов-воспитателей, работающих в разных группах на уровень развития коммуникативной компетентности детей в них. При том, что невысокий уровень эмоциональной вовлеченности и достаточно выраженное равнодушие детей к действиям напарников наблюдается в обоих группах, однако показатели сплоченности разнятся весьма существенно. Здесь мы склонны предположить, что вклад воспитателей в создание позитивной, доброжелательной атмосферы в группе №5 больше, нежели воспитателей группы №9. Дело в том, что детям старшего дошкольного возраста свойственно искать себе товарища для игры в паре, но им очень непросто выстраивать отношения в коллективе в целом. И здесь, безусловно, очень важна роль взрослого. Не допустить разделение детей на «звезд» и «изгоев», это тоже задача воспитателей, с которой лучше справляются воспитатели группы №5. Это, в частности, проявилось в результатах измерения социометрического статуса детей в группах. Так лидерская позиция в группе

№9 принадлежит одному ребенку, вторую позицию разделили между собой пятеро детей, но при этом есть явно непопулярные дети (их шесть человек), которые не набрали голосов вообще. В группе №5 ситуация более уравновешенная. Первое место по количеству голосов принадлежит сразу двум детям, второе трем. Также и число детей не набравших голосов вообще здесь меньше.

Кроме описанных выше количественных данных, полученных с помощью психометрических методик, интересными в контексте задач нашего исследования являются данные, полученные в ходе наблюдения за коммуникативным поведением детей в условиях специально разработанного диагностического занятия.

Отдельное диагностическое занятие потребовалось в связи с тем, что предварительно проведенные диагностические процедуры (методы) замеряют качества и уровень коммуникативной компетентности только в условиях взаимодействия детей в парах. При взаимодействии же их в малых группах (от 3 до 10 участников) феноменология проявления коммуникативной компетентности у дошкольников гораздо богаче и сложнее, т.к. оно, как мы писали ранее, предполагает не только развитые способности к взаимопониманию (т.е. к слышанию и слушанию, к правильному обращению и принятию информации и т.п.), но и к кооперации (т.е. к построению совместной схемы действий, к координации совместных и распределенных операций, к контролю за правильностью и последовательностью собственных действий и действий других участников и т.п.). Таким образом, коллективные задания в рамках диагностического занятия сензитивны к более сложным коммуникативным умениям и компетентностям, которые могут мало заметны при парном взаимодействии детей.

Ниже приведем результаты оценки уровня и качества коммуникативной компетентности, полученные в ходе такого занятия для

экспериментальных подгрупп группы №5 и группы №9, с описанием и анализом поведения детей в предложенных им обстоятельствах.

Группа №5. В занятии принимали участие только 12 человек (6 мальчиков и 6 девочек), которые попали в экспериментальную подгруппу, в которой дальше, собственно, и проводились развивающие коммуникативную компетентность занятия по программе «Рождение радуги» с использованием рефлексивно-полилогических технологий, на протяжении следующих полутора месяцев. Остальные дети 5-ой группы (т.е. контрольной подгруппы) продолжали в это время заниматься по привычной программе.

Вводная часть диагностического занятия.

Благодаря вводному диагностическому заданию выяснилось, что почти половина детей пятой группы не способны в должной мере концентрировать внимание на высказываниях взрослого и как следствие не поняли задачу, поставленную педагогом в самом начале занятия. Так, например, А. не смог стоять в кругу детей. В процедуре выбора «Шляпы» трое из детей вообще не приняли в этом участие, а бегали и занимались своими делами. Выявленные особенности поведения детей свидетельствовали и о том, что не все дети на момент начала занятий чувствовали себя в коллективе психологически комфортно, часть из них были явно замкнутыми и не расположенными к общению ни со взрослым, ни со своими сверстниками в группе. Об этом, в частности, свидетельствует то, что они «сопротивлялись» включению их в общий круг детей, также некоторые из них стеснялись и им было трудно назвать свое имя. Хотя это могло быть обусловлено в том числе боязнью нового и незнакомого педагога-психолога.

Основная часть диагностического занятия.

1. Загадка про радугу. Дружно отгадав предложенную педагогом загадку, в беседу про нее дети вступали неохотно. Форма организации ответов детей, установленная педагогом, а именно: соблюдение очередности, необходимость слушать и говорить не перебивая друг друга, вызвала значительные затруднения. Дети не привыкли ждать, пока выскажется сосед,

особенно в случае, если сами уже знают ответ. Те дети, которые успели высказаться, практически моментально теряли интерес к процессу обсуждения, никак не сопереживая товарищам, напротив, отвлекали и мешали им отвечать.

2. Подвижная игра «Краски радуги». Основная диагностическая цель игры состояла в том, чтобы выявить способность детей, у которых не оказалось нужного для выполнения задания цвета, попросить помощи у кого-то из товарищей. В ходе работы над заданием удалось установить, что почти все дети, нуждавшиеся в помощи, обратились за ней, однако, дети, которых просили «поделиться» своим цветом хоть и не отказывали в этом, но и сами помощь не предлагали и стремились сами быстрее пройти под дугой радуги.

3. Сказка «Рождение радуги» направлена на проверку того, как дети умеют слушать и понимать смысл сказанного педагогом, а также насколько вообще они способны удерживать внимание при довольно длительном его монологе. Для этого педагог рассказывал занимательную сказку про рождение радуги, после которой задавал детям вопросы на понимание услышанного. Все эти действия позволили установить следующие особенности поведения детей и их способности коллективно обсуждать услышанное. Почти все дети слушали сказку внимательно, за исключением двух человек, которые занимались исключительно толканием друг друга. В результате, в обсуждении сказки эти двое не участвовали, остальные же дети хоть и приняли участие в обсуждении, но давали простые и односложные ответы. Данный этап показал, что авторитет взрослого педагога имеет для детей значение, соответственно умение слушать педагога развито у них значительно лучше, чем способность слушать товарищей по группе.

4. Опыт-эксперимент. Задание состояло в том, чтобы с помощью специальной подсветки компакт-диска увидеть на стене радужный спектр. Здесь дети проявили крайнюю заинтересованность, друг другу не мешали, но после того, как педагог забрал диски, расслабились, расшумелись, что не позволило обсудить увиденное. Это говорит о том, что, когда дети заняты не

речевой, а новой предметной деятельностью, осуществляемой в наглядно-действенном плане, непроизвольная концентрация внимания находится на довольно высоком уровне. Примечательно, что два ребенка, прежде не участвующие в занятии, здесь подключились с тем же энтузиазмом, как и другие, забыв про свои распри друг с другом. Желание добиться цели оказывается выше межличностных «неурядиц». Этот факт указывает на их неготовность действовать и взаимодействовать в речевом плане и обсуждать увиденное.

5. Коллективная работа «Радужная мозаика». Эта работа заключалась в том, что дети должны были собрать пазлы таким образом, чтобы получилась радуга. Сложность была в том, что пазлы надо было сначала вырезать, а ножниц для этого было только три штуки. Это было сделано для того, чтобы посмотреть способны ли дети делегировать отдельным членам группы часть действий и функций, например, по вырезанию пазлов. Этим же самым проверялась готовность передавать им и ответственность за качество работы, а, с другой стороны, – справиться с возможной эгоистической эмоциональной реакцией и обидой на то, что эта работа досталась «не мне». В идеале задание предоставляло возможность актуализировать альтруистическую эмоциональную реакцию в форме радости за товарища, т.к. ему досталось право выполнить ответственную сложную операцию, а значит и проявить свои способности и возможности. Однако этого не произошло. Заветные ножницы схватили те, кто оказался шустрее других. Чувства радости за товарищей у других детей это тоже не вызвало. Но несмотря на это, когда каждый получил свой пазл, в совместную работу по сборке картинки включились все. Но не всем удалось отстоять свое мнение по поводу правильности сборки, т.к. в группе обозначился лидер, который курировал эту работу. Понятно, что сама по себе лидерская позиция, это неплохо, тем более в случае, когда другие дети признают авторитет заявившегося лидера, однако явное доминирование одного из детей закрывает возможность другим членам группы попробовать себя в этой роли.

А это значит, что при стихийном взаимодействии и дальше будет происходить лишь дальнейшее закрепление лидерского диспаритета в группе: и те дети, которые проявляют себя не как лидеры, но лишь как исполнители и ведомые не будут получать возможность развивать у себя лидерские качества.

Заключительная часть.

В конце занятия дети сильно расшумелись и не представлялось уже возможным собрать их внимание для подведения его итогов, удалось провести лишь прощальную считалочку, которая не получилась тоже, по причине того, что дети не умели «играть в ладошки» и не смогли этого сделать даже после дополнительного объяснения педагога.

Ход и результаты диагностического занятия в экспериментальной подгруппе №9. В занятии принимали участие 10 человек (4 мальчика и 6 девочек), с которыми в дальнейшем проводились развивающие коммуникативную компетентность занятия по программе «Рождение радуги» с использованием рефлексивно-полилогических технологий, на протяжении следующих полутора месяцев. Остальные дети 9-ой группы (т.е. контрольной подгруппы) продолжали в это время заниматься по привычной для них программе.

Вводная часть.

Благодаря вводным заданиям удалось выяснить следующее: данной группе детей нелегко выстроиться в круг и держаться за руки (многие не могли найти себе места из-за нежелания держать за руку того, кто оказался рядом в данный момент), один ребенок отказался вставать в круг вообще. Кроме того, выяснилось, что не все дети знают где у них правая, а где левая рука. И это стало причиной того, что круг участников рассыпался не сложившись, в результате чего игра-знакомство не состоялась. Такое открытое нежелание телесного контакта говорит не просто о равнодушии, но и о фактической неприязни к большей части детей группы друг к другу. При выборе «Шляпы» трое из детей не принимали в этом участие (бегали и

занимались своими делами). Однако, при виде шляпы попытались ее отнять и убежать с ней вместе. Волшебные палочки, для определения того, кто будет играть роль «Шляпы», тащили дважды (т.к. первый раз двое сказали, что вытащили заветную палочку), толкали друг друга, пытаясь выхватить палочку. Несколько человек закричали, когда поняли, что им палочка не досталась. Все выявленные особенности поведения детей свидетельствуют о крайней неорганизованности группы в целом, а также о том, что для них любой другой ребенок воспринимается, прежде всего, как конкурент и соперник. Это говорит и о том, что в данной группе на момент диагностического занятия преобладал эгоистический тип эмоциональной реакции друг по отношению к другу. Желание схватить для себя что-либо ценное побыстрее – доминирующий эгоистический или соревновательный мотив, проявившейся уже на данном этапе диагностического занятия. Также можно отметить у большинства детей группы сильное желание занять исключительную позицию (в роли «Шляпы») и неумение справляться с негативными эмоциями.

Основная часть.

1. Чтобы провести беседу по теме «Радуга» пришлось очень долго «собирать» группу. Пока одну часть удавалось посадить в круг, другая разбегалась. В итоге беседа не состоялась.

2. Определенный интерес вызвала игра, в ней учувствовали все дети. Но помощи у товарища никто не просил. Если у ребенка не было необходимого цвета, он сам хватался за того, у кого он был, и они вместе пробегали под дугой.

3. Сказка «Рождение радуги». Ее дети слушать вообще не стали, очень шумели. Оказалось, что в этой группе детей авторитет взрослого не имеет никакого значения и способность детей концентрироваться на высказываниях и указаниях взрослого не проявилась.

4. Опыт-эксперимент. Опытом не заинтересовались, искать радужный спектр с помощью компакт-диска, в чем и состоял опыт, стали только трое из

детей. Остальные нашли компакт-дискам другое применение: кидали, отнимали друг у друга.

5. Коллективная работа «Радужная мозаика». Первую часть работы, которая заключалась в вырезании пазлов, пришлось выполнять педагогу, т.к. двое детей подрались из-за ножниц. Однако, когда у каждого оказался свой пазл, все без исключения включились в работу по сбору картинки. Однако, когда радугу сложили и поняли, что она не получилась, возник новый конфликт. Ребенок В. захотел переделать все сам, а С. и И. ему не дали, опять подрались – в результате порвали пазлы. На этой «оптимистической» ноте занятие практически закончилось.

Заключительная часть.

Прощальная считалочка не получились. Педагогу удалось лишь с трудом построить детей попарно, чтобы отвести их в группу.

Сравнительный анализ качеств и уровня коммуникативной компетентности у обследованных детей экспериментальных подгрупп

Уровень и качества коммуникативной компетентности у обследованных детей дошкольного возраста оказались весьма неудовлетворительными в обоих группах. В целом, в группе №5 они были выше, чем в группе №9. Более подробный анализ уровня развития коммуникативной компетентности у детей в группе №5 показал, что у них слабо развиты такие умения как: слушать и не перебивать сверстника, поддерживать и помогать другим в затруднительных ситуациях, координировать свои действия с действиями сверстников; умение озвучивать свои пожелания, оценивать себя и других в совместной деятельности и общении; умение контролировать свои негативные эмоции и выражать позитивные. В целом группа проявила готовность принимать и сотрудничать с педагогом и могла бы быть достаточно организованной, если бы не трое детей, которые постоянно не только сами находились вне процесса организованного общения и взаимодействия, но отвлекали и увлекали за собой других в своем спонтанном поведении.

Что касается группы №9, то здесь состояние коммуникативной компетентности гораздо хуже, чем в группе №5. Совместное взаимодействие у детей девятой группы проявляется только в драке, а также в конкуренции, т.е. в том, кто быстрее схватит желаемую вещь и вызовет зависть у других. Не умение слушать и слышать другого человека наблюдалась как в отношении сверстников, так и в отношении педагога. Педагог не авторитет, а препятствие к «свободному» – стихийно-полевому поведению. Оказалось, что каждый ребенок сам по себе, эмоциональной привязанности друг к другу не проявилось ни у кого, не соблюдались даже элементарные этические нормы поведения – мальчики пытались драться не только друг с другом, но и девочками тоже. Диагностическое занятие показало, что дети в 9-ой группе крайне неорганизованы как в целом, так и каждой в отдельности – способность концентрировать и удерживать свое внимание на каком-либо виде коллективной или индивидуальной деятельности сколь-нибудь длительное время практически отсутствует.

Из полученных в констатирующем этапе эксперимента данных в целом вытекает вывод о том, что обе группы нуждались в развивающих коммуникативную компетентность занятиях, каковые и были проведены по программе «Рождение Радуги», построенной с использованием рефлексивно-полилогических технологий и описанной во второй главе нашей работы. Поскольку уровень группы №9 оказался значительно ниже уровня группы №5, постольку нами было принято методическое решение, согласно которому для них занятия, предусмотренные указанной программой, стали включать в себя большее количество подвижных игр на «сближение», на эмоциональное принятие друг друга, а также видов деятельности, требующих предметных и физических усилий в наглядно-действенном плане. Кроме того, в занятия для детей девятой экспериментальной подгруппы были введены упражнения на активизацию коллективной речевой деятельности, представленной в виде совместного повтора «хором» считалок, речёвок и заданий, которые предлагал им экспериментатор (педагог-психолог). Эти

упражнения были направлены на поддержку развития психических механизмов непроизвольного, но, главное, произвольного внимания у детей.

3.2. Изучение развития коммуникативной компетентности дошкольников при рефлексивно-полилогической организации их сотворческого взаимодействия

Исходя из результатов и выводов констатирующего этапа эксперимента основными задачами формирующего этапа эксперимента стали следующие.

1. Сформировать в экспериментальных подгруппах атмосферу доброжелательности и одновременно ответственности отношения детей друг к другу, способствующую преодолению у них, с одной стороны, нерешительности и неуверенности в себе, а, с другой, повышенной стихийной активности, а возможной агрессивности, неорганизованности и пренебрежительности друг к другу.
2. Изучить на материале художественно-выразительной и игровой деятельности детей детского сада возможность развивающего влияния рефлексивно-полилогического взаимодействия на их коммуникативную компетентность, в частности, на такие ее составляющие, как:

- умения эмоционально позитивно и содержательно выражать свои мысли и понимать поступки, действия и высказывания других детей;
- навыки совместной деятельности и сотрудничества в форме просоциального поведения: координации групповых действий, само- и взаимоконтроля, взаимопомощи и распределения между собой различных функций и операций.

3. Проверить эффективность различных способов и условий рефлексивно-полилогической организации группового взаимодействия детей дошкольного возраста с различным уровнем коммуникативной компетентности для ее дальнейшего развития.

В качестве базовой методической разработки, для реализации этих задач, мы использовали подготовленную нами психолого-педагогическую программу «Рождение радуги».

Данная программа включала в себя 8 развивающих занятий, состоящих из игровых и дидактических форм рефлексивно-полилогической организации взаимодействия и общения детей, при выполнении которых ими решались индивидуальные и коллективные креативно-коммуникативные задачи. Общая продолжительность каждого занятия не превышала 30 минут. Количество человек, участвующих в занятии – не более 12. Методический инструментарий развивающих занятий с применением полилогических форм в экспериментальных подгруппах был построен с учетом особенностей коммуникативно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Программа и методические средства формирующего психолого-педагогического эксперимента были подробно изложены нами во второй главе.

Далее в данном параграфе изложены результаты контрольного диагностического занятия, направленного на выяснение качественных сдвигов в уровне коммуникативной компетентности детей, принимавших участие на формирующем этапе психолого-педагогического эксперимента.

Опишем результаты оценки уровня и качества коммуникативной компетентности детей, полученные в ходе контрольного (диагностического) занятия с экспериментальной подгруппой №5.

В контрольном занятии принимали участие те же 12 человек (6 мальчиков и 6 девочек), что и в первом констатирующем диагностическом занятии. Применение методического инструментария, предложенного на контрольном занятии, было аналогичного тому, что и на вводном диагностическом занятии.

Вводная часть.

С вводной частью занятия все дети справились. Встать в круг и взять соседа за руку не вызвало сопротивления. За время предыдущих занятий

группа выучила считалочку и усвоила правила поведения на занятии, о чем свидетельствует тот факт, что на просьбу педагога повторить правила, все дети хором их отвечали. Поскольку большинство детей уже побывали в роли «Шляпы», процедура выбора не вызывала ажиотажа и толкотни.

Основная часть.

1. В целом полилогическая беседа на тему «Что вы знаете об апельсине?» прошла удовлетворительно. Согласно предложенному заданию, дети использовали апельсин только по назначению (катали друг другу) и рассказывали то, что они помнят об апельсине. Трудности возникли с тем, что каждый следующий отвечающий должен был сказать об апельсине то-то новое. Трое человек повторили уже выше сказанное, последний ребенок из группы отказался отвечать, т.к. честно признался в том, что все его знания об апельсине уже высказали другие товарищи. Это является неплохим свидетельством того, что ребенок внимательно слушал предыдущих отвечающих, просто не хватило элементарных знаний, по данному вопросу.

2. Проведенная подвижная игра «Передай апельсин» вызвала бурные эмоции. Все старались удержать апельсин каким-то интересным способом. Двое особенно активных ребят в группе, увлеченно давали советы другим детям.

3. После игры педагог рассказывал детям историю о том, откуда появился апельсин. Слушали внимательно, никто не отвлекался. Однако не на все вопросы, предложенные для обсуждения прослушанного материала, дети смогли ответить. Всё же важным моментом является то, что беседа проходила в спокойной обстановке, дети не перебивали друг друга. Один особенно активный ребенок очень хотел на все вопросы ответить сам, но изо всех сил сдерживался.

4. Опыт-эксперимент.

Опыт-эксперимент состоял в том, чтобы понять, почему тонет апельсин без кожуры и не тонет в ней. Опытом заинтересовались, но предложений почему это происходит не высказывали.

5. Коллективная работа «Апельсиновое дерево».

В этом задании дети должны были, работая в подгруппах, каждая из которых делает только свою часть работы (например, лепит листья), слепить из пластилина апельсиновые деревья. Сложность была в том, чтобы договориться какая подгруппа что делает. При этом каждая следующая подгруппа зависела от действий предыдущей. Это создавало возможность взаимодействий как внутри подгрупп, так между подгруппами.

Задача договориться о функционале подгрупп особых затруднений не вызвала. Работа в одной из подгрупп проходила довольно медленно, из-за одного ребенка, который не хотел этим заниматься, а лепил свои поделки, что вызывало осуждение других членов подгруппы. В остальных, таких проблем не было, все старались быстро и качественно выполнить свое задание и «передать эстафету» следующей подгруппе. Когда наконец апельсиновый сад «вырос», все очень удивились, что смогли так быстро сделать такое количество деревьев.

6. Порядок проведения прощания.

Заключительную считалочку дети хорошо выучили на предыдущих занятиях, прощание прошло на позитивной ноте.

Теперь изложим результаты оценки уровня и качества коммуникативной компетентности детей, полученные в ходе контрольного (диагностического) занятия с экспериментальной подгруппой №9.

В занятии принимали участие так же как и в самом начале 10 человек (4 мальчика и 6 девочек), попавших в экспериментальную подгруппу.

Вводная часть.

Большим достижением для этой группы стало то, что дети научились все вместе вставать в круг. Конфликтов на предмет того, что кто-то не желает стоять с кем-то рядом больше не возникло. Правила поведения на занятиях дети также усвоили и с удовольствием повторяли их хором. Выбор «шляпы»

стал привычным ритуалом и прошел в спокойной обстановке, дети перестали тревожиться, что им не достанется эта роль.

Основная часть.

1. Поскольку полилогическая беседа на тему «Что вы знаете об апельсине?» была предложена детям в игровой форме (прежде чем ответить, надо было поймать апельсин, который послал товарищ) дети не смогли сразу включиться в беседу. Сначала они удовлетворили свое любопытство попробовав катать апельсин друг другу, и лишь после включились в беседу. Хотя правила дополнения каждого ответа последующим и не соблюдались, но для этой группы было неплохим достижением, что вообще каждый ребенок смог высказаться на заданную тему, а главное, что «слушающие» не перебивали «высказывающегося».

2. Проведенная подвижная игра «Передай апельсин», как и все игры в этой группе вызвала бурные эмоции. Дети с удовольствием играли, соблюдая правила игры. Телесного барьера, связанного с тем, что надо касаться товарища ни у кого не возникло. Непросто было лишь успокоить их после игры и настроить на новое задание.

3. Далее педагог рассказывал детям историю о том, откуда появился апельсин. Слушали все внимательно, никто не уходил. Но во время беседы по поводу прослушанного материала, двое из детей не смогли в нее включиться, играли между собой и убегали.

4. Опыт-эксперимент.

Поскольку предложенный опыт-эксперимент оказался известным одному из детей, о чем он сразу и сообщил, вопрос разрешился сам собой. Опыт все равно провели, однако один из детей задался целью утопить все-таки апельсин в кожуре, остальные подхватили эту идею, поэтому закончить опыт удалось с трудом.

5. Коллективная работа «Апельсиновое дерево».

Процесс разделения на подгруппы и определение функционала прошел достаточно спокойно. Работа в подгруппах проходила без конфликтов, все

поняли и выполняли свое задание. Первая подгруппа, закончив свое задание, не смогла спокойно дождаться последнюю. Дети начали бегать, отвлекать других. Тоже произошло и о второй подгруппой. Далее процесс выровнялся и на момент сборки сада и обсуждения того, что получилось, вся группа собралась вместе.

6. Порядок проведения прощания.

С заключительной считалочкой проблем не возникло, дети хорошо выучили ее на предыдущих занятиях, прощание прошло в позитивном ключе.

Сравнивая качественные характеристики коммуникативной компетентности у детей из экспериментальных подгрупп до и после реализации с ними психолого-педагогической программы «Рождение Радуги», можно сделать вывод, что с помощью полилогических методик удалось существенно развить их способности продуктивно общаться и взаимодействовать друг с другом. Описанные выше результаты качественного анализа психолого-педагогического эксперимента и вытекающий из них вывод необходимо сравнить еще и с количественными данными диагностических измерений, выполненных с помощью тестовых методик, используемых в нашем исследовании. Только в этом случае можно будет считать предположение о высокой эффективности рефлексивно-полилогических технологий применительно к задаче развития коммуникативной компетентности у дошкольников в сравнении с психолого-педагогическим потенциалом обычной программы детского сада доказанным. При этом важно сравнение не только результатов экспериментальных подгрупп, но и контрольных.

3.3. Сравнительный анализ развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста в различных условиях

С помощью тестовых методик («Лабиринт»[82], направленной на выявление умений договариваться друг с другом, и «Мозаика»[83] связанной с выявлением просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок встает перед выбором действовать "в пользу другого" или "в свою пользу") на констатирующем и контрольном этапе исследования диагностировалась коммуникативная компетентность детей, т.е. ее характеристики и особенности, как они сформировалась у дошкольников на момент начала нашего эксперимента и что с ними произошло в результате развивающего воздействия в ходе реализации психолого-педагогической программы «Рождение Радуги». Напомним, что у детей выявлялись и измерялись такие компоненты коммуникативной компетентности как: умение слушать другого и выражать свои пожелания; эмоционально поддерживать сверстников в ситуациях затруднений, проявляя просоциальные формы поведения; умение координировать свои действия с действиями других; контролировать свои негативные эмоции и степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

Кроме того, уровень развития коммуникативной компетентности измерялся не только по описанным выше «процессуальным» характеристикам, но и по «результативным». Для этого использовалась социометрическая методика, которая позволяла установить характер внутригрупповых отношений между детьми до и после формирующего воздействия. Именно в динамике этих отношений, с нашей точки зрения, можно обнаружить объективный показатель и результат развития коммуникативной компетентности испытуемых.

---

[82] Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суровицкая// Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.

[83] Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.

Таким образом, результаты психолого-педагогического воздействия в экспериментальных подгруппах, а также динамика возможных изменений в уровне и качестве коммуникативной компетентности у детей контрольных подгрупп были измерены с помощью тех же диагностических средств, что и на констатирующем этапе исследования.

Опишем основные результаты обработки полученных в эксперименте данных, сравнивая показатели коммуникативной компетентности в экспериментальных и контрольных подгруппах.

Так, эмоциональная вовлеченность детей экспериментальной подгруппы группы №5 в действия друг друга в начале и в конце эксперимента существенно изменилась: после реализации развивающей программы возросли значения коммуникативных действий, свидетельствующие о большей эмоциональной вовлеченности – дети стали более пристально наблюдать и активно вмешиваться в действия своего партнера по заданию (см. рис. 6).

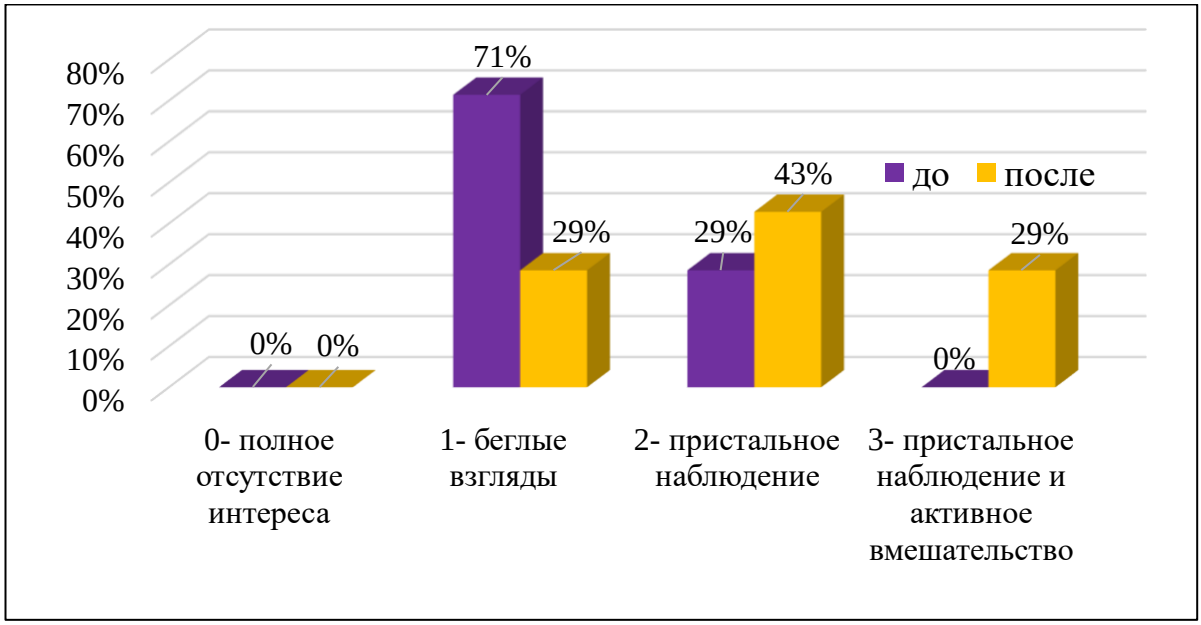


Рисунок 6. Эмоциональная вовлеченность детей экспериментальной подгруппы группы №5 в действия друг друга до и после эксперимента.

Такую же и даже более выраженную положительную динамику эмоциональной вовлеченности мы видим и в результатах экспериментальной подгруппы №9 группы (см. рис. 7).

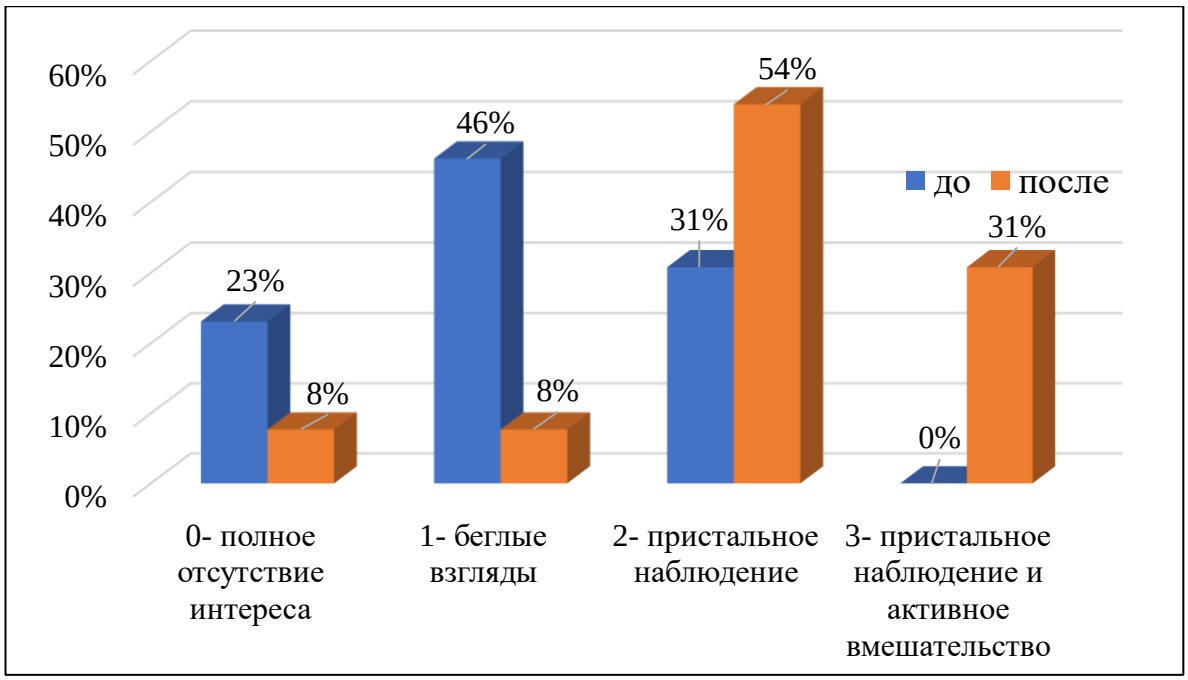


Рисунок 7. Эмоциональная вовлеченность детей экспериментальной подгруппы группы №9 в действия друг друга до и после эксперимента.

В контрольных же подгруппах практически никакой положительной динамики, в сфере эмоциональной вовлеченности детей в действия друг с другом от начала до окончания эксперимента не наблюдалось (см. рис.8 и 9).

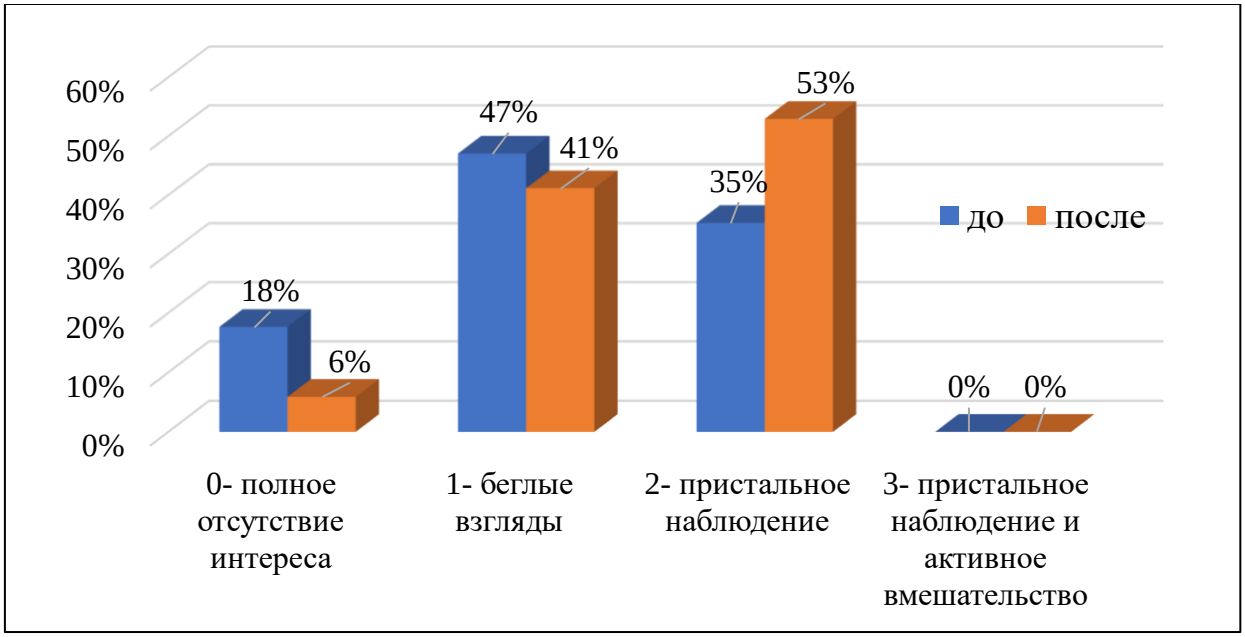


Рисунок 8. Эмоциональная вовлеченность детей контрольной подгруппы группы №9 в действия друг друга до и после эксперимента.

В контрольной подгруппе 5-ой группы показатели эмоциональной вовлеченности даже немного ухудшились: доля показателя «3» – активного вмешательства в действия друг друга – уменьшилась на 5% (см. рис. 9).

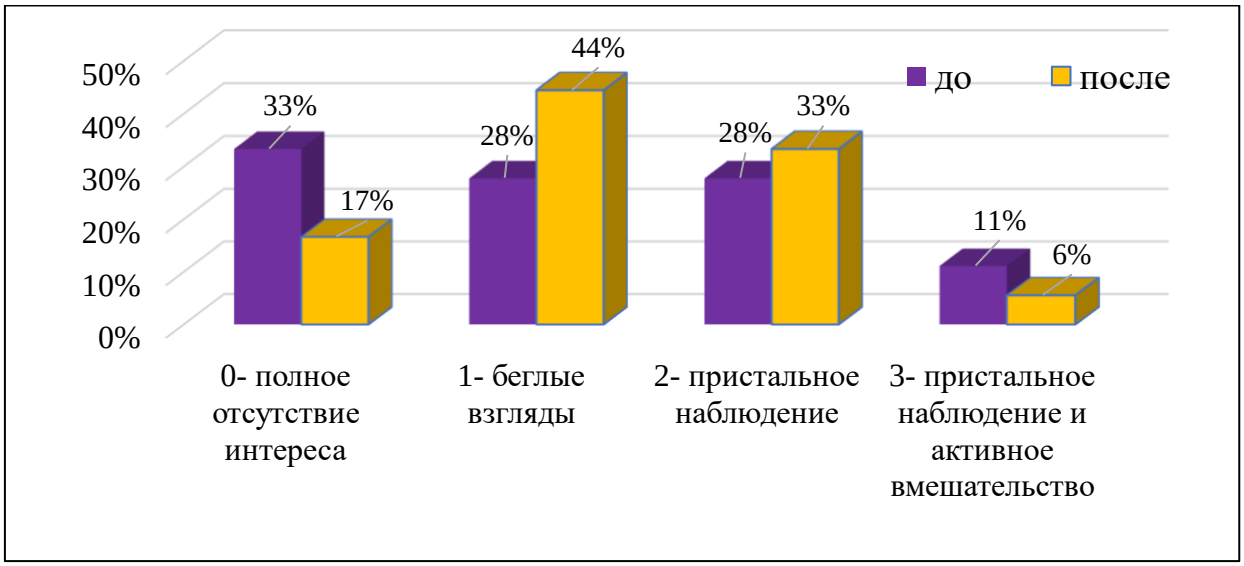


Рисунок 9. Эмоциональная вовлеченность детей контрольной подгруппы группы №5 в действия друг друга до и после эксперимента.

В экспериментальных подгруппах положительно изменился характер участия детей во взаимодействии с партнерами по тестовому заданию: доля негативных оценок уменьшилась более чем в 2 раза (на 35%), а доля позитивных возросла с 0% до 36%, увеличился процент демонстративных оценок практически в 2 раза (см. рис. 10).

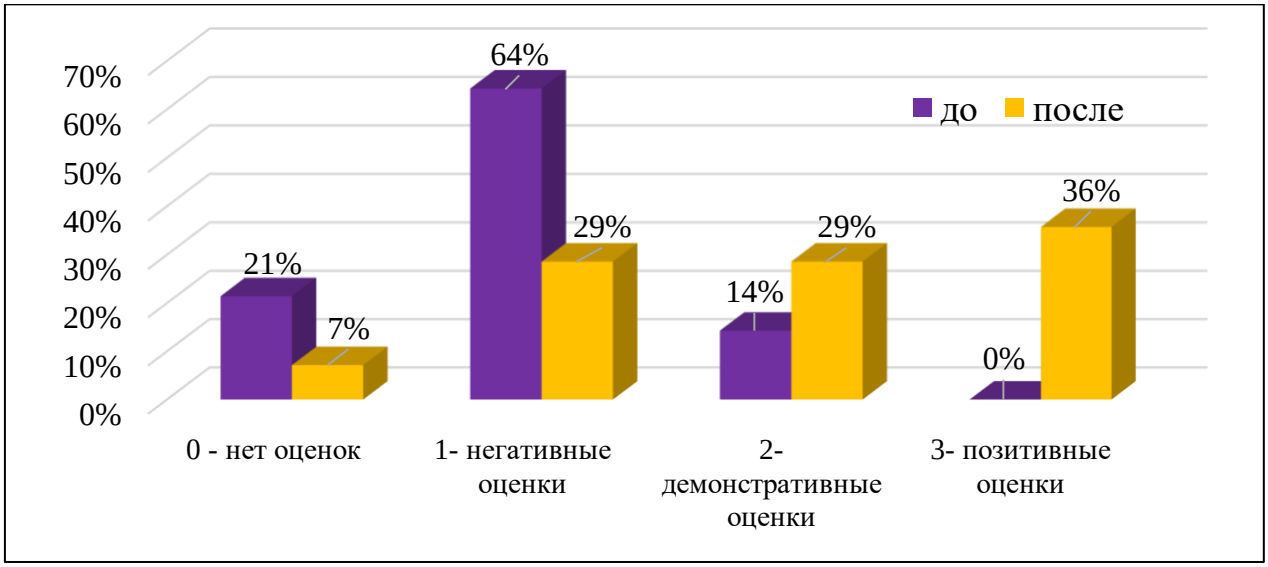


Рисунок 10. Характер участия детей экспериментальной подгруппы группы №5 в действиях друг друга до и после эксперимента.

Аналогичные подвижки произошли и в экспериментальной подгруппе девятой группы (см. рис. 11).

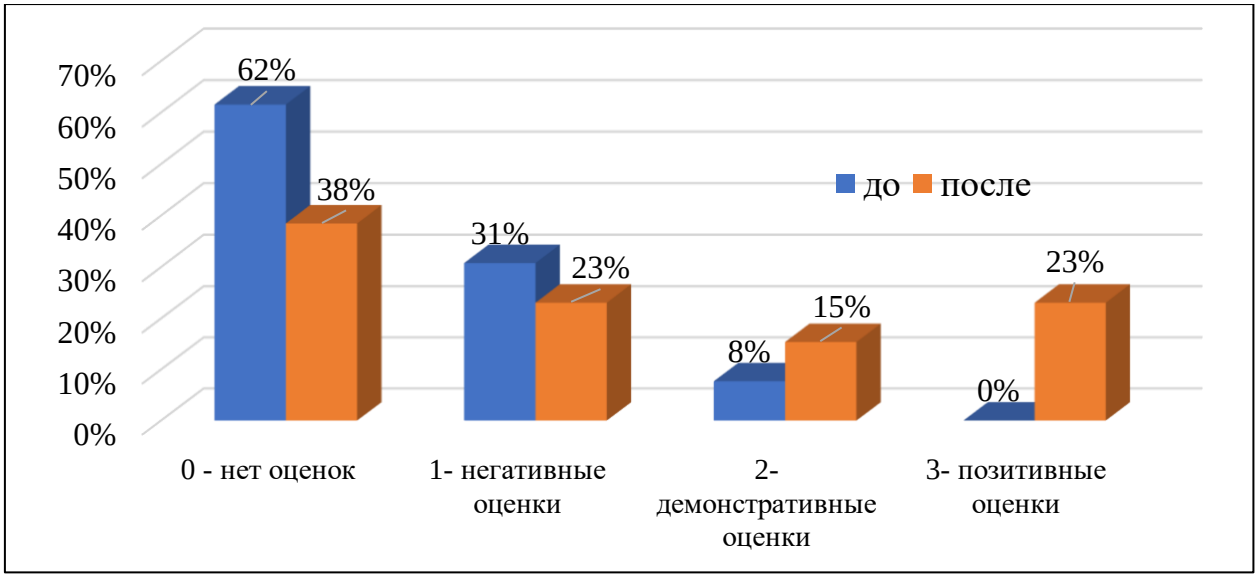


Рисунок 11. Характер участия детей экспериментальной подгруппы 9-ой группы в действиях друг друга до и после эксперимента.

В контрольных же подгруппах особой динамики в характере участия не наблюдается. У детей контрольной подгруппы 5-ой группы увеличилась доля демонстрационных оценок на 11%, а 9-ой группы – доля негативных оценок на 12% (см. рис. 12 и 13).

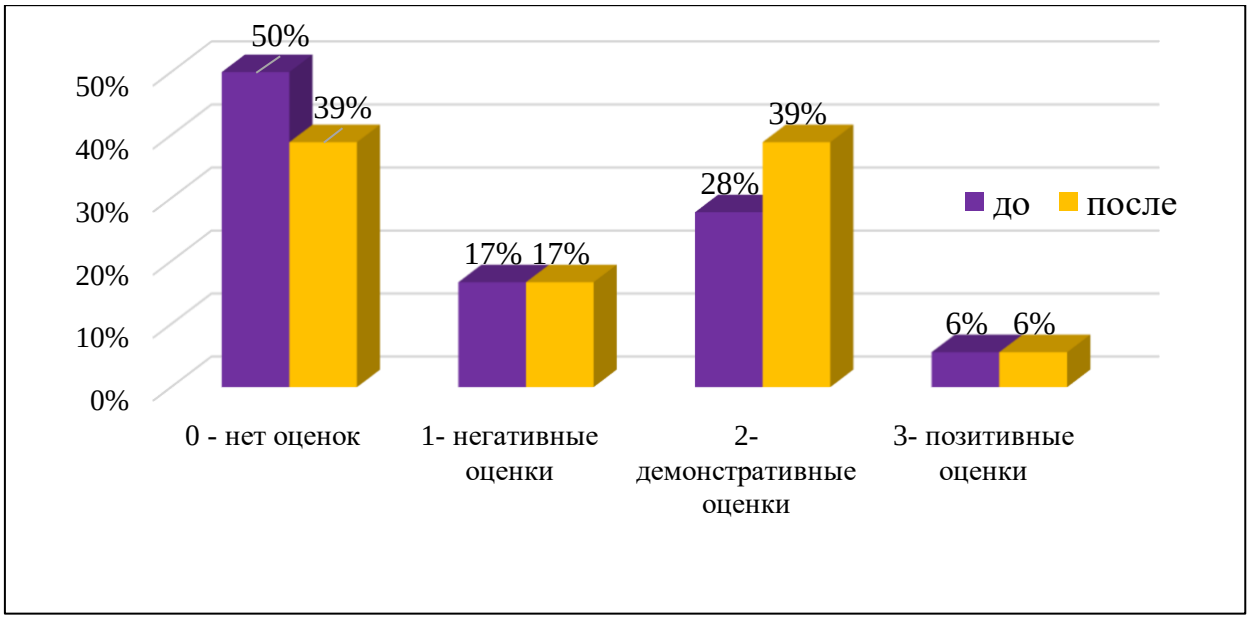


Рисунок 12. Характер участия детей контрольной подгруппы 5-ой группы в действиях друг друга до и после эксперимента.

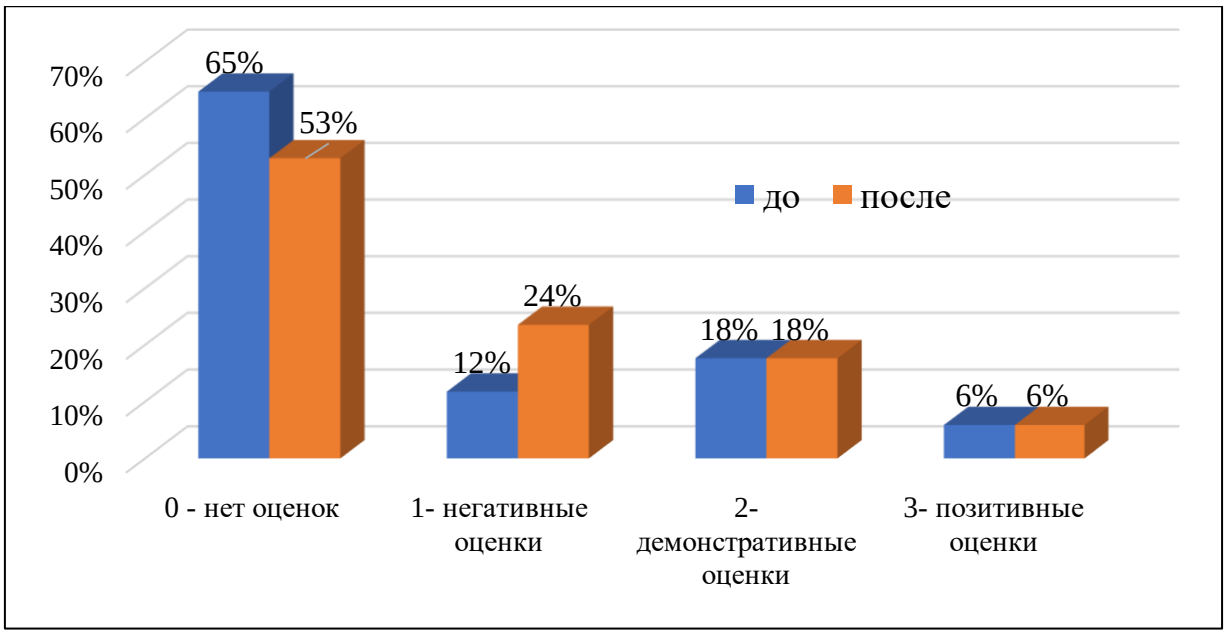


Рисунок 13. Характер участия детей контрольной подгруппы 9-ой группы в действиях друг друга до и после эксперимента.

В коммуникативном поведении детей обеих экспериментальных подгрупп существенно повысилась доля альтруистических поступков друг по отношению к другу при выполнении совместных тестовых заданий: в пятой группе более чем в 4 раза, а в девятой – в 2 раза.

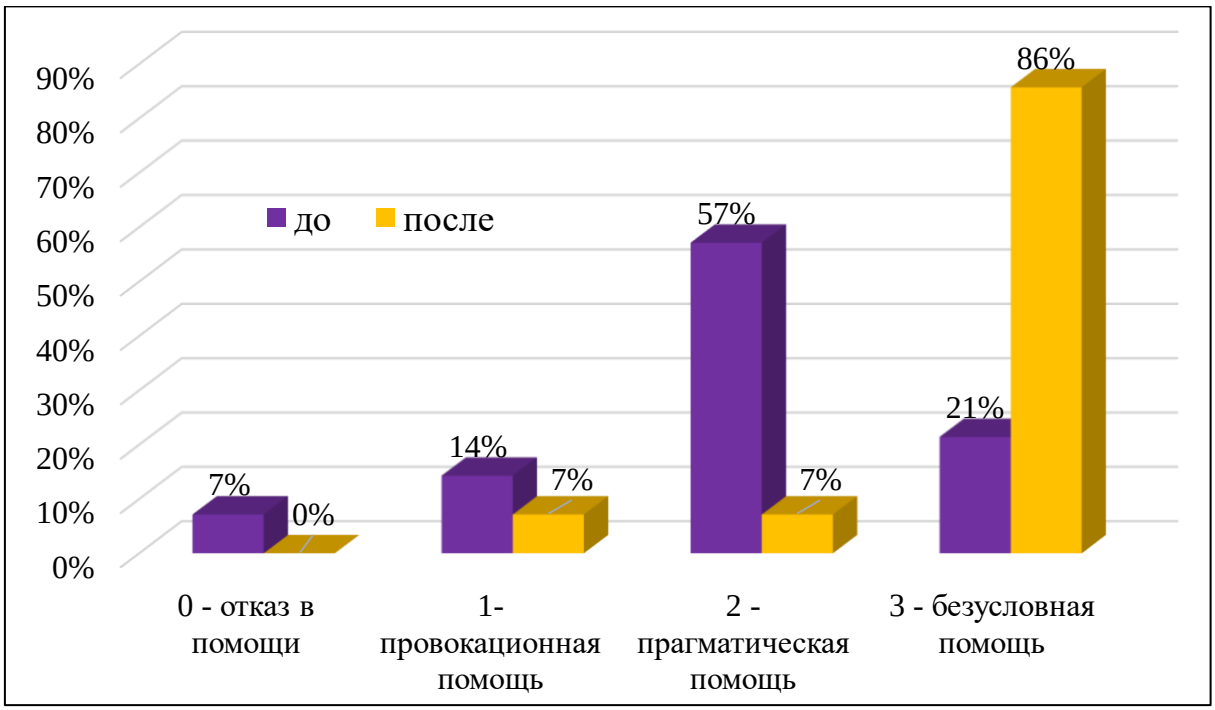


Рисунок 14. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в коммуникации детей экспериментальной подгруппы 5-ой группы.

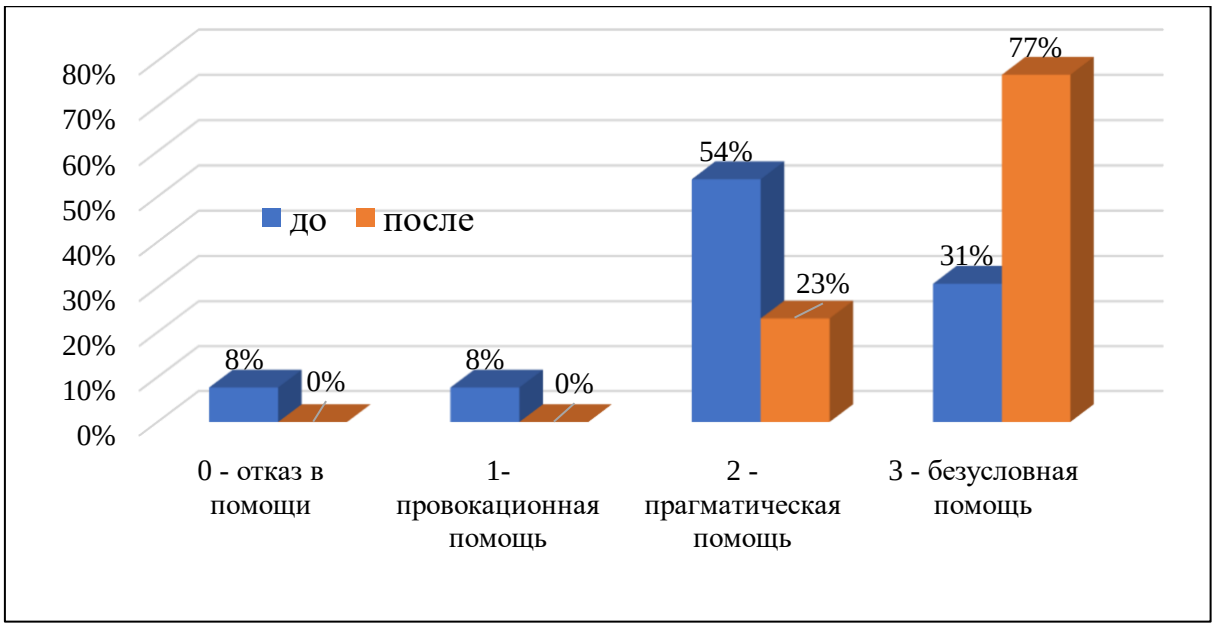


Рисунок 15. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в коммуникации детей экспериментальной подгруппы 9-ой группы.

И это произошло на фоне существенного снижения доли провокационной и прагматической помощи (см. рис.14 и 15).

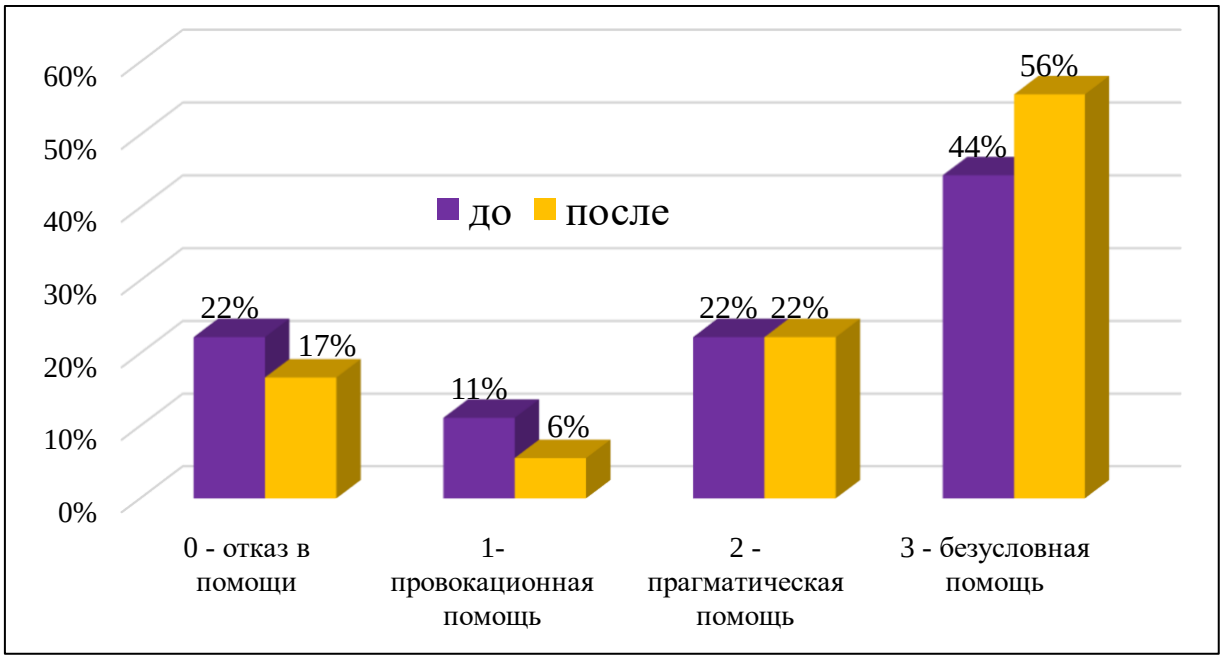


Рисунок 16. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в коммуникации детей контрольной подгруппы 5-ой группы до и после развивающей программы.

В контрольных же подгруппах обеих групп подвижки в просоциальных формах общения гораздо менее существенны: в пятой группе доля действий с характером безусловной помощи возросла на 12%, а в девятой – на 23% (см. рис. №16 и №17). Эту в целом положительную тенденцию мы склонны объяснять эффектом своеобразной психологической иррадиации – «заражения» - стилем альтруистического поведения детьми из экспериментальных подгрупп своих сверстников из контрольных подгрупп, поскольку и те и другие не были изолированы друг от друга.

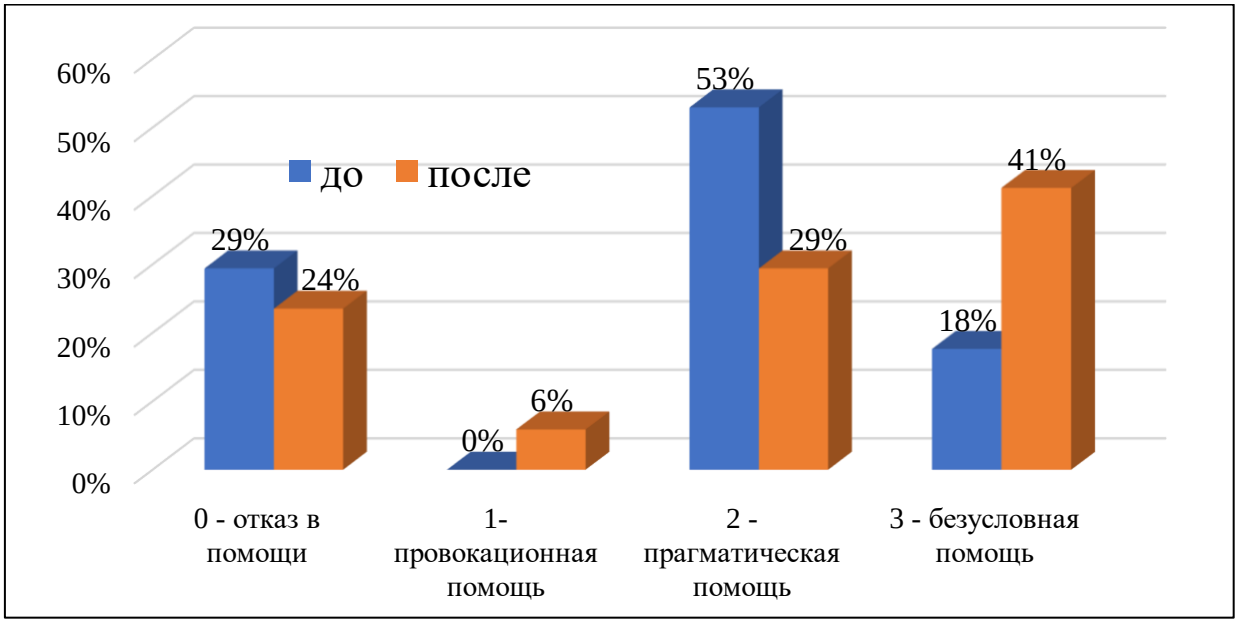


Рисунок 17. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в коммуникации детей контрольной подгруппы 9-ой группы до и после развивающей программы.

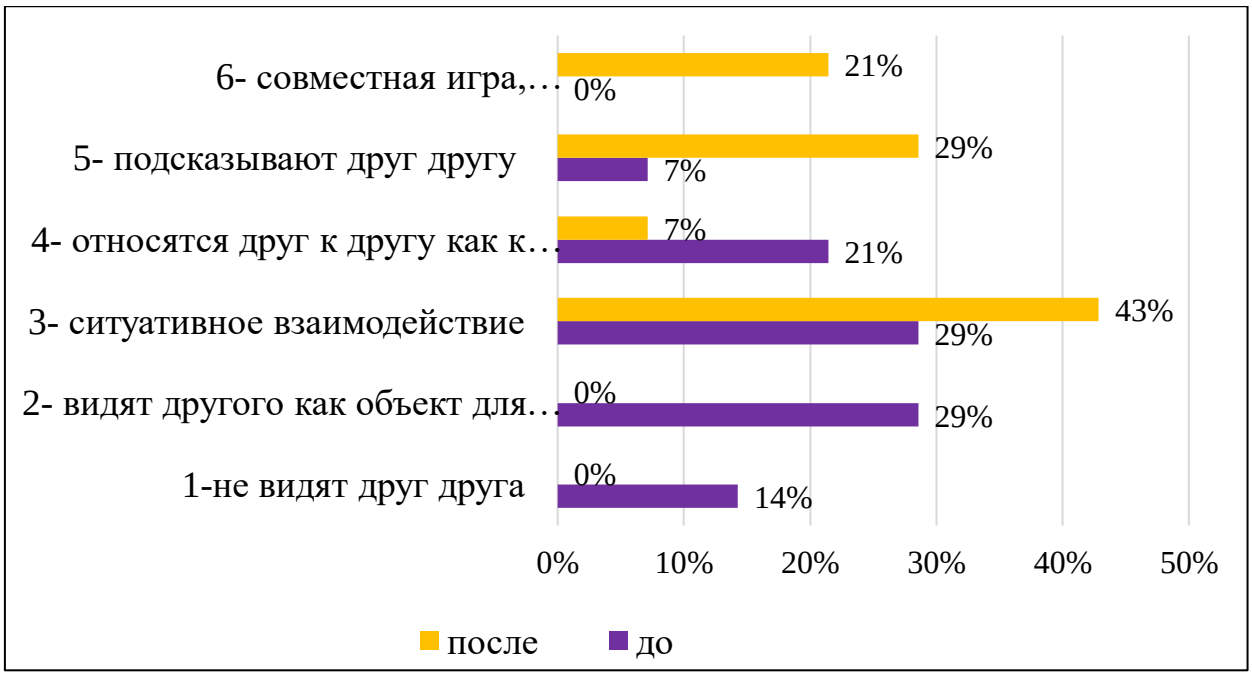


Рисунок 18. Способ взаимодействия детей друг с другом в экспериментальной подгруппе 5-ой группы.

Способ взаимодействия детей друг с другом в экспериментальных подгруппах сдвинулся в результате их участия в развивающей программе с применением полилогических методов от игнорирующего, конкурирующего и подражательного поведения в сторону сотрудничества, поддержки и совместной игры.

Такая динамика особенно оказалась выраженной для детей 5-ой группы по сравнению с детьми из экспериментальной подгруппы 9-ой группы (см. рис. №18 и №19).

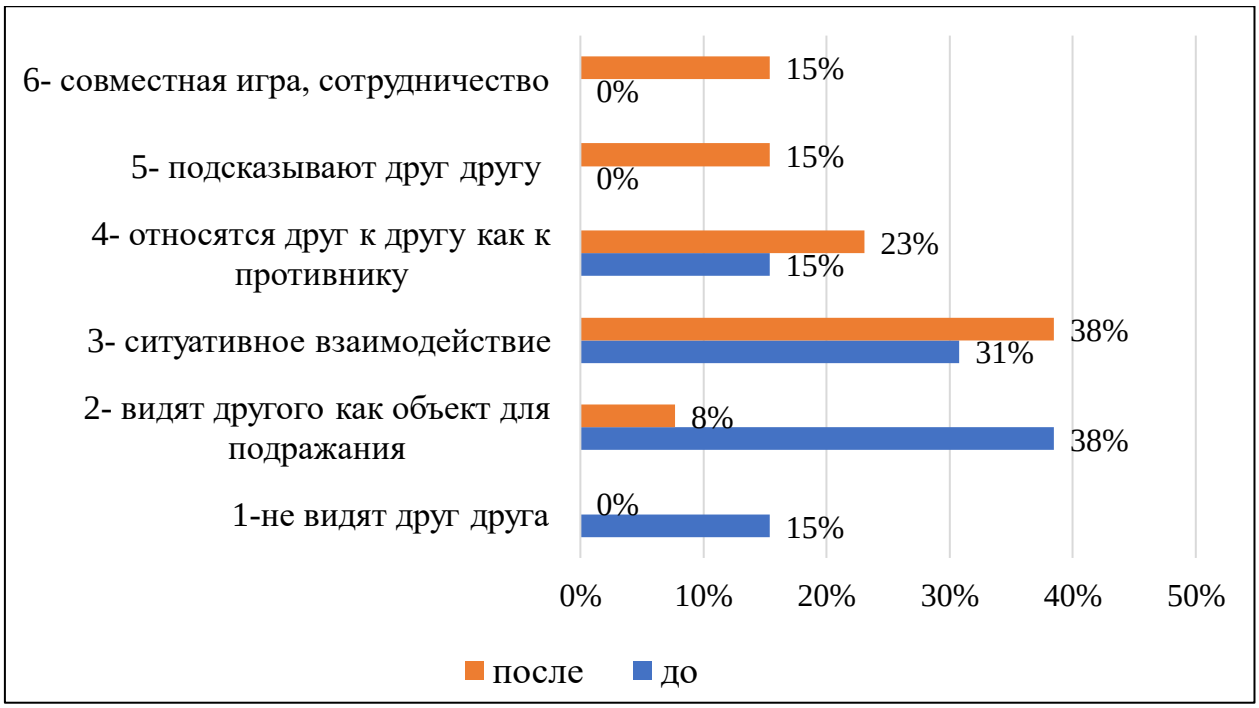


Рисунок 19. Способ взаимодействия детей друг с другом в экспериментальной подгруппе 9-ой группы.

В контрольных же подгруппах детей обеих обследуемых групп способы взаимодействия друг с другом изменились незначительно. Наиболее продуктивные формы – совместная игра и сотрудничество – так и не возникли. Немного подросла доля коммуникативных интеракций ситуативного и конкурирующего характера в контрольной подгруппе пятой группы (см. рис. № 20).

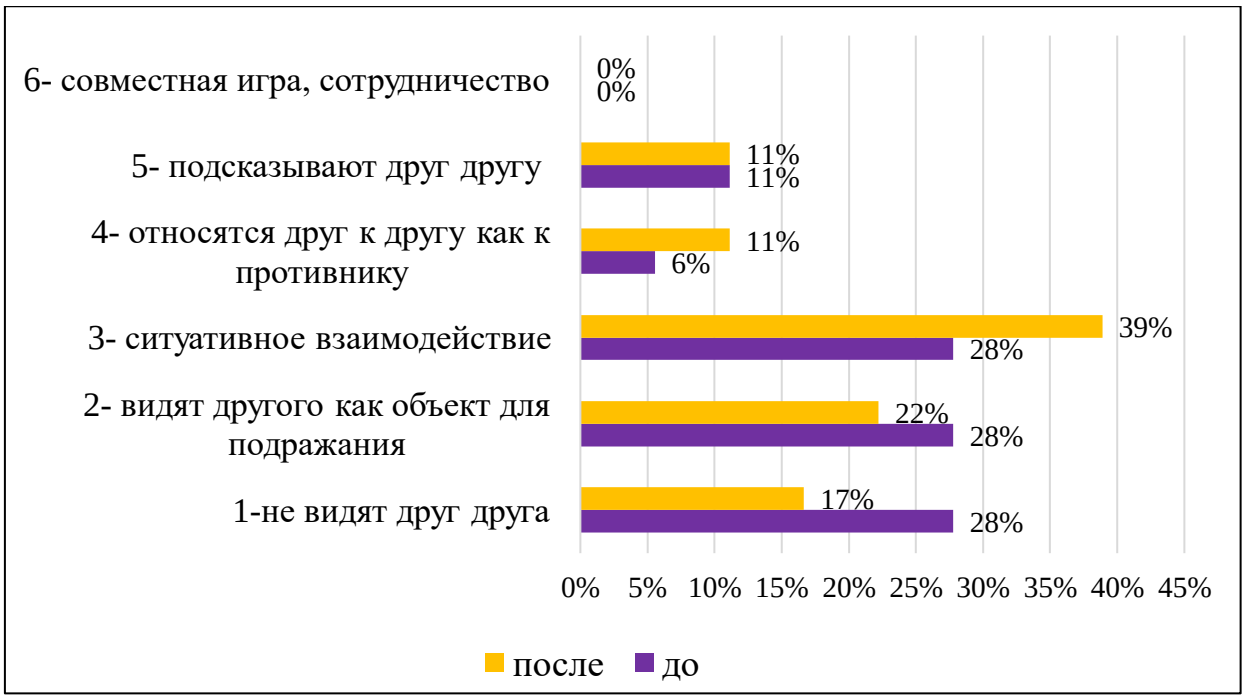


Рисунок 20. Способ взаимодействия детей друг с другом в контрольной подгруппе 5-ой группы.

А в такой же подгруппе девятой группы на 6% увеличились конкурентность и поддерживающие действия в виде подсказок другому ребенку в ситуации его затруднений при выполнении тестового задания за счет уменьшения доли подражательных и ситуативных взаимодействий (см. рис. № 21).

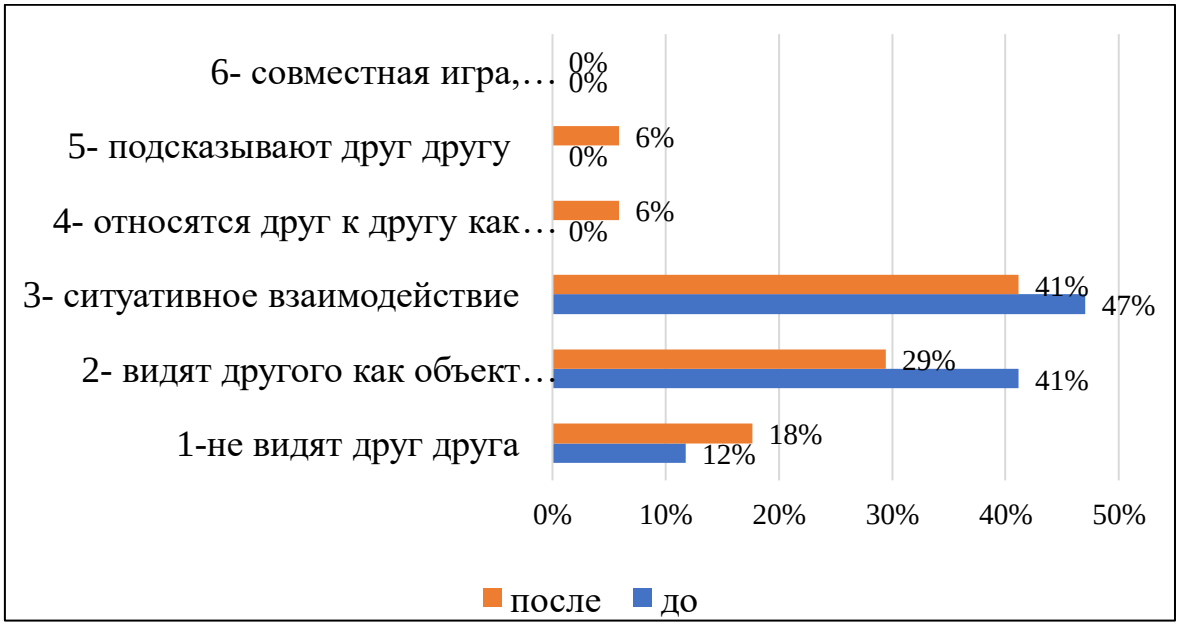


Рисунок 21. Способ взаимодействия детей друг с другом в контрольной подгруппе 9-ой группы.

Переходя к сравнительному анализу социометрических измерений в начале психолого-педагогического эксперимента и после него в различных подгруппах следует сказать, что были получены вполне ожидаемые результаты, поскольку обычно складывающиеся взаимоотношения оказываются закономерным следствием того, как функционируют и развиваются коммуникативные компетентности субъектов взаимодействия – в нашем случае детей дошкольного возраста. И поскольку как мы видели из выше проведенного анализа динамики развития коммуникативных способностей детей из экспериментальных и контрольных подгрупп, что у первых они имели заметные положительные подвижки, а у последних изменения были малосущественными, постольку и в значениях социометрических данных, как мы и предполагали, должны были произойти соответствующие сдвиги. Действительно, показатель интегрированности в группе №5 возрос на 16%, но за счет его увеличения более чем в 2 раза именно в экспериментальной подгруппе (см. рис. № 22).

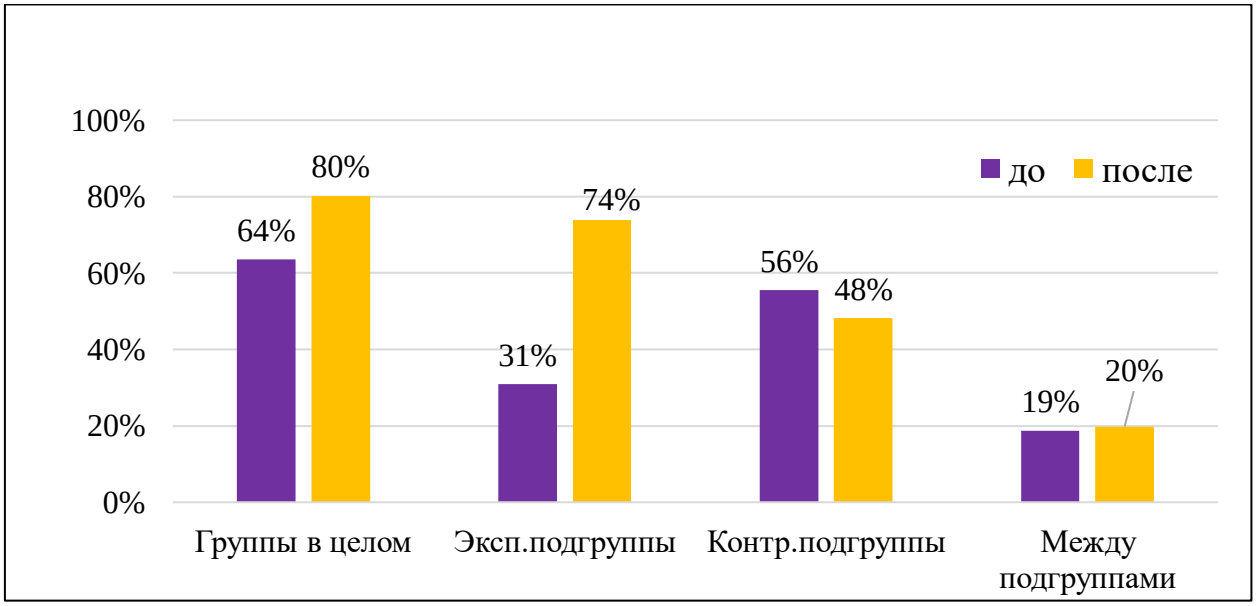


Рисунок 22. Сравнение интегрированности группы №5 "до" и "после".

Такая же динамика интегрированности зафиксирована и в девятой группе (см. рис. № 23).

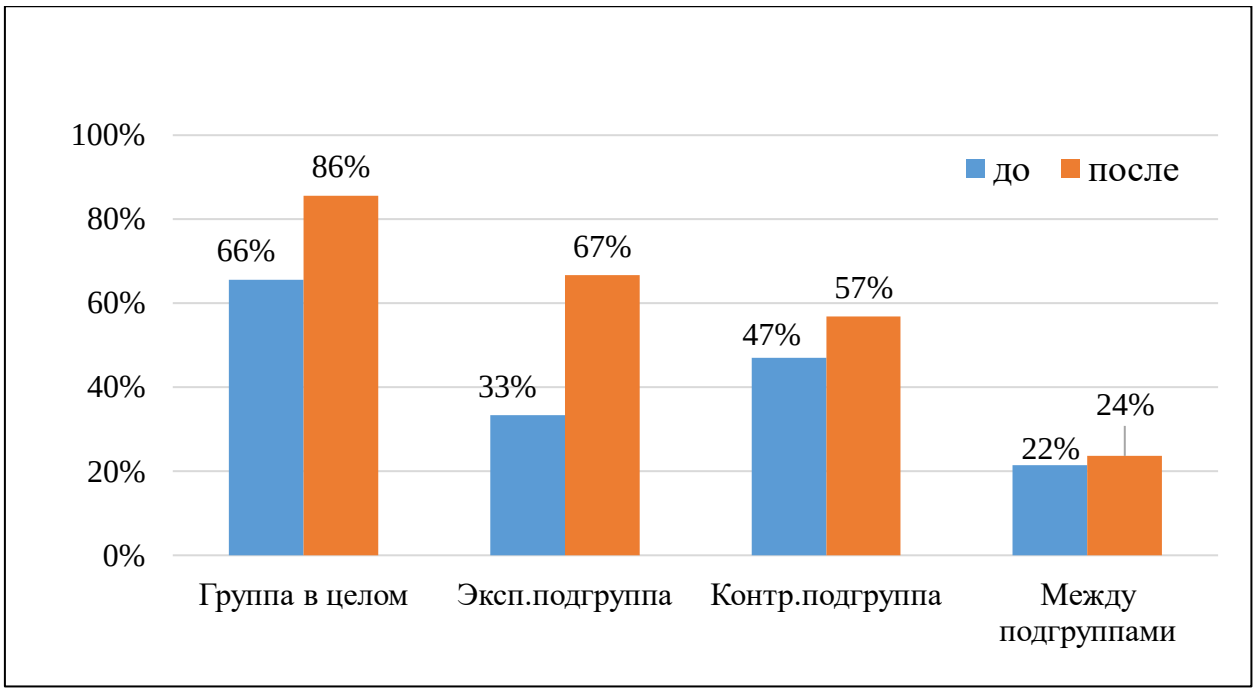


Рисунок 23. Сравнение интегрированности группы №9 "до" и "после".

Сравнивая данные по показателю сплоченности, мы получили ожидаемые результаты: в группах они возросли главным образом за счет положительной динамики сплоченности в экспериментальных подгруппах. В них она возросла практически в 4 раза, тогда как в контрольных подгруппах она фактически не изменилась (см. рис. № 24 и № 25).

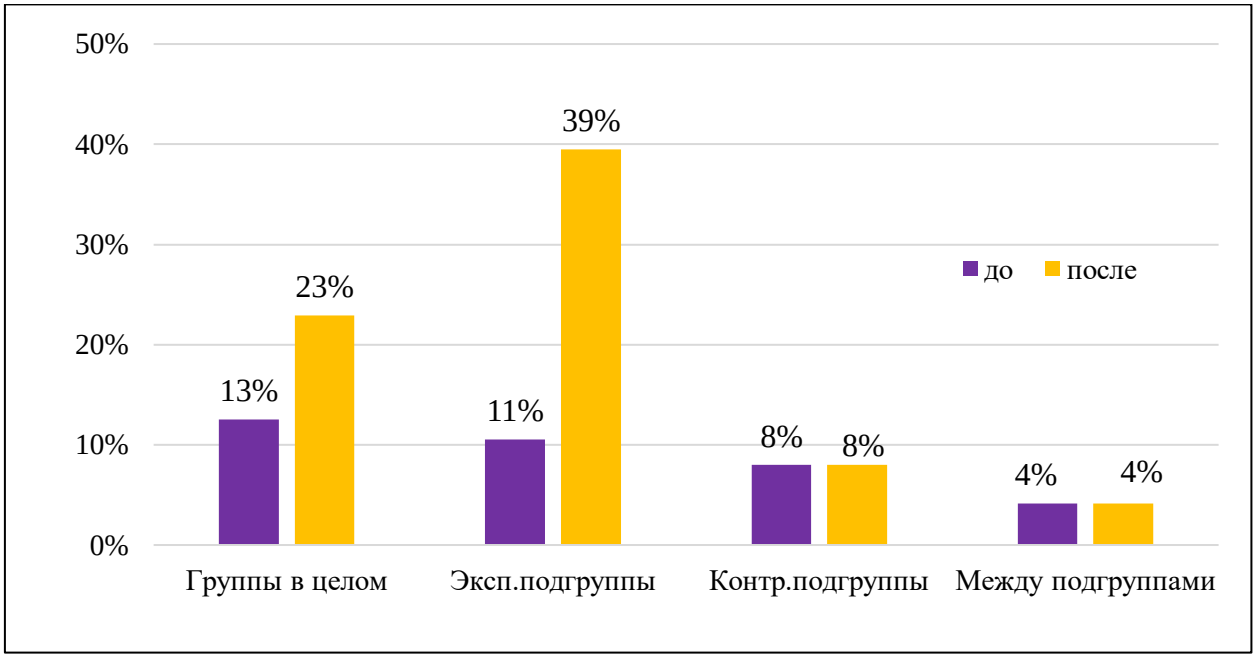


Рисунок 24. Сравнение сплоченности группы №5 "до" и "после" эксперимента.

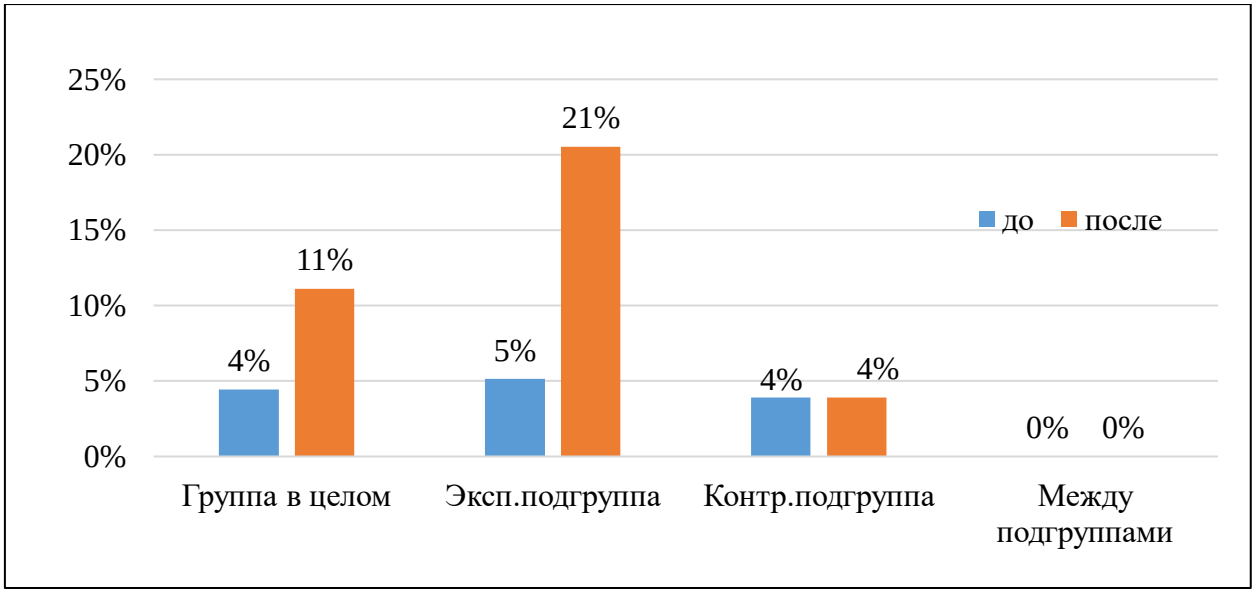


Рисунок 25. Сравнение сплоченности группы №9 "до" и "после" эксперимента.

Все описанные выше результаты были бы не вполне убедительны, если бы мы не проверили их достоверность с использованием математической статистики.

Таблица 1. Сдвиги в показателях коммуникативной компетентности у детей 5 группы по результатам итоговых диагностических испытаний

	в экспериментальной подгруппе группы №5				**в 5-ой группе в целом**				**в контрольной подгруппе группы №5**			
	Эмоциональная вовлеченность	Заинтересованный характер участия	Просоциальные формы поведения	Умение сотрудничать	Эмоциональная вовлеченность	Заинтересованный характер участия	Просоциальные формы поведения	Умение сотрудничать	Эмоциональная вовлеченность	Заинтересованный характер участия	Просоциальные формы поведения	Умение сотрудничать
Нет сдвигов	4	2	3	2	18	17	18	15	14	15	15	13
Положитель-ные	9	11	11	12	12	14	14	16	3	3	3	4

Отрицательные	1	1	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1
Статистическая значимость по критерию знаков	0,05	0,01	0,01	0,01	0,05	0,01	0,01	0,01	не знач.	не знач.	не знач.	не знач.

Полученные данные были обработаны с применением методов статистического анализа (а именно – «*критерия знаков*») и изучены по завершении формирующего этапа исследования с помощью сравнительного анализа характеристик коммуникативной компетентности детей из экспериментальных подгрупп (до и после формирующего воздействия на них) и контрольных подгрупп, продолжавших заниматься по обычной программе детского сада. Результаты статистической обработки полученных в эксперименте данных представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 2. Сдвиги в показателях коммуникативной компетентности у детей 9-ой группы по результатам итоговых диагностических испытаний

	в экспериментальной подгруппе 9 группы				**в 9 группе в целом**				**в контрольной подгруппе 9 группы**			
	Эмоциональная вовлеченность	Заинтересованный характер участия	Просоциальные формы	Умение сотрудничать	Эмоциональная	Заинтересованный	Просоциальные формы	Умение сотрудничать	Эмоциональная	Заинтересованный характер участия	Просоциальные формы поведения	Умение сотрудничать
Нет сдвигов	3	4	5	1	14	19	14	11	11	15	9	10
Положительные	10	8	8	12	15	10	14	17	5	2	6	5
Отрицательные	0	1	0	0	1	1	2	2	1	0	2	2
Статистическая значимость по критерию	0,01	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	не знач.	не знач.	не знач.	не знач.

знаков												

Из таблиц видно, что за время экспериментального исследования, длившегося около двух месяцев, у детей и пятой, и девятой группы в целом произошли положительные сдвиги во всех измеряемых компонентах коммуникативной компетентности, причем эти изменения, согласно критерию знаков носят статистически достоверный характер. При сравнительном же анализе данных из этих двух групп становится понятным, что эти изменения связаны в первую очередь с результатами детей, участвовавших в работе экспериментальных подгрупп, поскольку именно у них такие компоненты коммуникативной компетентности, как эмоциональная вовлеченность и заинтересованное участие в действиях другого ребенка, просоциальное поведение по отношению к другим детям и умение сотрудничать с ними, имели положительную динамику развития, которая также статистически достоверна. У детей же контрольных подгрупп положительные изменения в сфере коммуникативной компетентности хоть и имели место, но были слабо выраженными и недостоверными. Кроме того, у большей части детей из контрольных подгрупп никаких сдвигов в уровне и качествах коммутативной компетентности за два месяца занятий по обычной образовательной программе детского сада вообще не произошло. Это наглядно видно из данных таблицы 3.

Таблица 3. Сравнительная динамика коммуникативной компетентности у детей экспериментальных и контрольных подгрупп

	У детей группы №5 (%)		Дети группы №9 (%)	
	Эксперим. подгруппа	Контрольн. подгруппа	Эксперим. подгруппа	Контрольн. подгруппа
Нет сдвигов	19,64%	79,17%	25,00%	66,18%
Положительные сдвиги	76,79%	18,06%	73,08%	26,47%
Отрицательные сдвиги	3,57%	2,78%	1,92%	7,35%

Следует, правда, признать, что в контрольных подгруппах небольшая положительная динамика развития коммуникативной компетентности у некоторых детей все же имела место, однако этого явно недостаточно для того, чтобы можно было говорить об эффективности реализуемой в настоящее время в детском саду образовательной программы с точки зрения решения задач, связанных с целенаправленным развитием продуктивного коммуникативного поведения и соответствующих ему компетентностей у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы

На основе проведенного эмпирического исследования возможности применения рефлексивно-полилогической организации взаимодействия детей дошкольного возраста для формирования их коммуникативной компетентности можно сделать следующий вывод – рефлексивно-полилогические технологии организации взаимодействия и общения детей способствуют развитию у них таких коммуникативных компетентностей как:

- умения эмоционально позитивно и содержательно выражать свои мысли и понимать поступки, действия и высказывания других детей;
- слушать собеседника и высказывать свои пожелания;
- координировать свои действия с действиями других детей;
- проявлять навыки совместной деятельности и сотрудничества в форме просоциального поведения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что методика рефлексивно-сотворческого полилога может с успехом применяться в педагогической деятельности в групповых формах работы с детьми дошкольного возраста для развития у них коммуникативной компетентности. Кроме того, можно утверждать, что полилогические способы организации взаимодействия и общения детей, опирающиеся на позитивные образцы коммуникации педагога-психолога, предъявляемые им в ходе организации коллективного выполнения ребятами творческих заданий, способствуют формированию атмосферы доброжелательности и одновременно

ответственности в отношениях между детьми, преодолению у одних нерешительности и неуверенности в себе, а у других, наоборот, чрезмерной спонтанной активности и агрессивности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашем учебно-методическом пособии описана актуальная проблема, связанная с ранним развитием коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста за счет применения рефлексивно-полилогической организации их взаимодействия во время игровой и творческой деятельности. Психолого-педагогический смысл полилогических технологий состоит в специальной организации коммуникативно-когнитивного взаимодействия детей, при котором каждый ребенок и все они вместе получают равные шансы на то, чтобы проявлять и развить свое интеллектуально-познавательное лидерство по отношению к другим участникам вне независимости от исходного уровня их активности. При обычном стихийно складывающемся взаимодействии детей в группе наибольший психологический профит получают наиболее активные участники, а наименьший — пассивные. Психолого-педагогический потенциал полилогического взаимодействия проявляется в том, что коммуникативные и когнитивные способности всех детей равномерно актуализируются и вовлекаются в процесс группового взаимодействия, а, соответственно, могут развиваться не только у отдельных его участников, но у всех вместе и у каждого в отдельности.

Соответственно предположение о том, что полилогические технологии являются продуктивным фактором психолого-педагогической деятельности при развитии у старших дошкольников коммуникативной компетентности в ходе экспериментально-практической верификации, получило свое подтверждение.

В ходе теоретического обоснования правомерности этого предположения были проанализированы отечественные и зарубежные исследования по коммуникативной компетентности и ее онтогенетическому развитию. Кроме того, были рассмотрены работы, в которых представлены методические средства, направленные на диагностику и развитие

коммуникативной компетентности в различных ее аспектах у детей дошкольного возраста. В результате, с одной стороны, нами были отобраны стандартизированные диагностические средства (О.Е. Смирновой, Л.А. Венгера, Я. Морено, в модификации Т.П.Авдуловой и Г.Р.Хузеевой) для измерения количественных параметров коммуникативной компетентности, а, с другой, разработаны специальные диагностические занятия, позволяющие получить более богатую палитру качественных характеристик последней при взаимодействии детей в группе. Следующий шаг в наработке методического инструментария был связан с подготовкой формирующего эксперимента – была подготовлена и подробно описана психолого-педагогическая программа занятий с дошкольниками, названная нами «Рождение радуги», в которой помимо традиционных игровых методик, применяемых в дошкольных организациях, основу составили рефлексивно-полилогические технологии организации общения и группового взаимодействия детей. Часть этих технологий была заимствована из ранних работ С.Ю. Степанова, а большая часть разработана нами специально для дошкольного возраста.

Применение всего этого методического арсенала средств позволило подготовить и провести психолого-педагогический эксперимент по развитию коммуникативной компетентности старших дошкольников.

После этого было осуществлено сравнение динамики развития коммуникативной компетентности у детей из контрольных и экспериментальных подгрупп с применением средств статистического анализа («критерия знаков»). Оказалось, что в экспериментальных подгруппах уровень коммуникативной компетентности по всем измеряемым параметрам статистически достоверно ($p=0,05$) возрос, а в контрольных подгруппах его динамика хоть и была в целом положительной, но не была статистически значимой и отличалась в разы от таковой у детей из экспериментальных подгрупп.

Соответственно, эти данные безусловно позволяют сделать **вывод** о том, что рефлексивно-полилогические технологии являются положительным

фактором развития у старших дошкольников коммуникативной компетентности, что служит основанием для рекомендации полилогических форм организации совместной творческой деятельности для психолого-педагогических целей развития коммуникативной компетентности в работе не только со взрослыми, как это было доказано в прежних работах по рефлексивной психологии и педагогике сотворчества, но и для детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. – Т. 6. – С. 7-300.
2. Белкина В. Н., Криулева М. Г. Структура коммуникативного потенциала детей предшкольного возраста. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 7-12.
3. Библер В. С. Мышление как творчество/Введение в логику мысленного диалога. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. Издание 2-ое, допол. – М.: ИПРАН, 2002. – 254 с.
5. Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: Автореф. ... дис. к. пс. н. / Г. С. Васильев. – М., 1977
6. Емельянов Ю.Н. Активные методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. – Л.,1985. – 167 с.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 94 с.
8. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 247 с.
9. Леонтьев А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. – 365 с.
10. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: Учеб. пособие/Авдулова Т. П., Хузеева Г. Р. – М.: Прометей, 2013. – С.18-19
11. Лопатина А., Скребцова М. Краски рассказывают сказки. – М.:Амрита-Русь, 2005г. – 208 с.

12. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: диссертация ... к. пс. н. – Ленинград, 1981. – 191 с.
13. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: "Педагогика", 1972. – 206 с.
14. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковикова, под ред. Золотовицкого Р. А. — М.: «Академический проект», 2001.
15. Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Я. А. Пономарев, Ч. М.Гаджиев // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 279–295.
16. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 213-217.
17. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А. Г. Рузской; НИИ ОПП АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
18. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
19. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Н. Новгород: НГУ, 1994. – 163 с.
20. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль: Академия развития, 2003.
21. Савенков А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А. И. Савенков. – Самара: Учеб. лит., 2004. – 30 с.
22. Савенков А. И. Педагогическая психология: В 2 т. Том 1. – М.: Издательского центра «Академия», 2009. – 416 с.
23. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015 – 128 с.

24. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суровицкая// Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.
25. Семенов, И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Запорожье: Запорожский государственный университет, 1992. – 224 с.
26. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
27. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.
28. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества // Творчество и педагогика. – М.: ИФАН, 1988. – Т. IV. – С. 40-46.
29. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
30. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Сотворчество, как культурный код современности и основание новой культуродигмы в образовании // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 ноября 2013 г.) / Ред. колл. С.Ю. Степанов, П.А.Оржековский; отв. ред.: Е.З. Кремер. – М.: МГПУ, 2014. – С.16-25.
31. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектиально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании [Электронный ресурс] // Известия ИППО МГПУ URL: http://izvestia-ippo.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/.

32. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Калошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.
33. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. – М.: ПРИЗ, 2010. – 120 с.
34. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. № 3. –1985. – С. 31-40.
35. Степанов С.Ю., Семенова И.Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1989. – С.144-153.
36. Степанова Ю. В., Степанов С. Ю. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся рефлексивно-полилогическими методами // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. А. И. Савенкова, Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – С.400-403.
37. Acar, Ibrahim H.; Rudasill, Kathleen Moritz; Molfese, Victoria J.; Torquati, Julia C.; and Prokasky, Amanda, "Temperament and Preschool Children's Peer Interactions" (2015). Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 117. http://digitalcommons.unl.edu/famconfac pub/117
38. Andreas Fink, Roland H.Grabner, Daniela Gebauer, Gernot Reishofer, Karl Koschutnig, Franz Ebner Enhancing creativity by means of cognitive stimulation: Evidence from an fMRI study/NeuroImage Volume 52, Issue 4, 1 October 2010, Pages 1687-1695. https://doi.org/10.1016/ j.neuroimage.2010.05.072
39. Dugosh, K. L., Paulus, P. B., Roland, E. J., & Yang, H. - C. (2000). Cognitive stimulation in brainstorming. Journal of Personality and Social Psychology, 79(5), 722–735. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.722

40. Karen Leggett Dugosh, Paul B.Paulus. Cognitive and social comparison processes in brainstorming//Journal of Experimental Social Psychology Volume 41, Issue 3, May 2005, Pages 313-320. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.05.009
41. Marie-Thérèse van de Kamp, Wilfried Admiraal, Jannet van Drie, Gert Rijlaarsdam Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of meta-cognition/ Educational Psychology. Volume85, Issue1 March 2015. Pages 47-58. https://doi.org/10.1111/ bjep.12061
42. Mark A.Davis. Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis//Organizational Behavior and Human Decision Processes Volume 108, Issue 1, January 2009, Pages 25-38 January 2009, Pages 25-38. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.04.001
43. Osborn A. F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. Read Books, 2011. – 317 p.
44. Paul B. Paulus, Vincent R. Brown Toward More Creative and Innovative Group Idea Generation: A Cognitive-Social-Motivational Perspective of Brainstorming/ Social and Personality Psychology Compass. Volume1, Issue1 November 2007. Pages 248-265. https://doi.org/10.1111/ j.1751-9004.2007.00006.x