

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Когут Анна Александровна

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Н.А. Рычкова

Великий Новгород – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	14
1.1. Структурно-содержательная характеристика коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста	14
1.2. Особенности организации музыкально-ритмической деятельности детей в дошкольной образовательной организации	36
1.3. Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.....	56
Выводы по первой главе	72
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
2.1. Организация и результаты диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента	75
2.2. Реализация модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности....	95
2.3. Результативность реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.....	112
Выводы по второй главе	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	131
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	135
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	156

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее десятилетие в России значительно возросло внимание со стороны государства и общества к дошкольному образованию, которое с принятием Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и введением Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов стало полноправной ступенью системы общего образования, сохранив понимание самоценности и уникальности дошкольного детства.

В качестве одной из основных образовательных областей в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определяется социально-коммуникативное развитие, включающее общение детей со сверстниками и взрослыми. При этом в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства выделяются такие коммуникативные характеристики, как: способность к сопереживанию в процессе общения, умение договариваться и учитывать интересы других, активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности, обладать установкой положительного отношения к себе и другим людям.

Отдельные аспекты развития коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста исследуются М.П. Андросовой, Т.А. Гайворонской, О.В. Евдошкиной и др. В работах О. Бар-Джил, Е. Бранд, О.Б. Бубновой, О.Л. Куликовой Дж.В. Стансел выявляется взаимосвязь музыкального искусства и общения детей.

В работах Н.А. Горловой, Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна и др. отмечается снижение коммуникативной активности современных детей, замена реального общения «экранными развлечениями», отставание в развитии речи. Так, Д.И. Фельдштейн уточняет, что неблагоприятной тенденцией в современном информационном обществе выступает обеднение и ограничение общения детей со

сверстниками, рост явлений одиночества, низкий уровень коммуникативной компетентности, замена непосредственного общения опосредованным, экранная зависимость. По данным института социологии РАН, каждый десятый дошкольник все свое свободное время проводит перед телеэкраном, более 50% детей старшего дошкольного возраста являются активными пользователями сети Интернет, предпочитая компьютерные игры, социальные сети, просмотр видеоблогов и мультфильмов занятиям и играм, требующим непосредственного общения, что требует поиска новых путей развития коммуникативной сферы детей.

Практика применения музыкально-ритмических танцев и игр для формирования коммуникативных умений детей представлена в методических пособиях О.Б. Бубновой, А.И. Бурененой, Т.И. Суворовой, Т.Э. Тютюнниковой и др. В то же время остаются неисследованными вопросы влияния музыкально-ритмической деятельности на развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, не определены в данном контексте особенности организации музыкально-ритмической деятельности старших дошкольников.

Обобщение вышеизложенного позволило сформулировать **противоречия** между:

- современными нормативными требованиями к социально-коммуникативному развитию детей и сужением сферы межличностного общения в современном информационном обществе;
- потребностью практики дошкольного образования в развитии коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста и необходимостью определения и обоснования возможностей музыкального образования в данном процессе;
- признанием положительного влияния музыкального искусства на качество общения старших дошкольников и отсутствием исследований возможностей музыкально-ритмической деятельности в развитии их коммуникативной компетенции.

Наличие указанных противоречий обусловило **научную задачу** исследования, которая состоит в определении и обосновании процесса развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, что и определяет выбор темы диссертационной работы «Развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности».

Объект исследования: коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.

Цель исследования: теоретико-экспериментальное обоснование развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.

Гипотеза исследования: музыкально-ритмическая деятельность детей старшего дошкольного возраста будет способствовать развитию их коммуникативной компетенции, если:

- определены особенности музыкально-ритмической деятельности, способствующие развитию коммуникативной компетенции старших дошкольников;
- разработана и реализована программа развития коммуникативной компетенции, включающая оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и парных форм организации музыкально-ритмической деятельности;
- созданы музыкально-педагогические условия, обеспечивающие разнообразие слушательского опыта детей, использование форм, средств, методов музыкально-ритмической деятельности, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, развивающих исполнительские навыки и творчество.

Задачи исследования:

1. На основе анализа научных исследований определить содержание и структуру коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить особенности организации музыкально-ритмической деятельности в дошкольной образовательной организации.

3. Разработать модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.

4. Провести экспериментальное исследование по апробации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности и определить ее результативность.

Методологическую основу исследования составляют субъектно-деятельностный и компетентностный подходы, позволяющие исследовать развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в соответствии с особенностями музыкально-ритмической деятельности.

Методы исследования: теоретические - изучение философской, педагогической, психологической, медико-физиологической и музыкально-педагогической литературы по теме исследования, анализ, синтез, обобщение, моделирование; эмпирические методы - диагностические методы (наблюдение, беседа, эксперимент), констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты, методы статистической и математической обработки результатов исследования.

Теоретическая основа исследования:

- теория деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Суворова, Д.Б. Эльконин и др.);
- теория музыкального воспитания дошкольников (Л.А. Безбородова, Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Е.А. Дубровская, М.Б. Зацепина, А.Н. Зими́на, Л.Н. Комиссарова, О.П. Радынова и др.);
- концепция развития творчества дошкольников (Н.А. Ветлугина, О.М. Дьяченко, М.Б. Зацепина, А.Н. Зими́на, Т.С. Комарова, О.П. Радынова и др.);
- система музыкально-ритмического воспитания дошкольников (Н.А. Ветлугина, В.А. Гринер, Э.Ж.-Далькроз М.Б. Зацепина, А.Н. Зими́на, А.В. Кенеман, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова, М.А. Румер и др.);

– работы российских и зарубежных авторов по исследованию проблемы общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.В. Батаршев, О. Бар-Джил, Е. Бранд, З.М. Богуславская, А.А. Бодалев, О.П. Гаврилушкина, Л.Н. Галигузова, В.В. Горшкова, М.И. Лисина, И.В. Маврина, С.В. Проняева, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Дж.В. Стансел, Л.М. Шипицына, А.М. Щетинина и др.);

– идеи применения компетентностного подхода в дошкольном образовании (Т. П. Авдулова, Е. М. Алифанова, Б.Г. Голуб, О. В. Дыбина, Е.А. Перельгина, Л.В. Свирская, Л.В. Трубайчук, И.С. Фишман, Г.Р. Хузеева и др.).

Этапы исследования:

Первый этап (2011–2012 г.г.) – определение основных направлений исследования; изучение педагогической, психологической, философской, социологической литературы; ее теоретический анализ и обобщение; изучение степени разработанности данной проблемы в педагогических исследованиях.

Второй этап (2013–2015 г.г.) – разработка модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности; определение критериев и показателей развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста; подбор диагностических материалов и диагностических методик; организация и проведение опытно-экспериментальной работы.

Третий этап (2016–2018 г.г.) – проверка, уточнение исходного замысла исследования; обобщение, анализ, обработка и систематизация полученных результатов; оформление диссертационной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования: муниципальные бюджетные дошкольные общеобразовательные организации г. Мурманска № 128, № 151. В эксперименте на различных этапах приняли участие 122 ребенка в возрасте 5–7 лет и 6 воспитателей.

Научная новизна исследования:

выявлены особенности музыкально-ритмической деятельности, учет которых обеспечивает развитие коммуникативной компетенции детей старшего

дошкольного возраста на основе родства средств выразительности музыкально-ритмической деятельности и общения;

доказано, что специальная организация музыкально-ритмической деятельности, основу которой составляют принципы природосообразности, триединства музыки, речи и движения и воспитания в коллективе, способствует развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста;

определены методы музыкально-ритмической деятельности, способствующие развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста (метод танцевальных эскизов - создание «эскиза» танца или игры; метод танцевальных диалогов - распознавание и реагирование на движения и позы партнера; метод вербализации движений - словесное проговаривание выполняемых танцевальных импровизации);

обоснован комплекс музыкально-педагогических условий, обеспечивающих разнообразие слушательского опыта детей, использование форм, средств и методов музыкально-ритмической деятельности, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, развивающих исполнительские навыки и творчество.

Теоретическая значимость исследования:

уточнено понятие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, которая рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение себя, партнера по общению, группы сверстников и устанавливаются устойчивые взаимосвязи между ними;

доказана объективная необходимость теоретического осмысления проблемы развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в системах «Я-Я», «Я-Он», «Я-Они»;

изучены причинно-следственные связи между осуществлением музыкально-ритмической деятельности и развитием коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования.

Реализация данной модели способствовала развитию у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной компетенции, о чем свидетельствуют положительные результаты опытно-экспериментальной работы в дошкольных образовательных организациях г. Мурманска № 151 и 128, представленные в пяти публикациях в ведущих научных журналах, входящих в перечень ВАК Минобрнауки России, докладах на десяти научно-практических конференциях.

Материалы диссертации могут быть использованы в различных дошкольных образовательных организациях при реализации образовательной области федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования «социально-коммуникативное развитие».

Положения, выносимые на защиту:

1. Структурно-содержательная характеристика коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение себя, партнера по общению, группы сверстников и устанавливаются устойчивые взаимосвязи между ними.

Коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста, рассматриваемая нами в системах «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они», и включает: способность к сотрудничеству (характеризующуюся способностью видеть и согласовывать свои действия с другими детьми, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль, оценивать результат совместной деятельности); способность к партнерскому диалогу (умение слушать партнера, договариваться с ним, способность к эмпатии); способность к восприятию себя как члена группы (отношение к себе как к члену группы и отношение к другим детям группы).

Развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста рассматривается как процесс и результат качественного положительного

изменения способности к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками в системах «Я-Я», «Я-Он», «Я-Они».

2. Особенности музыкально-ритмической деятельности детей, способствующие развитию их коммуникативной компетенции.

Анализ особенностей организации музыкально-ритмической деятельности в дошкольной образовательной организации (преобладание коллективных, парных и групповых форм организации музыкально-ритмической деятельности; неразрывная связь музыкально-ритмической деятельности с другими видами музыкальной и художественно-творческой деятельностью; включение игровых и творческих моментов и др.) позволил выделить в их числе особенности, способствующие развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. К данным особенностям относятся: единство средств выразительности музыкально-ритмической деятельности и средств общения (вербальных, невербальных и паравербальных); высокая эмоциональность музыкально-ритмической деятельности, способствующая возникновению эмпатии и сопереживания; развитие аудиального восприятия (умения слушать и слышать); преобладание парных и групповых форм организации деятельности; включение игровых моментов и творческих заданий, позволяющих конструировать различные социальные ситуации и отношения.

3. Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.

Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности включает три блока: концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и контрольно-оценочный. Концептуально-целевой блок содержит цель (развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности), методологическую базу построения модели (субъектно-деятельностный подход), принципы (принцип воспитания в коллективе; принцип триединства музыки, речи и движения; принцип природосообразности). В содержательно-деятельностном блоке определены

направления развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в системах «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они»; выделены музыкально-педагогические условия, обеспечивающие разнообразие слушательского опыта детей, использование форм, средств, методов музыкально-ритмической деятельности, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, развивающих исполнительские навыки и творчество. Контрольно-оценочный блок содержит интегративный критерий и показатели оценки результативности модели.

4. Критерии и показатели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Интегративным критерием оценки результативности модели является развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. В качестве показателей выступают: способность к сотрудничеству (способность видеть и согласовывать свои действия с другими детьми, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль, оценивать результат совместной деятельности); способность к партнерскому диалогу (способность слушать и слышать партнера, договариваться с ним, способность к эмпатии); способность к восприятию себя как члена группы (отношение к себе и к большинству сверстников группы). Для оценки данного критерия были выделены три уровня: высокий (высокая степень развития сотрудничества, стремление к партнерскому диалогу, положительное отношение к другим членам группы и к самому себе); средний (сотрудничество и взаимодействие, стремление к партнерскому диалогу носят непостоянный характер и зависят от ситуации; сформировано положительное отношение к себе, но избирательное отношение к другим детям); низкий (полное отсутствие сотрудничества и стремления к диалогу, общение либо отсутствует, либо носит эпизодический характер, отмечается низкая самооценка либо отрицательное отношение к большинству сверстников).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались результативной и логичной реализацией теоретико-методологических основ исследования; изучением и анализом философской,

психологической и педагогической научной литературы по теме диссертации; применением взаимосвязанных методов сбора и анализа эмпирических данных, адекватных задачам исследования; экспериментальной апробацией модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности; корректной общепринятой статистической обработкой результатов исследования; воспроизводимостью результатов и репрезентативностью полученных данных; подтверждением гипотезы исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования и его основные положения докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Института непрерывного педагогического образования НовГУ имени Ярослава Мудрого и на научно-практических конференциях: международных – «Инновационные технологии в науке и образовании» (Чебоксары, 2016); «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016); «Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия» (Великий Новгород, 2017); Всероссийских – «Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетенций в условиях социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты» (Киров, 2012); «Трибуна молодого ученого: Актуальные проблемы науки глазами молодежи» (Мурманск, 2012); «Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: XII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием» (Санкт-Петербург, 2017); региональных и межрегиональных - «Актуальные проблемы психологии в образовании» (Мурманск, 2014); региональном научно-практическом семинаре «Инновации в воспитательно-образовательном процессе» (Мурманск, 2016); межвузовских – «Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: IX Межвузовская научно-практическая конференция» (Санкт-Петербург, 2014);

«Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: X Межвузовская научно-практическая конференция» (Санкт-Петербург, 2015).

Основные идеи, научные результаты исследования отражены в 17 публикациях, из них 5 публикаций в журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ.

Структура диссертационного исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Библиографический список включает 211 наименований. В работе представлены 19 таблиц, 17 рисунков, из них 12 гистограмм.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной главе представлен теоретический анализ исследований в области философии, социологии, психологии, педагогики, раскрывающий структуру и содержание коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста; определены особенности организации музыкально-ритмической деятельности детей, способствующие развитию коммуникативной компетенции; теоретически обоснована и представлена модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности.

1.1 Структурно-содержательная характеристика коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства определяет такие коммуникативные характеристики, как: способность к сопереживанию в процессе общения, умение договариваться и учитывать интересы других, активно взаимодействовать со сверстниками в различных видах деятельности, обладать установкой положительного отношения к себе и другим людям.

Старший дошкольный возраст имеет особое значение в развитии ребенка. Именно в этом возрасте закладывается фундамент будущей личности: формируется мотивационная сфера, появляются новые потребности, формируется одна из составляющих элементов психологической готовности к обучению в

школе – коммуникативная. Старший дошкольник тяготеет к общению не столько со взрослыми, сколько со сверстниками, у него появляются стремление к коллективным формам деятельности, желание выполнять важные дела. Он стремится быть лучшим в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности, требует признания и уважения от окружающих; старается поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами. В результате у него формируется основа произвольного поведения, ребенок учится вести себя не так, как ему хочется, а так, как надо. От умения выстраивать взаимоотношения со сверстниками во многом зависит его дальнейшая социализация на этапе младшего школьного возраста, что требует развития одной из ключевых компетенций – коммуникативной.

Понятие компетенции является ключевым для компетентностного подхода, который с распространением идей непрерывного образования получил широкое применение и в дошкольном образовании (Т.П. Авдулова, Е.М. Алифанова, О.В. Дыбина, Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая, Л.В.Свирская, Г.Р. Хузеева и другие) [2; 6; 59; 119; 154].

Многие исследователи (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков) отождествляют понятие компетенции с компетентностью и понимают их как способность делать что-либо хорошо или эффективно [28; 106], другие (Б.Г. Голуб, И. А. Зимняя, Е.А. Перельгина, И.С. Фишман А.В. Хуторской и др.) различают данные понятия [47; 68; 69; 192]. Так, А.В. Хуторской под компетенцией понимает отчужденное, заранее заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке человека, обязательное для его эффективной плодотворной деятельности в определенной области. Компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его собственное отношение к ней и предмету деятельности, то есть комплекс индивидуальных качеств личности (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), определяемых опытом его деятельности в какой-либо социально и личностно-значимой области [192].

И.А. Зимняя подчеркивает, что компетенции - это некие скрытые, вероятные, потенциальные психологические образования (знания, умения, представления, желания, программы действий, системы ценностей и отношений), которые потом реализуются в компетентностях человека – актуальных, деятельностных проявлениях. Под компетентностью она понимает интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека. То есть компетентность есть актуальное проявление компетенции. [68].

Б.Г. Голуб, Е.А. Перельгина, И.С. Фишман определяют компетенцию как актуализированную в определенных сферах систему ценностей, знаний и умений (навыков), которая адекватно реализуется в деятельности личности при решении необходимых задач. Под компетентностью же понимается качественная характеристика, реализация человеком приобретенных в процессе образования знаний, общих способов действий, знаний и практических умений, проявляющихся в способности и готовности человека активно и продуктивно применять полученное образование для решения важных социальных и личностных образовательных и практических задач для достижения высоких результатов в соответствии с жизненными целями. То есть компетенция понимается как отложенный образовательный результат, а компетентность – как реализация этого результата в деятельности обучающегося [47].

Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая рассматривают компетенцию как потенцию, а компетентность как способность самостоятельно принимать решения и действовать сообразно актуализированным культурным нормам, знаниям и усвоенному опыту деятельности [119].

Компетенция (по Л.В. Трубайчук) – это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а компетентность – это проявление компетенции в деятельности, обобщенная способность к решению возникающих проблем в определенной области, благодаря компетенции – знаниям, умениям, опыту [176, с. 7].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что компетенция и компетентность – понятия, представляющие собой два аспекта или стороны одного явления. Компетенция понимается многими исследователями как потенциал или ресурс, а компетентность – как использование данного ресурса. Компетенция понимается как знание, опыт, умение способность и готовность к их использованию, а компетентность – непосредственное использование этих знаний опыта, умений.

Мы в дальнейшем будем рассматривать компетенцию как способность к осуществлению какой-либо деятельности (включая знания, умения, опыт и готовность к ее осуществлению), а компетентность – как проявление или реализацию этой способности.

Многие исследователи выделяют ряд ключевых (базовых) компетенций (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) [68; 192], которые должны быть сформированы, в том числе у выпускника детского сада (Т.П. Авдулова, О.В. Дыбина, Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая, Л.В. Свирская, Г.Р. Хузеева и др.) [2; 6; 59; 119; 154]. Так, Н.А. Морозова и Н.А. Реуцкая соотносят ключевые компетенции дошкольного образования с целями, задачами и образовательными областями ФГОС ДО и выделяют: социальную (коммуникативно-речевую и гражданскую), информационно-познавательную, компетентность здоровьесбережения, деятельностьную, культурологическую, компетентность природосбережения [119].

Л.В. Свирская выделяет – социальную, коммуникативную, информационную и деятельностьную компетентности [154].

Среди ключевых компетенций многие исследователи определяют коммуникативную (Л.В. Свирская, Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая и др.), впервые выделенную Д. Хаймсом в отношении изучения и овладения языком [68]. Н.А. Морозова и Н.А. Реуцкая рассматривают коммуникативно-речевую компетенцию как часть социальной компетенции [119].

Сегодня коммуникативная компетенция трактуется исследователями по-разному, и часто подразумевает более широкий круг умений, знаний, способностей, чем владение языком.

Например, А.В. Хуторской включает коммуникативную компетенцию в перечень ключевых компетенций и определяет ее как «знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями» [192, С. 64].

Коммуникативная компетенция (по Т.П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой) – способность эффективно общаться, система обязательных внутренних ресурсов, позволяющих эффективно общаться в различных ситуациях. Они подчеркивают, что коммуникативная компетенция, в отличие от коммуникативных умений и навыков, подразумевает наличие качеств, позволяющих ребенку самостоятельно осуществлять поиск средств и способов достижения его собственных целей общения [2].

Е.М. Алифанова рассматривает коммуникативную компетенцию в старшем дошкольном возрасте как совокупность умений, определяющих желание субъекта контактировать с другими людьми; умение организовать общение, включая умение слушать партнера, эмоционально ему сопереживать и проявлять эмпатию, умение разрешать конфликты и т. п.; освоение общепринятых правил, которые необходимо соблюдать при общении с окружающими [6].

Л.В. Трубайчук – как совокупность особенностей личности, благодаря которым устанавливаются социальные и межличностные взаимосвязи, обуславливающие взаимное понимание и обмен информацией, основанные на вежливости, тактичности, гуманном отношении к окружающим [176, с. 50].

Согласно Л.С. Зникиной, коммуникативная компетенция - это «способность к организации коммуникативной деятельности...» [76, С. 50]. В структуре коммуникативной компетенции она выделяет следующие компоненты:

- информационный, связанный с передачей и обменом информацией;
- поведенческий - представляющей вербальное и невербальное выражение своей позиции в общении;
- мотивационный компонент заключающийся в обосновании отношения к позиции собеседника [76].

В.Е. Николашкина выделяет мотивационно-ценностный, когнитивно-поведенческий и профессионально деятельностный компоненты [122].

О.В. Дыбина дидактической единицей компетенции считает умение – способ выполнения действий, которым овладел субъект, благодаря совокупности приобретенных знаний, и выделяет в структуре коммуникативной компетенции следующие умения:

- умение правильно распознавать и интерпретировать эмоции другого ребенка, взрослого и рассказывать о нем;
- умение в процессе общения получать нужную информацию;
- умение слушать и слышать партнера, уважительно относиться к мнению и интересам другого человека;
- умение вести конструктивный диалог;
- умение сохранять эмоциональное спокойствие при обосновании собственной точки зрения;
- умение соотносить свои желания и интересы со стремлениями и интересами других людей;
- умение осуществлять общее дело;
- умение с уважением относиться к другим детям и взрослым;
- умение помогать окружающим и принимать помощь;
- умение разрешать конфликтные ситуации [59].

Т.П. Авдулова и Г.Р. Хузеева в структуре коммуникативной компетенции старших дошкольников выделяют следующие составляющие [2]:

Познавательную:

- знание норм и правил общения и взаимодействия;
- осознание многогранности личности сверстника, понимание его желаний, потребностей, мотивов, особенностей деятельности;
- правильная интерпретация эмоциональных состояний партнера по общению;
- знание о способах разрешения конфликтов.

Эмоциональную:

- положительное отношение к сверстнику;
- ощущение общности с коллективом сверстников.

Поведенческую:

- эффективно использовать имеющиеся коммуникативные навыки и умения, регулирующие процесс общения;
- учитывать интересы сверстников при достижении своих личных целей в общении;
- способность к сотрудничеству в совместной деятельности и в общении со сверстниками;
- использование конструктивных способов решения конфликтов.

Мы согласны с позицией Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой в том, что коммуникативная компетенция старшего дошкольника включает поведенческий, эмоциональный и познавательный компоненты.

Отличительной особенностью становления компетентностей в старшем дошкольном возрасте Л.В. Свирская определяет фактическое слияние процессов выполнения ребенком деятельности, приобретения и проявления компетентностей [154]. Таким образом, приобретение и проявление коммуникативной компетенции происходит именно в процессе общения (коммуникативной деятельности).

Аналогичного мнения придерживаются Т.П. Авдулова и Г.Р. Хузеева, считая коммуникативную деятельность основой развития и проявления коммуникативной компетенции в старшем дошкольном возрасте. Значимым для нашего исследования является то, что у старших дошкольников происходит расширение границ социального пространства, в жизни ребенка повышается роль сверстника, именно в этом возрасте другой ребенок становится неотъемлемой частью развития собственной социальной позиции, формирования самосознания старшего дошкольника и развития его коммуникативной компетенции [2].

Итак, единого подхода к классификации компетенций нет, однако многие исследователи однозначно выделяют в их составе коммуникативную компетенцию, по-разному ее понимая (как «совокупность умений» -

Е.М. Алифанова, О.В. Дыбина; как «совокупность качеств личности» - Л.В. Трубайчук; как «способность к общению» - Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева, Л.С. Зникина и др.). Большинство авторов сходятся во мнении, что основой развития и проявления коммуникативной компетенции у старших дошкольников является именно коммуникативная деятельность (Т.П. Авдулова, Л.С. Зникина, Л.В. Свирская, Г.Р. Хузеева и др.). Мы не можем не согласиться с данной точкой зрения.

Для более полного анализа содержания и структуры коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста рассмотрим понятия общение, коммуникация и коммуникативная деятельность, а также особенности осуществления коммуникативной деятельности старшими дошкольниками.

Проблема общения и взаимоотношений между людьми волновала человечество еще с древности [13; 96; 97; 137]. Платон подчеркивал неспособность человека удовлетворить все свои потребности самостоятельно и как следствие - привлечение для этого других людей. Отношения, возникающие между людьми в результате общения, определяются им как «разумные отношения взаимного пользования» [137]. Аристотеля можно назвать создателем первой схемы человеческой коммуникации. Он заметил, что для любого акта общения нужны, как минимум, три составляющие: человек, который говорит; речь, которую человек произносит; человек, который эту речь слушает [13].

На протяжении веков проблема общения рассматривалась с позиции разных философских направлений: экзистенциализма, герменевтики, лингвистической философии. Многие философы отмечали невозможность существования и развития личности отдельно от других людей. Так, по К. Ясперсу отдельный человек сам по себе не может стать человеком, так как сознание действительно только в коммуникации с другим бытием [55; 205]. В качестве ведущей формы взаимодействия многие философы рассматривают диалог. Ф. Шлейермахер говорит об общении как о равных субъект-субъектных отношениях между равными сторонами [197]. Центральная идея философии М. Бубера –

необходимость сосуществования «Я» с другой личностью, как «со-бытия» с другими людьми [15].

Проблема общения интересовала исследователей разных социально-гуманитарных наук: социологов, психологов, педагогов [85; 104; 105; 109; 123; 126; 127; 145; 146; 155; 162; 171; 199]. В отечественной психологии и педагогике общение рассматривается с позиции деятельности и определяется как «коммуникативная деятельность» (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн; Г.А. Суворова и др.) [1; 104; 105; 148; 166].

Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность – форма активности, совокупность действий, вызываемых мотивом [105]. А.Н. Леонтьев подчеркивает единство общения и деятельности и объединяет эти два термина в одно понятие – «деятельность общения» или «коммуникативная деятельность», т.е. взаимодействие личности с другими людьми или межличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляется обмен идеями. А.А. Бодалев определяет коммуникативную деятельность как деятельность, предметом которой является общение с другим человеком [24; 25; 26].

В существующей научной литературе, во многих языках, кроме русского, понятия «общение» и «коммуникация» являются практически синонимичными. В.Б. Кашкин подчеркивает: термин «коммуникация» используется не только общественными, но и техническими науками, и чаще всего имеется в виду простейшая схема коммуникации, включающая: «передающий субъект (коммуникант) – передаваемый объект (сообщение) – принимающий субъект (реципиент)» [83, с. 3]. Такой подход не применим к понятию человеческой коммуникации, так как упускает из виду ряд важных особенностей.

Во-первых, в человеческой коммуникации происходит активный обмен информацией, а не просто однонаправленное движение сообщений. При этом особую роль играет значимость, следовательно, она должна быть не просто принята реципиентом, но и понята, осознана.

Во-вторых, обмен информации обязательно предполагает воздействие на партнера в целях изменения его поведения.

В-третьих, коммуникатор, передавая информацию реципиенту, не перестает владеть этой информацией, поэтому здесь происходит информационное обогащение партнеров.

В-четвертых, информационное взаимообогащение происходит при непосредственном или опосредованном взаимодействии субъектов, т.е. в процессе осуществления некой общей деятельности.

Таким образом, в гуманитарных дисциплинах человеческая коммуникация рассматривается с позиции деятельности и определяется как коммуникативная деятельность – совместная деятельность участников коммуникации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и последователи Г.М. Андреева, В.Б. Кашкин, А.А. Леонтьев) [11; 40; 83; 104; 105; 148]. В.В. Горшкова определяет общение как «субъект-субъектное взаимодействие» [50]. Итак, коммуникативная деятельность – это межличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляется не просто обмен идеями, а информационное обогащение участников общения.

Однако некоторые отечественные ученые разделяют понятия «коммуникация» и «общение». Так, М.С. Каган считает, что общение имеет и практический (материальный), и духовный (информационный), и практически-духовный характер и является субъект-субъектным видом взаимодействия; коммуникация же является исключительно информационным процессом – передачей определенной информации и представляет собой субъект-объектную связь [81, с. 145–147].

Г.М. Андреева также различает понятия «коммуникация» и «общение». Она полагает, что «общение» – более широкое понятие, чем коммуникация, и выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны [11]:

1. Коммуникативную - обмен знаковыми сообщениями или высказываниями.

2. Перцептивную - взаимное восприятие, стремление к пониманию партнера, его мотивов поведения. Причем Б.Г. Ананьев и В.Н. Мясищев выделили такие компоненты перцептивной стороны общения, как: познание людьми друг

друга, взаимопонимание между ними, эмоциональное отношение. А главными механизмами познания и взаимопонимания между людьми, по мнению вышеупомянутых исследователей, являются: идентификация (отождествление себя с другим человеком, представляющим авторитет для субъекта общения), эмпатия (способность поставить себя на место другого индивида, умение «вжиться» в его состояние, прочувствовать его эмоции) и рефлексия (осознание человеком того, как он воспринимается собеседником) [9; 17; 121].

3. Интерактивную – обмен действиями согласно плану совместной практической деятельности.

Итак, в одних случаях коммуникация является элементом общения, а в других общение выступает составной частью коммуникации, в зависимости от смысла, который в них вкладывается каждым из исследователей.

Многие отечественные ученые, такие, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.А. Петровский, а в дошкольной педагогике – М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Ружская, Д.Б. Эльконин и др. - отождествляют понятия «общение» и «человеческая коммуникация» [1; 39; 104; 105; 107; 131; 135; 149; 202].

Мы согласны с позицией А.Н. Леонтьева, считаем, что под человеческой коммуникацией подразумевается общение как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность), имеющий сложную структуру. В дальнейшем мы будем отождествлять понятия «коммуникативная деятельность», «общение» и «человеческая коммуникация». Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной), коммуникативная деятельность – это межличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляется не только информационное обогащение участников общения, но и происходит восприятие, оценка и понимание партнера, причем это взаимодействие имеет субъект-субъектный характер (в отличие от технических наук, где эта связь носит субъект-объектный характер).

В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева выделяют основные структурные элементы коммуникативной деятельности:

– мотивы общения, т.е. то, чем руководствуется человек, вступая в контакт с другими людьми;

– потребность в общении – стремление человека к постижению других людей, их оценке, а с помощью них – к познанию себя и к самооценке;

– задачи общения – это последовательность действий, совершаемых в процессе общения, необходимых для достижения определенной конкретной цели;

– предмет общения – другой человек, партнер по общению;

– коммуникативные средства – это совокупность духовных и материальных ценностей, с помощью которых осуществляется общение. Коммуникация может осуществляться непосредственно или опосредовано, используя средства связи. Непосредственное общение осуществляется вербальными (с помощью речи), невербальными средствами (с помощью языка тела и жестов) и паравербальными средствами (используя ритм, интонацию, громкость речи);

– коммуникативные действия – единицы коммуникативной деятельности, неделимый акт, обращенный к субъекту общения;

– продукт общения – материальные и духовные образования, создающиеся в итоге общения, а также отношения – прочные взаимосвязи, возникающие между людьми в процессе общения [125].

Итак, коммуникативная деятельность - это не просто межличностное (субъект-субъектное) взаимодействие, в процессе которого осуществляются восприятие, оценка и понимание другого человека, происходит информационное обогащение партнеров по общению, в итоге которого образуется некий общий продукт – материальные и духовные образования, а также складываются отношения – устойчивые взаимосвязи, возникающие между людьми.

Согласно определению, приведенному в словаре практического психолога под ред. С.Ю. Головина, «коммуникативная деятельность – это совокупность ряда коммуникативных действий, вызываемых мотивом, т.е. завершенных операций смыслового взаимодействия, происходящих без смены участников коммуникации» [156]. Действие понимается здесь как специфическая единица

человеческой деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) Таким образом, единица анализа деятельности – действие.

Исходя из технического анализа коммуникативной деятельности, можно представить ее структуру (Рисунок 1). Если исходить из смыслового анализа, коммуникативная деятельность имеет более сложную структуру и включает в себя: цели, мотивы, задачи, действия и результаты общения (Рисунок 2).

Обобщенная структура коммуникативной деятельности представлена ниже (Рисунок 3).

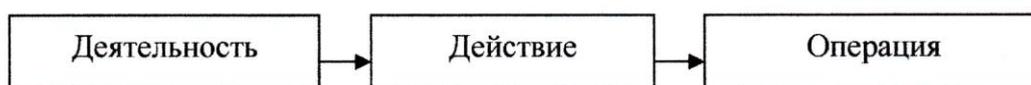


Рисунок 1 – Технический анализ коммуникативной деятельности



Рисунок 2 – Смысловой анализ коммуникативной деятельности

Коммуникативная деятельность – понятие многогранное, сложное и неоднозначное. Помимо элементов, входящих в структуру общения, многие социологи выделяют формы осуществления коммуникативной деятельности –

косвенная или опосредованная и контактная (А.В. Батаршев) [17]; уровни осуществления общения – межличностное, личностно-групповое, личностно-массовое (Б.А. Парыгин) [130]; стратегии или виды взаимодействия – конкуренция, избегание, приспособление, компромисс, сотрудничество [163; 175]; формы коммуникативного действия (действие рассматривается как единица деятельности) – подражание, управление, диалог (А.В. Соколов) [161]; стили общения – авторитарный, демократический, либеральный (Н.А. Морева) [118].

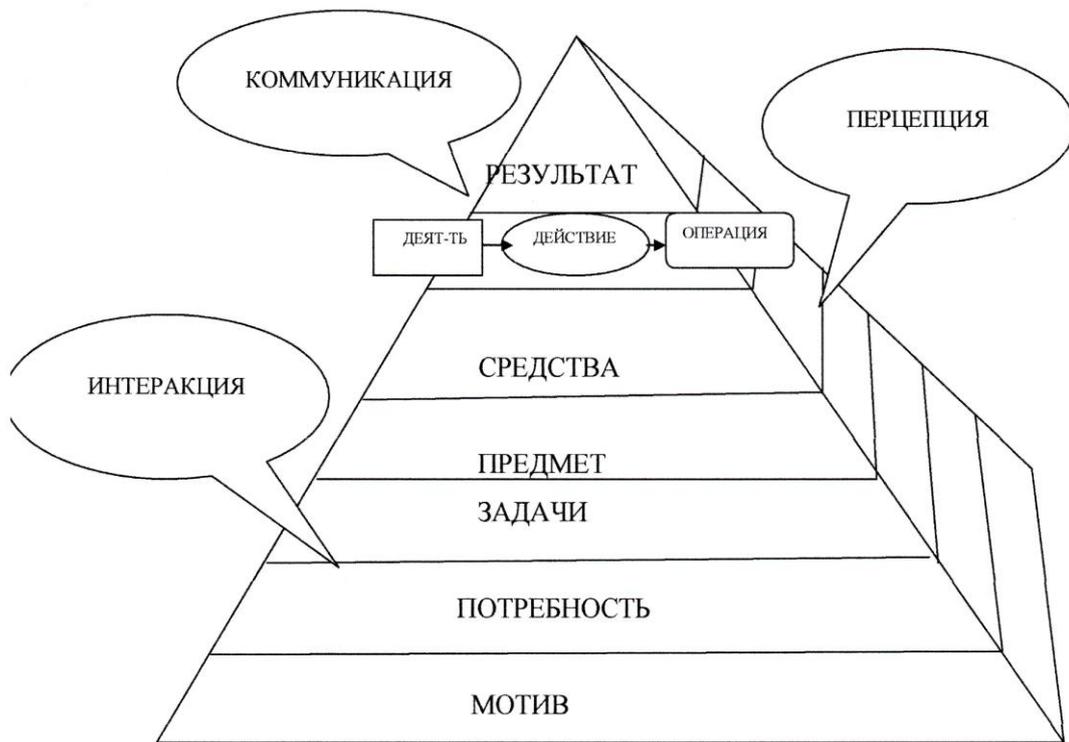


Рисунок 3 – Структура коммуникативной деятельности

Итак, коммуникативная деятельность – это межличностное (субъект-субъектное) взаимодействие, в процессе которого осуществляется восприятие, оценка и понимание партнеров общения, их информационное обогащение, в итоге чего складываются материальные и духовные образования и отношения – устойчивые взаимосвязи, возникающие между людьми. Эта деятельность реализуется через определенные установки участников общения на разных уровнях (межличностном, личностно-групповом, личностно-массовом), может

осуществляться с использованием различных коммуникативных средств (вербальных и невербальных), форм (диалог, управление, подражание), поведенческих стратегий (конкуренция, сотрудничество, приспособление и т.д.) и стилей (авторитарный, демократический, либеральный).

Из вышеизложенного видно, что общение со всеми своими элементами и границами – понятие сложное, являющееся предметом исследования различных социально-гуманитарных дисциплин: социологии, культурологи, философии, политологии, психологии и т.д.

Педагогику интересует проблема общения, поскольку воспитательный процесс – это, прежде всего, процесс общения родителей и ребенка, педагога и ученика, педагога и родителей, учеников друг с другом, педагогов между собой [171]. В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность, особое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию детей [51; 164; 185; 186]. С рождения ребенка общение является одним из главных условий, способствующих его развитию. Р.С. Немов подчеркивает, что именно общение является основой психического развития ребенка. «Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию» [141, с. 517].

В педагогическом энциклопедическом словаре говорится об общении как об одном из главных условий психического и социального развития ребенка [131]. Л.М. Шипицына определяет общение как «основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности» [196, с. 13]. Г.Р. Кобелева говорит о коммуникативной деятельности как об особом виде детской познавательной деятельности [84, с. 7].

Вопросами развития общения в дошкольной педагогике занимались З.М. Богуславская, О.П. Гаврилушкина, Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Г.Р. Кобелева, О.Л. Куликова, Н.Г. Куприна, И.В. Маврина, С.В. Проняева, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, О.А. Черенкова, А.М. Щетинина и др. [23; 41; 42; 45; 84; 99; 100; 101; 107; 110; 140; 149; 157; 191; 194; 200].

Работы М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и З.М. Богуславской были посвящены исследованию общения детей дошкольного возраста со взрослыми. М.И. Лисиной было выделено четыре основные формы общения детей со взрослыми, соответствующие разным возрастным этапам дошкольного детства: ситуативно – личностная (до 6 месяцев), ситуативно-деловая (от 6 месяцев до 3 лет), внеситуативно-познавательная (3–4 года) и внеситуативно-личностная (5-7 лет).

На основании выделенных форм А.Г. Рузская описывает отношение детей к разным вариантам общения со взрослым в разные возрастные периоды, а З.М. Богуславская исследует преобладающие мотивы в общении [23].

С.В. Прояева, О.А. Черенкова, исследуя коммуникативную деятельность дошкольников, особое внимание уделяют развитию коммуникативных умений и навыков [140; 194].

Данные исследователи выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста происходит накопление морально-нравственных ценностей, развивается логическое мышление. В этом возрасте ребенок испытывает потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении, он стремится к взаимопомощи и к сопереживанию. Общение разворачивается в процессе осуществления самостоятельной деятельности ребенка, в общении со взрослыми преобладает внеситуативно-личностная форма. Дети старшего дошкольного возраста стремятся к удовлетворению своих познавательных и личностных потребностей в общении. Существенное значение приобретают личностные контакты со взрослым, способствующие удовлетворению потребности детей в понимании других людей (тогда как младшие дошкольники выбирают игровое взаимодействие со взрослым и стремятся к сотрудничеству, позволяющему достичь наилучших результатов в практической или игровой деятельности) [23; 107].

Интерес к взрослым возникает у ребенка гораздо раньше, чем интерес к сверстникам. Однако в старшем дошкольном возрасте именно умение общаться с другими детьми определяет дальнейшее развитие умений выстраивать взаимоотношения в школе. Этот опыт в особенности определяет характер

отношения к себе, к другим людям и к миру в целом. Взаимодействие со сверстниками играет ведущую роль в развитии интеллектуальных, речевых, эмоциональных и нравственных задатков, поэтому в данном исследовании мы будем рассматривать коммуникативную деятельность старших дошкольников в группе сверстников.

Е.О. Смирнова подчеркивает, что у старших дошкольников наивысшего развития достигает сотрудничество, и в отличие от среднего дошкольного возраста значительно возрастает число внеситуативных контактов со сверстниками, да и сам образ товарища становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Таким образом, в общении детей происходит развитие внеситуативности. Дети делятся друг с другом своими идеями и планами, дают оценки качествам и поступкам других. Общение старших дошкольников друг с другом уже не зависит от предметов и практических действий с ними. Однако, как и в среднем дошкольном возрасте, у старших дошкольников общение разворачивается в процессе совместной деятельности – общей игры, творческой деятельности, то есть общего дела. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у большинства детей преобладает внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками [158; 159].

Детям старшего дошкольного возраста не свойственна прежняя детская непосредственность и наивность. Это связано с включением в поступки ребенка рационального момента, его поведение становится осознанным. Он начинает понимать отношение к себе других людей, у него складывается свое отношение к окружающим сверстникам и взрослым, ребенок осознает собственную социальную позицию, результаты собственной деятельности, свой индивидуальный опыт.

Самое важное достижение старшего дошкольного возраста – становление собственной социальной позиции, понимание своего социального положения. В этом возрасте ребенок впервые начинает осознавать разницу между своей реальной социальной позицией в группе и собственными желаниями и

возможностями, у него формируется устойчивая самооценка, и этому способствует именно общение со сверстниками.

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова доказывают, что, общаясь со сверстниками, дети лучше узнают и познают себя. Взрослые и дети помогают развитию разных сторон личности старших дошкольников. Если при общении со взрослым любой ребенок придерживается определенных правил поведения, то при взаимодействии со сверстниками старший дошкольник прибегает к самым неожиданным и оригинальным действиям и движениям. Общаясь со взрослыми, ребенок учится говорить и поступать правильно, усваивать новые знания, слушать и понимать другого. Взаимодействуя с другими детьми, он выражает себя, свои желания, настроения, управляет другими [45].

Общение ребенка с другими детьми складывается в разных объединениях. Группа детского сада – это первая социальная общность, в которой дети имеют каждый свой статус, занимают различное положение. Ребенок по-разному взаимодействует со сверстниками. С возрастом отношение старших дошкольников к другим детям меняется: они начинают оценивать сверстников, прежде всего, по личностным и особенно нравственным качествам, а не только по деловым. Это связано с развитием у детей понимания норм морали, становлением нравственных качеств. Общаясь со сверстниками, дети привыкают к совместным действиям, учатся подчиняться законам коллектива, находят свое место в нем и, главное, получают более верное представление о жизни [20].

В многочисленных исследованиях (Г.Р. Кобелева, О.Л. Куликова, Л.В. Куцакова, М.В. Лаврентьева, И.В. Марвина, С.В. Проняева, Е.О. Смирнова, О.А. Черенкова, Л.М. Щепицина, и др.) было доказано, что в период 5–7 лет резко возрастает структурированность дошкольной группы: одни дети занимают позицию лидеров, за которыми идет большинство членов группы, другие являются отверженными. Формируются особые скрытые избирательные отношения между детьми, особая статусная позиция каждого ребенка в группе. Одни дети пользуются популярностью, уважением, с ними стремятся взаимодействовать большинство детей в группе, другие, напротив, остаются «в

стороне» от коллектива, с ними не хотят играть. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность в сравнении себя с другими. Это является результатом не установления общности, а противопоставления себя и другого. Сравнивая себя с ровесником, ребенок определяет и оценивает себя как носителя конкретных достоинств, которые имеют ценность именно для других членов группы. В старшем дошкольном возрасте появляются стойкие избирательные симпатии между детьми, возникают зачатки дружбы [84; 99; 102; 103; 110; 140; 158; 194; 196].

В возрасте 5–7 лет у детей также резко возрастает потребность в сотрудничестве со сверстниками. Популярность ребенка в группе напрямую связана со способностью к организации игрового взаимодействия или с успешностью в творческой деятельности. У детей, которым отдают предпочтение большинство сверстников, наблюдается высокая способность к совместной познавательной, творческой и игровой деятельности. Они отличаются активностью, их интересует результат деятельности, который принесет положительную оценку. «Непопулярные» дети, как правило, не успешны в большинстве видов деятельности, любое взаимодействие вызывает у них отрицательные эмоции, они часто отказываются от работы [67].

Изучение предпочтений детей в общении и генезиса самих избирательных отношений позволяет выработать пути повышения эффективности воспитательной работы с детьми, улучшить их отношения друг с другом. Как заметил Р.С. Немов, «в развитом коллективе, благодаря особым нормам отношений, способствующим проявлению лучших сторон в личности и препятствующим проявлению худших, человек вынужден вести себя положительно по отношению к товарищам по группе» [141, с. 550].

Отличительной особенностью коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста является стремление к общению со сверстниками и реальному взаимодействию в различных видах деятельности, причем возрастает внеситуативность общения, преобладающей формой общения со сверстниками становится внеситуативно-деловая форма. В этом возрасте также

появляется потребность в сравнении себя с другими детьми и противопоставление себя членам группы, оценивании себя, определении своих достоинств и недостатков. То есть важным новообразованием старшего дошкольного возраста является формирование собственной самооценки восприятия себя как члена группы и понимание своего места в группе, наряду с восприятием и пониманием партнера по общению и группы детей в целом. Таким образом, можно говорить о том, что общение или коммуникативная деятельность в группе детей старшего дошкольного возраста осуществляется в трех системах:

- общение с группой (коллективом) – система «Я-Они» – коммуникативная деятельность, осуществляемая по отношению к другим участникам группы;
- общение с партнером – система «Я-Он» – коммуникативная деятельность, осуществляемая по отношению к партнеру по общению;
- общение с самим собой – система «Я-Я» – определение себя как члена группы, своего места среди других детей, самооценка (Рисунок 4).

Таким образом, коммуникативную деятельность детей старшего дошкольного возраста со сверстниками можно определить как межличностное (субъект-субъектное) взаимодействие с преобладающей внеситуативно-деловой формой взаимодействия, в процессе которого осуществляется восприятие, понимание и оценка самого себя, партнера по общению и группы, а также информационное обогащение партнеров, в итоге чего складываются отношения и устойчивые взаимосвязи с другими людьми.

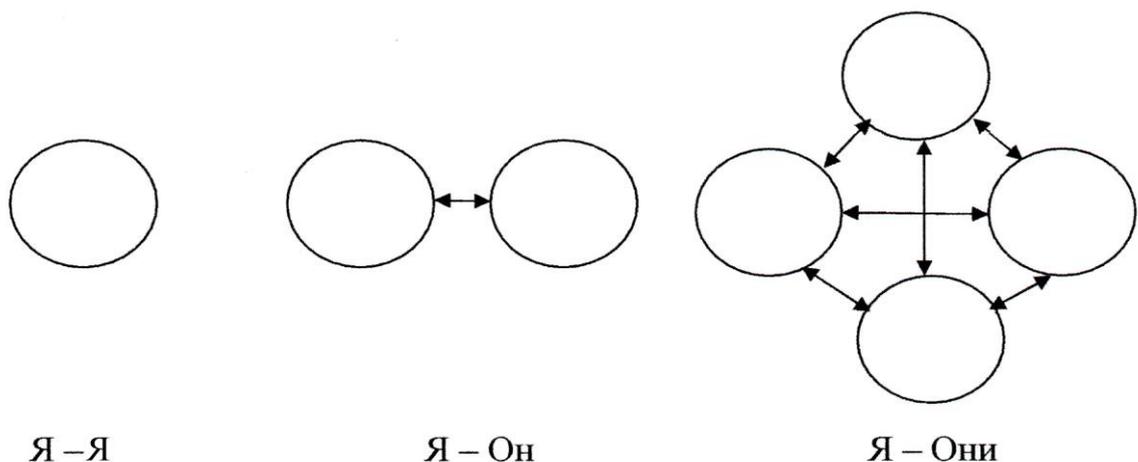


Рисунок 4 – Общение в группе детей старшего дошкольного возраста

Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева подчеркивают, что именно реальное взаимодействие со сверстниками в совместной деятельности является основой развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, так как группа сверстников в этом возрасте становится референтной. Поэтому нас будет интересовать особенность осуществления коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста именно со сверстниками.

Исследования Т.П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой доказывают, что успешность общения в группе детей старшего дошкольного возраста зависит не от внутренних и внешних особенностей, а определяются самой коммуникативной деятельностью и взаимодействием, то есть общение со сверстниками зависит от процесса построения социальной действительности: активности, восприимчивости к партнеру, эмпатии. Коммуникативная компетенция в процессе реального общения, по их мнению, выражается в умении ориентироваться в коммуникативной ситуации, способности учитывать чувства, желания, эмоции, интересы, особенности поведения партнера, способность к эмпатии [2]. Общение между детьми осуществляется с помощью разных коммуникативных средств: вербальных (речь), невербальных (жесты, мимика и др.), паравербальных (интонационные, ритмические, тембровые и др. характеристики речи). При этом для успешного общения важно не только правильно использовать коммуникативные средства, но и понимать их.

Из всего вышеизложенного можно определить коммуникативную компетенцию детей старшего дошкольного возраста как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение себя, партнера по общению, группы сверстников и устанавливаются устойчивые взаимосвязи между ними.

Исходя из особенностей коммуникативной деятельности, коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста включает в себя поведенческий, эмоциональный и познавательный компоненты, рассматриваемые нами в системах взаимоотношений «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они», которая состоит из:

– способности к сотрудничеству, состоящую из способности видеть и согласовывать свои действия с другими детьми, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль, оценивать результат совместной деятельности;

– способности к партнерскому диалогу, включающую способность слушать партнера, договариваться с ним, способность к эмпатии;

– способности к восприятию себя как члена группы, которая включает положительное отношение к себе как к члену группы и положительное отношение к большинству сверстников.

Выделенные нами структурные элементы коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста соответствуют целевым ориентирам ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования.

Согласно словарю практического психолога под редакцией С. Ю. Головина развитие - это доведение до определенной степени духовной и умственной зрелости, сознательности, культурности и пр.; поднятие уровня чего-либо [156].

И.П. Подласый определяет развитие человека как сложный процесс движения от простого к сложному; от несовершенного к совершенному; движение по восходящей траектории от старого качественного состояния к новому [138].

Развитие человека – это объективный процесс и результат внутреннего последовательного количественного и качественного духовного и физического изменения человека. Развитие личности обуславливается совокупностью внешних и внутренних, социальных и природных факторов. Развитие человека осуществляется в процессе воспитания. Выделяют физическое, психическое, социальное и духовное развитие [124].

Исходя из изложенного выше, под развитием коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста мы понимаем процесс и результат качественного изменения способности к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками в системах «Я-Я», «Я-Он», «Я-Они», предполагающий более высокий, совершенный уровень.

Итак, старший дошкольный возраст представляет собой завершающий этап дошкольного детства. Успешное вхождение ребенка в социум и школьную жизнь требует развития у старшего дошкольника коммуникативной компетенции, которая развивается и проявляется в процессе общения (коммуникативной деятельности) со сверстниками. На протяжении всего дошкольного периода меняется содержание общения, его мотивы, коммуникативные умения и навыки, поочередно сменяют друг друга преобладающие формы общения. Если на каждой ступени развития созданы благоприятные педагогические условия, вовремя формируются необходимые коммуникативные знания и умения, а также готовность к общению, то уже в 5–6 лет ребенок свободно общается с окружающими, используя различные коммуникативные средства, соблюдает общепринятые социальные нормы и правила.

1.2 Особенности организации музыкально-ритмической деятельности детей в дошкольной образовательной организации

Музыкально-ритмическая деятельность представляет собой один из видов музыкальной деятельности и является неотъемлемой частью общей системы музыкального воспитания в дошкольной образовательной организации.

Н.А. Ветлугина определяет музыкальное воспитание как «целенаправленное формирование личности ребенка путем воздействия музыкального искусства, формирование интересов, потребностей, способностей, эстетического отношения к музыке» [34, с. 14]. Согласно А.Н. Зиминной, «музыкальное воспитание – это воспитание ребенка средствами музыки» [70, с. 22-24]. О.П. Радынова определяет музыкальное воспитание как «использование музыки в воспитании человека, включающего совокупность приемов, методов, технологий и видов музыкальной деятельности» [142, с. 36]. А музыкальную деятельность дошкольников как «различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через

него и окружающей жизни и самого себя), с помощью которых осуществляется музыкальное и общее воспитание и развитие» [142, с. 54].

В ФГОС ДО выделены следующие виды музыкальной деятельности: восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах [185].

Музыкальная деятельность дошкольников может иметь разные организационные формы: музыкальные занятия, праздники и развлечения, самостоятельную музыкальную деятельность детей, музыка в повседневной жизни детского сада (Л.А. Безбородова, Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова и др.). Главной формой, по мнению большинства педагогов, являются музыкальные занятия, на которых происходит смена различных видов деятельности детей – пения, слушания, музыкально-ритмических движений и др. [19; 35; 72; 142].

Большинством исследователей (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова) музыкально-ритмическая деятельность дошкольников выделена в отдельный вид музыкальной деятельности, наряду со слушанием-восприятием, пением (включая песенное творчество), игрой на детских музыкальных инструментах (включая импровизационные задания) и музыкально-дидактическими (познавательными) играми [34; 71; 143].

А.Г. Гогоберидзе относит музыкально-ритмическую деятельность к одному из видов исполнительской деятельности детей [46].

Согласно С.И. Букатиной, музыкально-ритмическая деятельность охватывает музыкальное искусство, драматизацию, пантомиму, пластику и танец [31].

Музыкально-ритмическая деятельность (по О.П. Радыновой) – один из видов музыкальной деятельности, в котором с помощью движений передаются содержание и характер художественного образа музыкального произведения. При этом главной является музыка, а ритмические движения, танцы, пластические этюды являются способом более глубокого ее восприятия и понимания. Музыкально-ритмическая деятельность основывается на моторно-пластической

переработке музыкального материала, способствует усилению эмоционального влияния музыкального искусства на человека. Она развивает представления о средствах музыкальной выразительности: темпе, ритме, тембре, учит точнее понимать характер музыки [142]. Музыкально-ритмические движения способствуют лучшему и полному восприятию музыкального произведения. О.П. Радынова пишет: «Цель ритмики состоит в углублении и дифференциации восприятия музыки (выделении средств выразительности, формы), ее образов и формировании на этой основе навыков выразительного движения» [142, с. 106].

Е.М. Медведева определяет музыкально-ритмическую деятельность как вид музыкальной деятельности, построенный на взаимосвязи музыки и движений, где основой служит музыка, и особенно музыкальный ритм, а движения передают музыкальный образ, конкретизируя основные средства музыкальной выразительности [120].

Исходя из вышеизложенного, музыкально-ритмическая деятельность относится к одному из видов музыкальной деятельности детей дошкольного возраста и обозначает одно и то же явление – сочетание движений с музыкальным искусством. При этом музыка является главной, а движения являются способом более глубокого ее восприятия.

Большинство авторов (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова) выделяют следующие виды музыкально-ритмической деятельности [34; 70; 142]:

- музыкальные игры – сюжетные, несюжетные;
- пляски, танцы, хороводы – с зафиксированными движениями и свободными (построены на импровизации ребенка), детские бальные танцы, детские современные танцы, характерные танцы;
- упражнения (на передачу определенного образа и на формирование танцевальных навыков) [34, с. 40].

Однако в классификациях данных авторов есть некоторые различия. Так, Н.А. Ветлугина среди прочих музыкально-ритмических игр в отдельную группу выделяет игры с пением и под инструментальное сопровождение, а среди плясок танцев и хороводов – комбинированные, где часть музыкально-ритмических

движений регламентирована, а часть придумана детьми самостоятельно [34, с. 40]. А.Г. Зимина разделяет упражнения на следующие виды: на совершенствование движений, подготовительные к танцам и образные [70, с.130-131] О.П. Радынова хороводы и инсценировки относит к музыкально-ритмическим играм [142, с. 111-113].

Обобщая вышеизложенное, к основным видам музыкально-ритмической деятельности детей в дошкольной образовательной организации мы относим:

1. Музыкально-ритмические упражнения - вид музыкально-ритмической деятельности, в которой ставятся задачи точного выполнения музыкально-ритмических заданий и вырабатывается техника движений:

- на усовершенствование двигательных навыков;
- подготавливающие к разучиванию танца – подготовительные;
- образные упражнения, направленные на передачу определенных образов – этюды драматизации;
- упражнения как определенные законченные композиции.

2. Музыкально-ритмические игры:

- сюжетные – имеющие сюжетное развитие;
- несюжетные – не имеющие сюжетного развития;
- инструментальные – с использованием детских музыкальных инструментов;
- игры с пением – с использованием пения и декламации.

3. Танцы, пляски, хороводы:

- зафиксированные – с четко определенным набором и последовательностью движений;
- свободные – требующие импровизации в движениях;
- характерные – передающие характерные особенности героев танца в танцевальных образах;
- сюжетные – имеющие определенный сюжет и развитие;
- парные – исполняемые с партнером;

– танцы с пением – танцы, в которых музыка и движение сочеталась с пением и декламацией.

О.Б. Бубнова, А.И. Буренина, Н.А. Ветлугина, А.Н. Зими́на, О.П. Радынова отмечают общность языка музыки и языка движений: и музыка, и движение тесно связаны с временной характеристикой. Музыкальный образ, появляясь с началом звучания музыки, развивается во времени, движения также располагаются во времени и в зависимости от развития музыкального образа могут меняться. Меняться может и характер движения, могут чередоваться и повторяться различные танцевальные элементы. Музыка придает движению особую эмоциональность и выразительность и играет главенствующую роль, а движение становится способом передачи художественных образов [30; 32; 34; 70; 142].

А.И. Буренина подчеркивает: «музыка и движение тесно связаны тем, что это временные виды искусства, при этом движение, протекающее в пространстве, как бы делает зримым, осязаемым течение времени и имеет много общих параметров, к которым относятся: все временные характеристики (начало и конец звучания, темп, ритм); динамика (чем громче музыка, тем больше амплитуда движения); форма произведения и композиционная структура двигательной композиции» [32, с. 7].

Одним из выразительных средств музыкального искусства является ритм, поэтому чувство ритма составляет одну из основ эмоциональной отзывчивости на музыку и одну из ключевых способностей для осуществления музыкально-ритмической деятельности [190]. Чувство ритма, согласно О.П. Радыновой, - «способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его» [142, с. 20].

Б.Ф. Теплов определяет ритм как «некоторую определенную организацию процесса во времени» [174, с. 268]. Ритм является основой работы всего организма, способом достижения согласия между всеми его органами и системами, связующим звеном организации любой человеческой деятельности (О.П. Гаврилушина, А.Ф. Лобова, Б.М. Теплов) [42; 108; 174]. Для современной цивилизации характерен постоянно ускоряющийся темп жизни, а жизненные

ритмы, с которыми приходится сталкиваться любому человеку, в том числе и ребенку, многообразны, порой даже и хаотичны.

Как подчеркивает А.Ф. Лобова, музыкально-ритмическая деятельность способствует гармонизации отношений ребенка с природной средой, обществом и с самим собой, обеспечивает «ритмизацию жизненного пространства детей, что является основой их здоровья, эмоционального благополучия, интеллектуального, эстетического и физического развития» [108, с. 5-10].

Б.Ф. Теплов отмечает, что «всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и соделывание... Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухово-двигательный процесс» [174, с. 192-193].

Н.А. Ветлугина отмечает, что ритмические движения являются естественной реакцией ребенка на воспринимаемое музыкальное произведение, и предлагает с раннего возраста начинать развивать музыкально-ритмические умения и навыки в понятной и увлекательной для детей дошкольного возраста форме музыкальных игр, танцев, хороводов [34].

А.Г. Гогоберидзе подчеркивает, что двигательная реакция на звучащее музыкальное произведение является естественной для активной природы ребенка-дошкольника. Движение является для него способом восприятия музыки, постижения характеров музыкальных образов. С помощью придуманных им самим движений ребенок понимает музыкальный образ. Так как музыка – искусство, располагающееся во времени, ребенок может менять характер движений вслед за меняющимся характером музыкального произведения. Благодаря движениям, дети могут воспринимать такие особенности музыки, как:

- жанровую принадлежность (танец, марш, песня и т.д.);
- характер музыки (веселая, грустная, печальная, радостная и др.);
- средства выразительности музыки – ритм, метр, динамику и пр.;
- музыкальную форму (двух и трехчастную) [46, С. 105-106].

Музыка является самым доступным и самым сильным по интенсивности эмоционального воздействия видом искусства, это самое первое искусство,

которое способен воспринимать человек еще задолго до своего появления на свет. Чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский в книге «Материнская школа» называет плачь ребенка первой песней, которая способствует физическому развитию и укреплению здоровья [90]. По утверждению О.П. Радыновой, музыка, в отличие от других видов искусств, обладает способностью воздействовать на ребенка на самых ранних этапах, уже в первые месяцы жизни дети реагируют на характер музыки [142, с. 9].

Эта особенность музыки является важной и для ребенка дошкольного возраста, который еще не способен рассуждать и мыслить, как взрослый, но уже способен чувствовать и воспринимать передаваемый опыт на неуловимом тонком интуитивном уровне, который и обеспечивает музыкальное искусство [92; 95].

Сегодня существуют исследования, доказывающие положительное влияние именно музыкального искусства на развитие разных составляющих сферы общения детей (Е. Бранд, О. Бар-Джил, М.Ю. Картушина, Дж. Сондерс, Г.Ф. Уэлч, Е. Химонид и др.) [82; 206; 207; 208; 209; 211].

Исследования Национального фонда грамотности в Великобритании доказывают, что музыка, благодаря своей эмоциональности, способствует возникновению и развитию общения у детей раннего возраста с их родителями. Эмоциональный настрой и интонации речи, также, как и музыкальные интонации, ребенок способен распознавать очень рано, задолго до того, как он начнет распознавать и понимать точное значение слов. Поэтому именно пение и музыка способны помочь установить близкие доверительные отношения ребенка с его родителями и миром [208].

Г.Ф. Уэлч, Е. Химонид, Дж. Сондерс и другие отмечают, что вовлечение в музыкальную деятельность оказывает положительное влияние на социальную интеграцию детей, способствует развитию мотивации к общению. Ими было исследовано более 6000 детей младшего школьного возраста и определена зависимость между развитием певческих навыков и социализацией [211].

Шотландские исследователи доказывают развитие у детей дошкольного возраста вербального и невербального общения, памяти, внимания, обогащение

словарного запаса, умения внимательно слушать в процессе музыкальной деятельности. Музыкальная деятельность является очень привлекательной для маленького ребенка, приносит ему радость и удовольствие и способна надолго удерживать внимание ребенка [206].

Музыкальная составляющая определяет сходство музыкального языка с выразительностью речи (О.П. Радынова, Дж.В. Стэнсел и др.) [142; 209]. Музыкальная и языковая системы являются разными, но все же родственными в структуре общения и имеют много общих характеристик, таких, как: высота звука, ритмический рисунок, тональность, но язык, в основном, отвечает за содержание передаваемой информации, а музыка – за ее эмоциональную составляющую.

Е. Бранд и О. Бар-Джил ключевым моментом музыкальной деятельности определяют умение слушать и слышать. Исследователи выделяют пять компонентов, составляющих музыкальную и коммуникативную деятельность: восприятие себя и проявление эмоций (в пении и в общении); умение слушать (музыкальное произведение и партнеров по общению); подражание или повторение (музыкальных фраз и поэтических текстов); диалог (в музыке и в общении); сотрудничество (в музыкальной творческой деятельности и в совместных играх) [207].

Проведенная ими экспериментальная работа с детьми дошкольного возраста в одном из образовательных учреждений Израиля доказала, что дети экспериментальных групп (получавшие неограниченный доступ к детским музыкальным инструментам, аудиотехнике и музыкальным записям) осуществляли межличностное взаимодействие в повседневной жизни на более высоком качественном уровне, чем дети контрольной группы, которые не имели возможности заниматься музыкальной деятельностью дополнительно за рамками запланированных занятий.

Однако ребенка дошкольника привлекает не просто пассивное восприятие музыки: услышав понравившееся произведение, он непроизвольно начинает двигаться, притопывать, прихлопывать. Разнообразие характеров музыкальных

произведений рождает у детей различные эмоциональные переживания, вызывает соответствующие чувства и эмоции. Слушая конкретное музыкальное произведение, маленький ребенок выражает возникающие у него эмоции и чувства в движении. А.Н. Зими́на подчеркивает, с помощью движений могут передаваться не только общий характер музыки, но и развитие музыкального образа, противопоставление контрастных характеров, особенности темпа и ритма, динамики и лада, особенности строения музыкального произведения [70]. Таким образом, в музыкально-ритмической деятельности эмоции, получаемые в процессе восприятия музыкального произведения, преобразуются в движения.

Одним из первых рассмотрел ритмику как метод музыкального воспитания Швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз [203]. В нашей стране система музыкально-ритмического воспитания разрабатывалась Н.Г. Александровой, Е.В. Коноровой и др. [5; 88]. Научные исследования в области дошкольного музыкально-ритмического воспитания проводили Н.А. Ветлугина, В.А. Гринер, М.Б. Зацепина, А.Н. Зими́на, А.В. Кенеман, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова, М.А. Румер и др. Учитывая потребности ребенка в движении, эти педагоги стремились к формированию моторики ребенка, а также к развитию разных сторон его личности с помощью органичного сочетания движения с высокой эмоциональностью музыкального искусства [35; 53; 66; 143; 150].

Музыкально-ритмическая деятельность в дошкольной образовательной организации может быть включена в общую систему музыкальных занятий (наряду с другими видами музыкальной деятельности детей – пением, слушанием-восприятием и т. д.), а может осуществляется на отдельных занятиях по ритмической пластике, включающих только разнообразные виды музыкально-ритмических движений. Также данная деятельность может быть представлена на различных праздниках и развлечениях, сочетаясь с другими видами деятельности: театрально-игровой, художественно-словесной, изобразительной; и как самостоятельная деятельность, в ходе которой дети по собственной инициативе

повторяют музыкально-ритмические игры или хороводы, освоенные на занятии [113; 114].

Музыкально-ритмические игры и хороводы могут быть включены в повседневную жизнь детского сада (в физкультурные занятия, в утреннюю зарядку и др.), могут быть организованы и другими педагогами детского сада, воспитателями, психологами, логопедами и др.

При организации музыкально-ритмической деятельности в дошкольной образовательной организации используются основные методы музыкального воспитания:

- наглядно-слуховой – яркое и эмоциональное исполнение педагогом музыкального материала;
- наглядно-зрительный – имеет вспомогательное значение и используется в совокупности со слуховой наглядностью;
- практический – направлен на освоение детьми музыкально-ритмических движений;
- словесный – объяснение педагога.

А.Н. Зимина, О.П. Радынова, А.М. Трудков и др. выделяют специфические музыкальные методы, к которым относятся:

- метод эмоционально-ценностного отношения к музыке, связанный с возникновением у детей эмоциональных переживаний, положительного или отрицательного отношения при восприятии музыки и ее исполнении;
- метод использования ассоциативных связей, заключающийся в том, что при прослушивании музыкального произведения возникает многообразие образов и ассоциативных представлений. Музыка является осмысленной интонацией, то есть звуки музыки, организованные в определенной последовательности, призваны вызвать у слушателя определенные образы и ассоциации;
- метод моторно-двигательного уподобления характеру, связанный с потребностью маленького ребенка в движении при слушании музыки;

– метод создания проблемных ситуаций, заключающийся в том, что перед детьми ставится определенная художественная задача, решение которой дети должны найти сами [71; 73; 116; 117; 142; 177].

Музыкально-ритмическая деятельность в дошкольной образовательной организации имеет ряд отличительных особенностей:

Первая – преобладание парных, групповых и коллективных форм организации работы на занятиях.

Парная форма организации деятельности предполагает активную учебно-познавательную деятельность, при которой передача информации, восприятие и взаимодействие происходят между двумя членами группы. Эта форма деятельности используется при разучивании и исполнении парных танцев, а также импровизационных заданий и игр, предполагающих контакт между двумя участниками группы. Взаимодействие в парах способствует развитию диалогического общения, учит лучше понимать партнера.

Групповая форма предполагает взаимодействие детей в группе более трех человек.

Коллективная форма предполагает, что музыкально-ритмическая деятельность на занятии осуществляется в парах сменного состава, коллектив обучает каждого своего члена, который активно участвует в обучении своих сверстников в совместной деятельности.

Фронтальная форма организации музыкально-ритмической деятельности предполагает одновременное обучение всей группы детей, решающей одну образовательную задачу [115].

Вторая особенность заключается в использовании пения и декламации в процессе осуществления детьми музыкально-ритмической деятельности.

А.Г. Гогоберидзе подчеркивает, что музыкально-художественная деятельность взрослых имеет четкое разделение на исполнительскую, слушательскую и творческую, а музыкальная деятельность дошкольника – синкретична. Ребенок не просто является участником всех видов музыкальной деятельности, а часто осуществляет их одновременно [46, с. 74].

Третьей важной особенностью музыкально-ритмической деятельности дошкольников является главенствующая роль игровой формы организации данной деятельности.

Игровая деятельность, по мнению многих педагогов (О.А. Акулова, О.С. Гольдфарб Н.А. Горлова, В. Гражданцева, Н.А. Грунина, О.М. Дьяченко; Т.С. Комарова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, С.А. Шмаков и др.), является ведущим видом (или формой) деятельности в дошкольном образовании. С помощью игры ребенок-дошкольник познает мир, учится выстраивать взаимоотношения с другими людьми. Игра может представлять собой как самостоятельный вид деятельности ребенка, так и являться формой организации других видов деятельности – познавательной, физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической [3; 48; 49; 52; 54; 60; 61; 89; 93; 94; 112; 198].

Д.Б. Эльконин, изучая игровую деятельность детей как одну из форм жизни современного ребенка, отмечает ее родство с искусством. Все детские игры (драматические, спортивные), в его понимании, в дальнейшем во взрослой жизни трансформируются в искусство или спорт [201; 202].

А.Г. Гогоберидзе отмечает, что в соответствии с этапами становления музыкальной деятельности для детей старшего дошкольного возраста (как и в среднем дошкольном возрасте) характерна музыкально-игровая деятельность, которая к концу дошкольного возраста преобразуется в музыкально-художественную. На музыкально-игровом этапе музыка является источником обогащения опыта эмоциональных отношений и переживаний, увлекательной игрой и одновременно содержательной основой игр [46].

Существуют различные классификации музыкальных игр. Многие исследователи (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина и др.) все музыкальные игры сводят к трем основным типам [34; 35; 70]:

– игры, требующие спокойного музицирования, – все игры, связанные с восприятием музыки, развитием познавательной активности, внимания, памяти и так далее;

– подвижные игры (музыкально-ритмические игры) – игры, где музыка сочетается с движением;

– хороводные игры – также можно отнести к подвижным играм, но движения ограничены правилами, последовательностью движений.

К. Тарасова выделяет следующие виды музыкальных игр [173]:

– сюжетно-ролевые – музыкально-дидактические игры, имеющие определенный сюжет и роли;

– настольные – это игры на ограниченном пространстве с использованием наглядных пособий;

– подвижные – это хороводные, с элементами соревнования под музыку.

Таким образом, к музыкально-ритмическим играм можно отнести все музыкальные игры, основанные на сочетании музыки с движением, среди которых большинство исследователей (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова, А.М. Трудков и др.) выделяют следующие группы игр [35; 70; 142; 177]:

– сюжетные – музыкально-ритмические игры с заданным сюжетом, его развитием и ролями;

– несюжетные – игры, не имеющие сюжета, часто игры импровизационно-творческого или соревновательного характера;

– инструментальные игры – музыкально-ритмические игры с использованием детских музыкальных инструментов (бубнов, колокольчиков, погремушек, ложек и так далее);

– игры с пением – игры, сочетающие в себе движения под музыку и пение или декламацию.

Игра является обязательным элементом в структуре каждого занятия ритмикой, помогает ребенку почувствовать себя частью коллектива, осознать свою значимость в группе сверстников, приносит радость. Игры, пляски и упражнения тесно взаимосвязаны между собой и направлены на осуществление общей задачи – развитие музыкального восприятия и ритмичности движений.

Еще одной важной особенностью организации музыкально-ритмической деятельности в дошкольном образовании является подбор музыкального материала и организация его структуры, исходя из возрастных особенностей детей.

Подбор музыкального материала усложняется по мере взросления ребенка. Если в младшем и среднем возрасте для сопровождения музыкально-ритмической деятельности используются простые короткие музыкальные произведения с однообразным образным содержанием, то к старшему дошкольному возрасту музыкальный материал может представлять собой развернутые двух или трехчастные произведения, с контрастными частями, передающие развитие музыкального образа.

По мере перехода от одного дошкольного этапа к другому усложняются и движения, которые ребенок осуществляет под музыку, их набор становится более разнообразным. Более того, в старшем дошкольном возрасте движения становятся произвольными, то есть старший дошкольник исполняет танцы, хороводы, пляски самостоятельно, без помощи педагога (в младшем и среднем дошкольном возрасте ребенок осуществляет музыкально-ритмическую деятельность только по показу взрослого). По мере взросления ребенка-дошкольника увеличивается продолжительность занятия и усложняется его структура.

В младшем дошкольном возрасте в занятия включаются элементы хороводов или несложные хороводные игры; в средней группе дети уже могут исполнять несложные парные танцы и пластические этюды по показу взрослого, а в старшем дошкольном возрасте в занятие включаются танцы со сменой партнеров, со сложными перестроениями, разнообразнее становятся музыкально-ритмические игры.

Именно в старшем дошкольном возрасте музыкально-ритмическая деятельность достигает вершины своего развития, что обусловливается особенностями и закономерностями развития психических процессов детей данного возраста.

Для детей старшего дошкольного возраста характерно стремление к познанию. Особенности организации музыкально-ритмической деятельности в детском саду помогают удовлетворить эту потребность дошкольника и способствуют развитию познавательных способностей [36; 65; 144].

В ходе занятий ритмикой, благодаря разнообразию тем музыкальных хороводов, танцев и игр, дети расширяют свой кругозор. Например, сюжетно-ролевые игры: «Кот и мыши», «Зайцы и медведь» и др. расширяют представления детей о характерных особенностях поведения данных животных, их повадках. Бессюжетные хороводные фольклорные игры и танцы дают детям представление об обычаях и традициях того или иного народа. Из пластических этюдов, таких, как «Листопад», дети больше узнают о явлениях природы и т.д. Двигаясь под музыку, дошкольники мысленно представляют тот или иной образ, чувствуют его характер и стараются передать его в движении. В процессе осуществления музыкально-ритмической деятельности ребенок не только чувствует и познает музыку (разнообразие музыкальных жанров, форм, композиционных особенностей и т. д.), но и познает особенности окружающего мира (природы, людей, человеческих взаимоотношений и др.).

Также особенностью старшего дошкольного возраста является стремление к творчеству [113]. Детям этого возраста особенно нравится импровизировать, добавлять в разученный танец новые движения, создавать совершенно новый танец, используя известные им танцевальные элементы. Дети старшего дошкольного возраста любят сами сочинять сюжеты и придумывать музыкальные образы в играх и хороводах, а также самостоятельно организовывать музыкально-ритмическую деятельность.

Одним из главных новообразований старшего дошкольного возраста становится произвольность всех процессов. В раннем возрасте дети плохо контролируют свое поведение, непроизвольны в своих поступках, но к старшему дошкольному возрасту они способны контролировать свои действия. В старшем дошкольном возрасте ребенок способен не только выполнять более трудные

музыкально-ритмические движения, но и запомнить достаточно сложную последовательность движений, выполнять ее самостоятельно без показа педагога.

Музыкально-ритмическая деятельность способствует развитию произвольного поведения и волевых качеств, так как для разучивания нового танца ребенок должен сосредоточиться, быть внимательным и приложить усилия как для его разучивания, так и для его исполнения. Дошкольник вынужден действовать осознанно, чтобы выполнить поставленные задачи и передать особенности того или иного музыкального образа или характера.

Старшему дошкольнику также свойственны эмоциональный подъем и переживание чувства волнения от танцевально-исполнительской деятельности, так как в этом возрасте меняется отношение ребенка к собственной исполнительской деятельности в целом. Стремление хорошо исполнить танец или передать музыкальный образ доказывает, что на первое место для детей данного возраста выходит результат деятельности, а не ее процесс. Это свидетельствует о том, что музыкальная деятельность старшего дошкольника носит не игровой, а уже художественно-творческий характер.

Музыкально-ритмические движения способствуют обогащению и эмоциональной сферы ребенка, в процессе осуществления музыкально-ритмической деятельности ребенок испытывает эмоциональный подъем, жизнерадостность. Глубина эмоциональных переживаний выражается в способности не только правильно распознавать средства музыкальной выразительности, но и интерпретировать тончайшие оттенки чувств, настроений и характеров, передаваемых музыкой.

В работах Е.Н. Александровой, Н.А. Ветлугиной, О.Е. Дрень, А.Н. Зиминной, И.Е. Кулагиной, О.П. Радыновой, Т.Э. Тютюнниковой, С. Тортора и др. указывается на положительное влияние музыкально-ритмической деятельности на художественно-эстетическую и волевою сферы детей дошкольного возраста, их мышление и познавательные способности, творчество [4; 34; 58; 70; 98; 142; 147; 178; 179; 180; 181; 182; 183; 210].

Н.А. Ветлугина подчеркивает: «занятия ритмикой являются воспитывающим процессом и помогают развитию многих сторон личности ребенка: музыкально-эстетической, эмоциональной, волевой и познавательной» [34, с. 118].

Музыкально-ритмическая деятельность применяется и для коррекции речевого, психического и умственного развития детей (Л.И. Белякова, И.Д. Маркевич, Е.А. Медведева, Н.А. Рычкова, М.И. Чистякова и др.) [21; 111; 120; 152; 153; 195]. М.И. Чистякова выделяет ряд двигательных упражнений и этюдов, в том числе и музыкальных, способствующих коррекции различных сторон психики детей старшего дошкольного возраста, – познавательной и личностно-эмоциональной сфер. Эти упражнения она объединяет в специальный курс занятий – «Психогимнастика» [195, с. 37–38]. Л.И. Белякова приводит методики разных авторов, способствующий устранению заикания, основанные на синхронизации речи с движением [21]. Е.А. Медведева предлагает использовать ритмику в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с различными нарушениями в развитии: с нарушениями в развитии речи, с задержкой психического и умственного развития, с нарушениями слуха. Она утверждает, что занятия ритмикой способствуют активизации мышления, устойчивого внимания у умственно отсталых детей, способствуют формированию целенаправленной деятельности [120]. Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова утверждают, что музыкально-ритмическая деятельность способствует коррекции многих недостатков психического и физического развития детей старшего дошкольного возраста, эмоциональной сферы, внимания, речи произвольности и так далее [16].

А.И. Буренина выделяет следующие стороны личности ребенка, развитию которых способствует ритмика:

– развитие музыкальности, специальных музыкальных способностей, кругозора и познавательного интереса к музыкальному искусству;

- усовершенствование двигательных качеств и умений: ловкости, координации движений, умения ориентироваться в пространстве, гибкости и пластичности;

- развитие творческих способностей и желания выражать себя с помощью движений под музыку: фантазии и творческого воображения; способности к импровизации;

- развитие и тренировка психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, а также эмоциональной и волевой сфер;

- развитие нравственно-коммуникативных качеств личности: формирование культурных привычек в ходе совместного общения со сверстниками и взрослыми, способности к сопереживанию другим людям и живым существам [33].

В работах А.И. Бурениной, Т.И. Суворовой, М.И. Чистякова даны методические указания по использованию музыкально-ритмических игр и танцев для развития отдельных составляющих коммуникативной сферы [32; 167; 196].

Методические разработки Т.И. Суворовой для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста включают в себя целый ряд несложных танцев, основанных на взаимодействии двух или нескольких партнеров (например, «Полька тройками», «Добрый Жук» и др.) [167; 168; 169; 170].

Н.Г. Куприна выделяет следующие коммуникативные качества, развитию которых способствует музыкально-ритмическая деятельность: ощущение собственного эмоционального благополучия ребенка; готовность к общению, умение вступать в контакт с другими людьми; развитие инициативности и выразительности общения; развитие эмпатии; формирование у ребенка положительной самооценки [100; 101].

По утверждению А.И. Бурениной, разработавшей систему несложных коммуникативных танцев-игр для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, использование коммуникативных танцев способствует развитию динамического аспекта общения (легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению); эмпатии (умению поставить себя на

место другого человека, почувствовать его эмоциональное состояние); умению передавать собственные эмоции, используя выразительные возможности невербальных средств общения; позитивного самоощущения, раскрепощенности, уверенности в себе, ощущения собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, сформированной положительной самооценки [32].

Музыкально-ритмическая деятельность способствует эмоциональному восприятию окружающего мира. Эмоции – одна из составляющих человеческой личности, они отражают индивидуальность человека, его эмоциональное состояние: радость, горе, уныние, страх и т.д. Согласно А.Н. Зиминной, в процессе музыкально-ритмической деятельности, именно благодаря выразительности музыки, происходит эмоциональное обогащение ребенка, повышаются его настроение и самооценка [73].

Музыкально-ритмическая деятельность, обладающая особой экспрессивностью и эмоциональностью, способствует развитию и невербального поведения. Способность понимать эмоции другого человека и возможность передавать свои эмоции всеми доступными средствами – более высокая ступень человеческого общения. Значительная часть информации о собеседнике передается именно благодаря коммуникативному поведению (мимика, пантомима, высота голоса, темп речи), при этом важно уметь внешне выразить свое внутреннее состояние, свои эмоции и чувства и правильно распознавать эмоциональное состояние партнера по общению [22; 77]. Музыкально-ритмическая деятельность позволяет правильно использовать и интерпретировать мимические средства общения, что способствует лучшему пониманию собеседника и привносит живость в общение.

Во многих культурах древности движения под музыку передавали определенную информацию, выражали эмоции и переживания героев, то есть несли коммуникативную функцию. Повествования передавались при помощи невербального языка - жестов, поз, движений, мимики, а музыка углубляла

эмоциональные переживания как исполнителей, так и зрителей, способствовала лучшей передаче образа.

В.В. Козлов выделяет следующие функции танца:

- катарсическая – движения под музыку являются способом снятия эмоционального напряжения, разрядки;
- экспрессивная – движения как средство самовыражения, проявления своих индивидуальных черт и особенностей;
- идентификационная – движения как способ самоопределения и определения своей принадлежности к группе или коллективу;
- коммуникативная – движения являются способом передачи информации [87].

О.Б. Бубнова подчеркивает, что специально подобранные танцы на взаимодействие, парные танцы, способствуют развитию навыков невербальной коммуникации детей, которые представляют собой движения и сигналы, используемые для установления и регуляции взаимоотношений между партнерами общения [30].

Музыкально-ритмическая деятельность представляет сочетание музыкального искусства с выразительностью движений. Таким образом, к средствам выразительности музыкально-ритмической деятельности можно отнести средства выразительности музыкального искусства: музыкальный ритм, тембр, темп, характер музыки и т. д. и средства выразительности движений – мимику, пантомиму и др. Следовательно, музыкально-ритмическая деятельность также включает невербальный и паравербальный компоненты. А особенность детей старшего дошкольного возраста, связанная с включением в музыкально-ритмическую деятельность элементов пения и декламации, делает возможным выделить и вербальный компонент. Данный факт роднит музыкально-ритмическую деятельность с вербальными (речевыми), невербальными (жесты, движения, мимика) и паравербальными (темп, тембр, интонация речи и т.д.) средствами общения.

Обобщение изложенных выше исследований позволяет сделать следующие выводы:

1. Музыкально-ритмическая деятельность способствует развитию интерактивной (взаимодействие), коммуникативной (передача информации, в том числе невербальными средствами) и перцептивной (понимание и восприятие партнера) стороны общения: развивает умение выражать эмоции средствами мимики и интерпретировать их, способность внимательно слушать собеседника, правильно использовать и распознавать интонационные характеристики (тембр, темп, динамику речи и т. д.), способствует сотрудничеству и взаимодействию при осуществлении совместной деятельности.

2. Музыкально-ритмическая деятельность в дошкольной образовательной организации имеет ряд отличительных особенностей: во-первых, для музыкально-ритмической деятельности дошкольников характерна неразрывная связь с другими видами музыкальной и художественно-творческой деятельности (слушанием-восприятием, пением, декламацией и др.); во-вторых, в дошкольном возрасте преобладают коллективные, парные и групповые формы организации музыкально-ритмической деятельности; в-третьих, активно включаются игровые и творческие задания.

3. Развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности способствуют:

– единство средств выразительности музыкально-ритмической деятельности и средств общения (вербальных, невербальных и паравербальных), в процессе которого развивается коммуникативная компетенция;

– выразительность музыкально-ритмической деятельности, способствующая развитию эмоциональной сферы, эмпатии и невербального поведения;

– активизация аудиального восприятия, влияющего на развитие умения слушать и слышать партнера;

– преобладание парных и групповых форм организации деятельности, способствующих развитию взаимодействия и сотрудничества;

– включение игровых моментов, позволяющих конструировать различные социальные ситуации и взаимоотношения.

1.3 Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности

Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности включает в себя три блока: концептуально-целевой блок – содержащий совокупность целей, подходов и принципов; содержательно-деятельностный – включающий направления и содержание работы, и контрольно-результативный – содержащий критерии и показатели, а также характеристику уровней развития коммуникативной компетенции старших дошкольников (Рисунок 5).

Концептуально-целевой блок включает цель – развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, методологическую основу исследования – компетентностный и субъектно-деятельностный подходы и основные принципы исследования. Компетентностный подход предполагает в качестве результата образования рассматривать не овладение определенными коммуникативными умениями, а развитие коммуникативной компетенции – способности к коммуникативной деятельности, определяющейся более широким набором знаний, умений навыков, опыта деятельности и готовности к ее осуществлению. Субъектно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволяет рассматривать человека как субъект деятельности [1; 8; 9; 148]. С.Л. Рубинштейн отмечает, что деятельность субъектна (т.е. принадлежит человеку), сознательна и целенаправленна, осуществляется в условиях совместной деятельности субъектов, предполагает взаимодействие субъекта с объектом, т.е. всегда предметна, реальна, содержательна [148]. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский уточняет понятие субъектности как



Рисунок 5 – Модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности

единства всех качеств человека: природных, социальных, общественных, индивидуальных и др. Он отмечает, что человек становится субъектом по мере того, как начинает воспринимать окружающую действительность как объект деятельности, а других людей – как ее субъекты [29]. М.С. Волкова подчеркивает, что становление субъектности происходит именно в старшем дошкольном возрасте, когда дети могут самостоятельно осуществлять отдельные виды деятельности, овладевают саморегуляцией, а основным для старшего дошкольника становится освоение общественного поступка, социально одобряемого способа действия. Различные способы обращения с социальной реальностью и другими людьми в старшем дошкольном возрасте осуществляются через игру [38].

Субъектно-деятельностный подход позволяет исследовать развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в ходе осуществления ими музыкально-ритмической деятельности, рассматривая ребенка как субъект деятельности, который сам развивается в деятельности и в общении с другими людьми, определяя характер этой деятельности и общения. По мнению А.А. Леонтьева, общение сопровождает и одновременно служит обязательным условием любой совместной деятельности. «Это не означает, что общение во всех случаях выступает как самостоятельная деятельность... важно, что оно может быть таковым, хотя может выступать и как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности» [104, с. 27]. Следовательно, общение может являться условием и сопровождать музыкально-ритмическую деятельность. Развитие общения в процессе музыкально-ритмической деятельности объясняется их деятельностным характером. Это не просто отдельные движения под музыку, это деятельность, включающая в себя все структурные элементы (мотивы, действия, цели и др.). Следовательно, музыкально-ритмическая деятельность может служить основой развития общения старших дошкольников.

В контексте данного подхода были сформулированы основные принципы развития коммуникативной компетенции в процессе музыкально-ритмической

деятельности: принцип воспитания в коллективе, принцип триединства музыки, речи и движения, принцип природосообразности. Данные три принципа являются главными для модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, хотя необходимо учитывать и принцип сознательности и активности, предполагающий стремление ребенка к познанию, к успеху в совместной деятельности с другими детьми; принцип доступности, который предполагает подбор музыкально-ритмического репертуара в соответствии с возрастными особенностями и построение образовательного процесса от простого к более сложному.

Основополагающим принципом исследования является принцип воспитания в коллективе, который предполагает оптимальное сочетание парных, групповых и коллективных форм организации деятельности на занятиях. Именно с помощью коллектива в среде сверстников воспитываются и развиваются чувство ответственности, товарищеская взаимопомощь. По мнению многих педагогов (В.И. Андреев, О.С. Газман, Е.А. Жук, Н.А. Константинов, И.П. Подласый и др.), в коллективе постигаются нормы поведения и правила общения, вырабатываются организаторские навыки [10; 43; 91; 131; 138; 139].

Вторым принципом модели является принцип триединства музыки, речи и движения. Данный принцип связан со спецификой старшего дошкольного возраста, для которого характерна синкретичность различных видов музыкальной деятельности. А.Г. Гогоберидзе отмечает, что ребенок не просто является участником всех видов музыкальной деятельности, а часто осуществляет их одновременно [46, с. 74]. То есть для ребенка дошкольника совершенно естественно одновременно петь, танцевать и при этом играть на детских музыкальных инструментах (бубнах, ложках и т.д.). Музыкально-ритмическая деятельность в детском саду неразрывно связана с пением, декламацией.

Немецкий музыкант и педагог Карл Орф указывает на неразрывную связь детской музыки с речью и движением и подчеркивает, что детская музыка должна соответствовать психике ребенка и учитывать возрастные особенности. По его

мнению, музыка в сочетании с пением и движением есть в фольклоре каждого народа [182; 183].

Т.Э. Тютюнникова обращает внимание, что для ребенка старшего дошкольного возраста совершенно естественно танцевать и петь одновременно, при этом еще чем-то греметь или пристукивать. Она предлагает программу «Учусь творить. Музицирование с детьми младшего возраста», в которой особое внимание уделяет развитию сопереживания, доброжелательности и взаимопочтения у детей [180].

Принцип триединства музыки, речи и движения сочетается с принципом природосообразности, который предполагает построение образовательного процесса с учетом не только возрастных особенностей старших дошкольников, но и с учетом потребности в двигательной активности ребенка.

Данный принцип учитывает возрастные особенности старших дошкольников, включающие острую потребность детей в двигательной активности.

Ускорение темпа жизни сегодня, увеличение потоков информации влекут повышение требований к объему знаний, которые должен усвоить маленький ребенок. Дети вынуждены значительно больше времени проводить сидя, усваивая огромные потоки информации. И, несмотря на стремление педагогов организовывать обучение в соответствии со здоровьесберегающими технологиями, чередовать разные виды деятельности, проводить обучение и воспитание в игровой форме, потребность ребенка в двигательной активности реализуется не в полной мере, что отрицательно сказывается и на здоровье детей.

Данные специалистов ФГНУ «Институт возрастной физиологии» Российской академии образования показывают, что численность практически здоровых детей дошкольного возраста не превышает 10%, до 30 % дошкольников имеют хроническую патологию. Среди детей, посещающих детские дошкольные организации в возрасте до 7 лет, в 13,5% случаев выявляются отклонения в физическом развитии [129]. По данным исследований И.П. Лашневой, сегодня только 5 % детей дошкольного возраста можно считать абсолютно здоровыми,

число детей имеющих хроническую патологию возросло до 25%. Это касается как физического, так и нервно-психического развития. И число детей, имеющих проблемы со здоровьем, продолжает расти. У 60–70% детей выявлены функциональные нарушения костно-мышечной системы. У каждого четвертого ребенка происходит отставание по физической подготовленности, низкий уровень развития мышечной силы. И это обуславливается не только современными проблемами экологии, но и увеличением образовательной нагрузки и недостатком двигательной активности детей [37].

По мнению физиологов (И.А. Аршавский, Н. М. Амосов, П.П. Болдурчиди, Н.Н. Ефименко, Ю.Ф. Змановский и др.) и педагогов (А. Дистервег, Б.Б. Егоров, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.), двигательная активность является обязательным условием для роста и развития маленького ребенка [7; 14; 27; 57; 62; 64; 65; 74; 75; 79; 132; 151; 172; 204].

Профессор И.А. Аршавский в своих исследованиях доказывает, что физическое и умственное развитие маленького ребенка подчинено главному закону здоровья - расходуя, приобретаем, то есть, чем больше ребенок затрачивает энергии, тем ее больше становится. Вследствие этого в результате движений увеличивается масса тела, прочнее становится скелет, лучше работают все системы и органы, улучшаются мозговая активность и психическое состояние, осуществляется интеллектуальное развитие [14]. Таким образом, развивается весь детский организм.

Академик Н.М. Амосов называет движение необходимым условием развития интеллекта ребенка [7].

Необходимость двигательной активности для полноценного развития ребенка отмечали и многие другие педагоги. Так, Ж.-Ж. Руссо утверждал: «...если хотите развить ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми ум должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегают, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму» [151, с. 57].

А. Дистервег считал, что всякое обучение и воспитание должны быть согласованы с природой ребенка и законами ее развития (принцип природосообразности). Маленький ребенок познает мир именно в движении, что является естественным и соответствует его природе: «Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни (приблизительно до четырнадцатого года) как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть; мальчик резвится, так это и должно быть» [57, с. 138]. К.Д. Ушинский подчеркивал, что активность и деятельность ребенка являются основными условиями его воспитания и обучения. Движение является необходимым условием как интеллектуального, так и физического развития маленького ребенка [79].

В старшем дошкольном возрасте потребность в двигательной активности достигает своего пика, поэтому важно следовать за природой ребенка и использовать различные формы и виды деятельности, методы и технологии, основанные на движении, учитывающие принцип природосообразности.

Содержательно-деятельностный блок модели включает направления развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, а также музыкально-педагогические условия.

Направления развития коммуникативной компетенции нами условно разделены на три группы:

«Я-Я» – направление, связанное с формированием положительной самооценки, уверенности в себе, формированием собственной социальной позиции и ощущения значимости в группе сверстников.

«Я-Он» – нацелено на развитие способности к конструктивному диалогическому общению, основанному на уважении к партнеру, к его интересам, мнению, убеждениям. В основе такого общения, во-первых, лежит эмпатия, способность представить себя на месте собеседника, почувствовать и понять его настроения и эмоции. Во-вторых, способность правильно понимать и интерпретировать чувства и эмоции партнера. В-третьих, способность адекватно выражать собственные настроения с помощью средств вербальной и

невербальной коммуникации. А ключевым для партнерского диалогического общения является развитие умения слушать и слышать партнера по общению.

«Я-Они» – формирование навыков совместной работы и взаимодействия в группе, в тесном сотрудничестве между ее членами. В старшем дошкольном возрасте общение разворачивается на фоне совместной деятельности со сверстниками – игровой, художественно-эстетической, познавательной и др. В процессе деятельности дети учатся находить общий способ достижения цели, оказывать взаимопомощь и поддержку, осуществлять взаимоконтроль и радоваться общему положительному результату деятельности. Организация взаимодействия ее участников музыкально-ритмической деятельности в процессе исполнения различных хороводов, общих танцев и плясок способствует возникновению сотрудничества и развитию коммуникативной компетенции в целом.

Содержательный компонент включает программу развития коммуникативной компетенции старших дошкольников в музыкально-ритмической деятельности «Музыкальный калейдоскоп», в которой представлены целевые ориентиры, основополагающие идеи и принципы, определяются основные формы, средства и методы, а также представлен примерный музыкальный материал в соответствии с направлениями развития коммуникативной компетенции.

В содержание программы включены разнообразные виды музыкально-ритмической деятельности, способствующие развитию коммуникативной компетенции старших дошкольников в системах «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они»:

- музыкально-ритмические упражнения (на усовершенствование двигательных навыков; упражнения, подготавливающие к разучиванию танца – подготовительные; образные упражнения – этюды драматизации; упражнения как определенные законченные композиции);
- танцы, пляски, хороводы (зафиксированные, свободные, характерные, сюжетные, парные, танцы с пением);

– музыкально-ритмические игры (сюжетные, несюжетные, инструментальные, игры с пением).

Содержательно-деятельностный блок также содержит музыкально-педагогические условия, обеспечивающие успешное развитие коммуникативной компетенции в музыкально-ритмической деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделены следующие психолого-педагогические условия, обеспечивающие полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях, в том числе и в сфере социально-коммуникативного развития [185]:

– уважительное отношение взрослых к человеческому достоинству детей, помощь в формировании и поддержании положительной самооценки, уверенности в собственных силах и возможностях;

– соответствие форм и методов, используемых в образовательной деятельности с детьми их возрастным и индивидуальным особенностям (неприемлемо как искусственно ускорять, так и искусственно замедлять развитие детей);

– построение образовательной деятельности как взаимодействия взрослых с детьми, с учетом интересов, возможностей и способностей каждого ребенка, с ориентацией на социальную и индивидуальную ситуацию его развития;

– поддержка взрослыми доброжелательного, положительного отношения детей к сверстникам и взрослым, ориентация детей на сотрудничество друг с другом в различных видах деятельности;

– поддержка самостоятельности и инициативности детей в разнообразных видах деятельности, специфичных для данного возраста;

– предоставление детям выбора видов активности, материалов, участников совместной деятельности и общения;

– защита детей от всех форм физического и психического насилия.

Данные условия являются обязательными для развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста при осуществлении любой деятельности – игровой, познавательно-исследовательской и др.

Однако специфика предмета исследования обусловила выделение ряда музыкально-педагогических условий, связанных с тремя видами музыкально-художественной деятельности (согласно А.Г. Гогоберидзе и др.) – слушанием (восприятием), исполнительством и сочинительством (творчеством) [46].

К музыкально-педагогическим условиям нами отнесены:

1. *Обеспечение разнообразия слушательского опыта* старшего дошкольника. Ребенок не только чувствует, но и познает музыку, разнообразие музыкальных жанров, форм, композиционных особенностей. Слушание – восприятие является одним из основных видов музыкальной деятельности, но также является ключевым умением и в общении, от которого зависит правильность понимания информации. Восприятие музыки предшествует различным видам исполнительской и творческой деятельности, в процессе которых дети взаимодействуют друг с другом. Перед разучиванием любого танца или хоровода дети обязательно знакомятся с музыкальным образом, который им предстоит передать с помощью пластических движений. А поскольку музыкальное искусство обладает высокой эмоциональностью и способностью передавать едва различимые оттенки чувств и эмоций, оно также обогащает эмоции ребенка. При развитии умения слушать музыку у детей формируется навык внимательно слушать собеседника, ребенок не только учится полнее и точнее понимать передаваемую партнером информацию, но и понимать подтексты, связанные с интонационными характеристиками речи.

2. *Использование форм и методов, развивающих исполнительские навыки, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей*, а именно простейших навыков танцевального исполнительства. Именно с помощью имеющихся у ребенка навыков он способен осуществлять музыкально-ритмическую деятельность, в процессе которой и происходит общение с другими детьми. В старшем дошкольном возрасте ребенок способен не только выполнять более

трудные музыкально-ритмические движения, но и самостоятельно запомнить достаточно сложную последовательность движений и выполнять ее самостоятельно без показа педагога. Развитие у старших дошкольников навыков движения способствует расширению возможностей общения детей в совместной танцевально-исполнительской деятельности, формирует культуру общения. Кроме того, в музыкально-ритмической деятельности, неразрывно связанной с речью, дети успешно осваивают навыки вербального и невербального общения, учатся передавать эмоции языком жестов, понимать эмоции и настроения других людей.

Развитие танцевальных навыков требует учета возрастных особенностей детей, в том числе связанных с произвольностью деятельности, развитием фантазии и стремлением к самостоятельности. Нами выделены следующие методы, учитывающие данную особенность старших дошкольников и способствующие развитию коммуникативной компетенции детей:

– *метод танцевальных диалогов*, заключающийся в умении распознавать и реагировать на движения и позы собеседника, выраженные в танце;

– *метод вербализации движений*, предполагающий вербальное описание ребенком пластической проработки музыкального материала (ребенку предлагается выполнить движения, соответствующие характеру и настроению музыки, а затем описать то, что он «танцевал»);

– *метод танцевальных эскизов*, который заключается в том, что педагог использует не готовые танцы и игры с четкой последовательностью определенных движений, а лишь создает «эскиз» танца или игры, оставляя пространство для импровизации и творчества ребенка.

Стремление старшего дошкольника к совместной деятельности и сотрудничеству со сверстниками обуславливает использование следующих форм организации музыкально-ритмической деятельности:

– парную, которая используется при разучивании и исполнении парных танцев, а также импровизационных заданий и игр, предполагающих контакт

между двумя участниками группы (взаимодействие в парах способствует развитию диалогического общения, учит лучше понимать партнера);

– групповую, которая применяется в музыкально-ритмических играх или танцах, предполагающих объединение детей в подгруппы или деление на команды для достижения общих целей (например, игра «Кто кого перетанцует», «Три дерева» и др.);

– коллективную, реализуемую в хороводных играх, танцах, предполагающую смену партнеров (например, танец-игра «Добрый жук», «Полька тройками» и т.д.) [167; 168];

– фронтальную, используемую педагогом для разучивания нового танца, игры или объяснения нового материала или задания.

3. *Творческая направленность музыкально-ритмической деятельности* предполагает использование на музыкальных занятиях импровизационно-игровых моментов и творческих заданий. Музыкально-ритмической деятельности детей старшего дошкольного возраста свойственен импровизационный характер потому, что с каждым новым исполнением того или иного танца, хоровода, этюда ребенок привносит в танцевальный образ новые элементы, исполняя его каждый раз по-разному. Старшим дошкольникам особенно нравится импровизировать, добавлять в разученный танец новые движения, создавать совершенно новый танец, используя известные им танцевальные элементы, самостоятельно организовывать музыкально-ритмическую деятельность. Творчество создает на музыкальных занятиях обстановку доверия и успеха, помогает ребенку раскрепоститься, осознать свою неповторимость и ценность в среде сверстников, дает положительный эмоциональный заряд. Творчество не приемлет авторитаризма, принуждения, давления и контроля над деятельностью детей; творчество приносит детям радость. Поэтому использование на занятиях по ритмической пластике системы творческих и импровизационных моментов помогает повысить качество коммуникативной деятельности в детской группе.

Контрольно-оценочный блок модели содержит интегрированный критерий, показатели, а также характеристику уровней развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативная компетенция - сложное понятие, включающее различные стороны и аспекты, поэтому единого подхода к определению критериев и уровней развития коммуникативной компетенции в психолого-педагогической литературе не существует. Однако многие исследователи сходятся во мнении, что коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста развивается и проявляется исключительно в процессе коммуникативной деятельности со сверстниками. Следовательно, исследуя коммуникативную деятельность детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников, можно сделать вывод об уровне развития коммуникативной компетенции. Однако разные исследователи предлагают разные критерии для исследования коммуникативной деятельности.

Важное условие исследования общения в детском коллективе – это комплексная оценка всех элементов в их взаимосвязи.

Мы рассматриваем коммуникативную деятельность в дошкольной группе, прежде всего, как «взаимодействие»:

- взаимодействие с самим собой, т.е. отношение к себе и представление о себе как о члене детского общества, о своем месте в детской группе;
- взаимодействие с другим человеком;
- взаимодействие с группой.

Под коммуникативной компетенцией детей старшего дошкольного возраста мы понимаем способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение *себя, партнера по общению и группы*, в результате чего складываются отношения и устойчивые взаимосвязи с другими людьми.

Таким образом, интегрированным критерием модели является развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

К показателям мы относим:

1. Способность к сотрудничеству (СС):

- способность видеть действия партнера;
- согласованность действий партнеров;
- осуществление взаимного контроля;
- осуществление взаимопомощи;
- отношение к результату деятельности.

2. Способность к партнерскому диалогу (СПД):

- способность слушать партнера;
- способность договариваться с партнером;
- способность к эмпатии.

3. Способность к восприятию себя как члена группы (СВС):

- отношение к себе (положительное или отрицательное);
- отношение к другим детям группы.

На основе выраженности показателей были разработаны и охарактеризованы уровни развития коммуникативной компетенции у детей 5–7 лет. Мы выделили три уровня:

Высокий уровень развития коммуникативной компетенции характеризуется высокой степенью развития сотрудничества в детской группе: способностью предвидеть действия партнеров, согласовывать их с другими участниками совместной деятельности, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль; стремлением к партнерскому диалогу: умению слушать и слышать собеседника, находить компромисс, уметь поставить себя на место партнера по общению, способностью к эмпатии; положительным отношением дошкольника к другим членам детской группы и к самому себе.

Средний уровень развития коммуникативной компетенции. Сотрудничество и взаимодействие носят непостоянный характер и зависят от ситуации, т.е. ребенок обращает внимание на действия партнера только в каждой конкретной ситуации. Дошкольники не умеют предвидеть действия других людей и находить общий способ решения проблемы. Дети умеют слушать собеседника, способны договариваться друг с другом, но не проявляют, либо проявляют лишь

эпизодически способность к эмпатии, не всегда проявляют терпение при слушании собеседника, неточно понимают его эмоциональное состояние и затрудняются договориться с ним. У дошкольника сформировано положительное отношение к себе, но избирательное отношение к другим детям.

Низкий уровень развития коммуникативной компетенции характеризуется почти полным отсутствием сотрудничества. Дети либо вовсе не соотносят свои действия с действиями партнеров, либо они воспринимаются как образец для некритичного слепого подражания. Нет ни предугадывания общих действий, ни совместных поисков способов решения обозначенных проблем. Дети вообще не общаются между собой либо обращаются к собеседнику эпизодически. Они не стремятся к диалогичному общению, не слышат друг друга и не умеют сопереживать другим, не могут договариваться между собой. У ребенка может быть выявлена низкая самооценка и плохое отношение к окружающим детям; либо высокая самооценка, но при этом негативное отношение к сверстникам; либо отрицательное отношение к себе и положительное отношение к другим детям группы, что может говорить о заниженной самооценке ребенка.

Результатом реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности должна являться положительная динамика развития коммуникативной компетенции старших дошкольников.

Реализация данной модели, по нашему мнению, будет способствовать развитию коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста, так как данная модель опирается на современные научные педагогические принципы, идеи и подходы, а также в ней учитываются специфические особенности и потребности детей старшего дошкольного возраста (в том числе особенности развития коммуникативной сферы) и особенности организации музыкально-ритмической деятельности старших дошкольников, способствующие развитию коммуникативной компетенции.

Выводы по первой главе

Научно-теоретическое обобщение исследований, связанных с развитием коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, позволило сделать следующие выводы:

1. Определена и обоснована структурно-содержательная характеристика коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, которая рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение себя, партнера по общению, группы сверстников и устанавливаются устойчивые взаимосвязи между ними.

Структурно-содержательными компонентами коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста являются:

способность к сотрудничеству (согласование своих действий с другими детьми, осуществление взаимопомощи и взаимоконтроля, отношение к результату совместной деятельности);

способность к партнерскому диалогу (умение слушать партнера, договариваться с ним, способность к эмпатии);

способность к восприятию себя как члена группы (отношение к себе как к члену группы и отношение к другим членам группы).

Под развитием коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста мы понимаем процесс и результат положительного качественного изменения способности к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками в системах «Я-Я», «Я-Он», «Я-Они».

2. Определены особенности организации музыкально-ритмической деятельности в дошкольной образовательной организации: неразрывная связь музыкально-ритмической деятельности с другими видами музыкальной и

художественно-творческой деятельности (слушанием-восприятием, пением, декламацией и др.); преобладание коллективных, парных и групповых форм организации музыкально-ритмической деятельности; включение в данную деятельность игровых и творческих моментов, среди которых нами выделены особенности, способствующие развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. К ним отнесены: единство средств выразительности музыкально-ритмической деятельности и средств общения (вербальных, невербальных и паравербальных); эмоциональность музыкально-ритмической деятельности, способствующая развитию, эмпатии и сочувствия; активизация аудиального восприятия, влияющего на развитие умения слушать и слышать партнера; преобладание парных и групповых форм организации деятельности, способствующих развитию взаимодействия и сотрудничества, включение игровых моментов и творческих заданий, позволяющих конструировать различные социальные ситуации и отношения.

3. Разработана и научно обоснована модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, включающая концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и контрольно-результативный блоки. Концептуально-целевой блок содержит цель (развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности), методологическую базу построения модели (субъектно-деятельностный и компетентностный подходы), ведущие принципы (воспитание в коллективе, триединства музыки, речи и движения, природосообразности). В содержательно-деятельностном блоке определены направления, обеспечивающие развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в системах «Я-Я», «Я-Он», «Я-Они»; обоснованы музыкально-педагогические условия. Контрольно-оценочный блок содержит интегративный критерий оценки развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности и показатели (способность к

сотрудничеству, способность к партнерскому диалогу, способность к восприятию себя как члена группы).

Отличительными характеристиками модели являются: выделение в ее структуре музыкально-педагогических условий, обеспечивающих разнообразие слушательского опыта детей, использование форм, средств и методов музыкально-ритмической деятельности, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям и развивающих исполнительские навыки и творчество; реализация образовательной области социально-коммуникативное развитие образовательной программы детского сада с использованием метода танцевальных эскизов (используются не готовые танцы и игры, а создается «эскиз» танца или игры, оставляя пространство для импровизации и творчества), метода танцевальных диалогов (ребенок распознает и реагирует на движения и позы собеседника, выраженные в танце) и метода вербализация движений (словесное проговаривание выполняемых танцевальных импровизаций); а также подбор содержания музыкально-ритмической деятельности в соответствии с системами общения «Я-сам», «Я-Он» и «Я-Они» (музыкально-ритмические движения, направленные на повышение самооценки и осознании себя членом группы; способствующие развитию диалогического общения и направленные на укрепление сотрудничества между детьми).

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО- РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности. Обоснован выбор методик диагностики развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в соответствии с выделенными критерием и показателями. В содержании эксперимента, описаны три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе представлены результаты диагностики исходного уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. В формирующем этапе включено описание апробации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности. На контрольном этапе эксперимента проведен анализ результатов исследования, после целенаправленного педагогического воздействия сделаны выводы исследования.

2.1 Организация и результаты диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная работа по развитию коммуникативной компетенции детей 5–7 лет проводилась в течение 2013-2014 уч. г. на базе муниципальных дошкольных образовательных организаций (детских садов № 151 и № 128) г. Мурманска.

В педагогическом эксперименте приняли участие 122 ребенка (79 детей из дошкольной образовательной организации № 128 и 43 человека из дошкольной образовательной организации № 151).

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Все дети, принимавшие участие в эксперименте, были поделены на шесть групп: три экспериментальные и три контрольные. Две из них (контрольная и экспериментальная) были сформированы на базе детского сада № 151, а остальные – на базе детского сада № 128 (две контрольные и две экспериментальные). Дети контрольных групп (61 человек) не принимали участие в формирующей стадии эксперимента. Дети экспериментальных групп (61 человек), помимо обследования в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, подвергались целенаправленному педагогическому воздействию в течение учебного года. Для дальнейшего удобства присвоим всем экспериментальным группам литеру А: А1 – экспериментальная группа детского сада № 151, А2 и А3 – экспериментальные группы детского сада № 128, а всем контрольным группам присвоим литеру В: В1 – контрольная группа детского сада № 151, В2 и В3 – контрольные группы детского сада № 128. Персональные данные каждого ребенка, принимавшего участие в эксперименте, были зашифрованы. Каждому ребенку присваивался шифр, состоящий из литеры, номера группы и порядкового номера в соответствии со списком группы, расположенном в алфавитном порядке. Так, например, первому по списку ребенку группы А1 присваивался шифр А1.1, второму – А1.2 и т.д.

Цель констатирующего этапа эксперимента - диагностическое исследование исходного уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, были определены следующие задачи:

1. Обоснование выбора диагностических методик исследования развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в соответствии с интегративным критерием и показателями.

2. Характеристика уровней развития коммуникативной компетенции старших дошкольников.

3. Исследование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста контрольных и экспериментальных групп.

Единого подхода к диагностике развития коммуникативной компетенции в психолого-педагогической литературе не существует, однако разные исследователи предлагают разные методики и для исследования коммуникативной сферы детей.

Г.М. Андреева предлагает исследовать уровень развития умений и навыков в соответствии с тремя сторонами общения: коммуникативной (умение четко излагать свои мысли, аргументировать свою точку зрения, анализировать высказывания), перцептивной (умение воспринимать информацию, адекватно ее интерпретировать, понимать скрытые смыслы) и интерактивной (умение организовать общение, вести беседу, способность увлечь за собой) [11].

А.В. Петровский оценивает отношения (личностно-смысловые, эмоционально-оценочные и функционально-ролевые) [135].

М.И. Лисина за основу берет преобладающую форму общения (деловая, познавательная или личностная) с целью определить соответствие развития коммуникативной сферы возрасту ребенка [107].

Для исследования межличностного взаимодействия в дошкольной группе Т.А. Репина предлагает следующие характеристики: «общение», «взаимодействие», «межличностные отношения», в соответствии с которыми выделяет три основные структуры в межличностных процессах детского коллектива: актометрическая структура – это реально существующие взаимосвязи детей, возникающие при взаимодействии в совместной игровой деятельности, и реального, не организованного свободного общения; социометрическая структура – дети, входящие в область желаемого общения; перцептивная структура – объективно существующая в коллективе система взаимных оценок. Социометрическая структура группы, согласно Т.А. Репиной, должна изучаться при помощи методики одномоментных срезов строения дошкольной группы в

нерегламентированном общении; социометрическая структура исследуется с использованием социометрической игры «Секрет»; перцептивную структуру дошкольной группы она предлагает исследовать при помощи методики изучения оценочных отношений (оценочный эксперимент) [160].

Я.Л. Коломинский за основу определения степени развития коммуникативной деятельности в детском коллективе предлагает понятие «межличностное взаимодействие», включающее в себя взаимоотношения, общение и взаимооценивание [56]. Он предлагает четыре этапа социально-психологического исследования группы детского сада:

- наблюдение за поведением ребенка в процессе общения с другими детьми, уровнем развития его коммуникативных умений и навыков, характером выраженности направленности личности;

- определение статусной структуры дошкольного коллектива с помощью разных социометрических методик;

- проведение оценочного эксперимента и других не социометрических исследований;

- составление социально-психологической характеристики каждого ребенка в системе межличностных отношений и группы в целом.

Л.М. Шипицина и др. указывают на необходимость исследования ряда личностных характеристик для изучения межличностных отношений в группе детского сада и приводят ряд диагностик, позволяющих определить особенности поведения при взаимодействии с другими людьми, и эмоционального развития дошкольника [196].

Для исследования взаимных предпочтений детей и взаимоотношений между ними в небольших коллективах педагоги и психологи в последнее время широко используют разнообразные социометрические методики (социометрический эксперимент Т.А. Репиной «Секрет», «Игра в почтальона» Л. Кантат). Однако нужно понимать, что данные методики не позволяют исследовать внутригрупповую активность в полной мере, а только определяют структурно-

динамические показатели подсистемы взаимоотношений в «личной» или «деловой» сферах.

Определить конфликтные зоны во взаимоотношениях с другими людьми, в восприятии детьми внутрисемейных отношений, отношений с ровесниками позволяют также всевозможные проектные методики (проективные методики «Лесенка»; проективная визуально-вербальная методика Рене Жиля; «Рисунок человека»; «Рисунок семьи»). Однако все они только позволяют сформулировать предположения, а не сделать однозначные выводы [160].

А.М. Щетинина подчеркивает, что диагностика сферы общения детей требует использования целого ряда методик, позволяющих исследовать не только особенности взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, но и особенности личностной и эмоциональной сфер. Она предлагает три группы таких методик:

– «Я – сам» – методики, которые позволяют исследовать особенности развития у дошкольников представлений о самих себе (самооценка ребенка), характеристики их личности;

– «Диагностика эмоциональной сферы» – методики, исследующие особенности эмоциональной сферы ребенка, которая является фундаментом для формирования и развития самооценки, взаимоотношений и самооценок;

– «Я – другие» – раздел, содержащий методики, нацеленные на диагностику сформированности у дошкольников социокультурных способов общения, бесконфликтного поведения и ненасильственного взаимодействия с окружающими людьми [200].

На основе выделенных в параграфе 1.3 интегративного критерия и показателей уровня развития коммуникативной компетенции старших дошкольников был подобран комплекс диагностических методов и методик: наблюдение общения детей со сверстниками в повседневной жизни (А.М. Щетининой), проективная методика «Два домика» (А.М. Щетининой), модифицированная экспериментальная методика «Лабиринт» Л.А. Венгера. Каждая из этих методик позволила оценить уровень развития коммуникативной

компетенции детей старшего дошкольного возраста в соответствии с выделенными показателями (Таблица 1, приложения 20-22).

Таблица 1

Критерий, показатели и диагностические методики оценки уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста

Интегративный критерий	Показатели	Характеристики	Методики, адаптированные к условиям эксперимента
Развитие коммуникативной компетенции	Способность к сотрудничеству (СС)	<ul style="list-style-type: none"> – способность видеть действия партнера; – согласованность действий партнеров; – осуществление взаимного контроля; – осуществление взаимопомощи; – отношение к результату деятельности 	Методика «Лабиринт» Л.А. Венгера
	Способность к партнерскому диалогу (СПД)	<ul style="list-style-type: none"> – способность слушать партнера; – способность договариваться с партнером; – способность к эмпатии 	Методика диагностики способности детей к партнерскому диалогу А.М. Щетининой)
	Способность к восприятию себя как члена группы (СВС)	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к себе как к члену группы; – отношение к другим детям группы 	Проективная визуально-вербальная методика «Два домика» (А.М. Щетининой)

Для определения способности к сотрудничеству использовалась модифицированная экспериментальная методика «Лабиринт» Л.А. Венгера [200].

Детям предлагался изображенный на листе 60×70 лабиринт. В противоположных по диагонали углах этого листа находились два «гаража» разного цвета с четырьмя игрушечными машинками в каждом. Цвет каждой машинки соответствовал цвету гаража, в котором они находились. Перед началом эксперимента машинки ставились в гаражи, не совпадающие по цвету с цветом машин. Перед детьми ставилась задача - перевезти машинки по дорожкам лабиринта в гараж своего цвета. При этом от них требовалось соблюдать три важных условия: возить машинки можно было только по одной; им разрешалось

ездить только по специальным дорожкам; запрещено было трогать руками чужие машины.

В ходе эксперимента анализировалась способность видеть действия других, умение соотносить свои действия с действиями партнеров, осуществлять взаимный контроль и взаимопомощь, а также отношение к результату деятельности.

Для приведения комплекса методик к единой системе оценивания и соотнесения результатов с тремя уровнями развития сотрудничества детей со сверстниками, экспериментальная методика Л.А. Венгера была модифицирована: шесть типов взаимодействия были объединены в три уровня развития способности к сотрудничеству: высокий уровень развития сотрудничества соответствует 5, 6 типу у Л.А. Венгера, средний уровень соответствует 3, 4 типу и низкий уровень развития сотрудничества соответствует 1,2 типу в методике Л.А. Венгера.

Оценка данного показателя проводилась по пяти характеристикам, по каждой из которых фиксировалось ее наличие или отсутствие:

- способность видеть действия партнера;
- согласованность действий партнеров;
- осуществление взаимного контроля;
- осуществление взаимопомощи;
- отношение к результату деятельности.

Наличие четырех или пяти из пяти характеристик свидетельствовало о высоком уровне способности к сотрудничеству. Проявление двух-трех показателей говорило о среднем уровне способности к сотрудничеству и отсутствие проявления вышеупомянутых показателей, либо проявление одного из них являлось признаком низкого уровня способности к сотрудничеству.

Высокий уровень способности к сотрудничеству характеризовался возникновением реального сотрудничества и партнерства в ходе решения общей задачи. Дети не соревновались, а помогали и подсказывали друг другу, сопереживали неудачам партнера, радовались его успехам. Участники вместе

планировали и предвосхищали результаты не только своих действий, но и действий партнера. Дети активно соперничали партнеру.

Средний уровень способности к сотрудничеству констатировался, когда появлялось реальное взаимодействие, но оно полностью зависело от сложившейся ситуации и носило импульсивно-непосредственный характер, т.е. дети пытались договариваться и согласовывать свои действия в каждой конкретной ситуации по каждой машине. Поиски общего способа решения задачи не приносили результата. Участники эксперимента многократно повторяли одни и те же ошибки. Однако эпизодически возникало планирование действий и их предвидение в определенной ситуации. Дети активно общались между собой: «Проезжай сначала ты, а потом я!» и тому подобное.

Низкий уровень способности к сотрудничеству характеризовался практически полным отсутствием сотрудничества. Дети не замечали действий партнеров или действия других воспринимались как образец для некритичного слепого подражания. Отсутствовали поиски общих способов решений проблемы, предвосхищение действий партнеров. Все внимание детей было направлено на игрушки. Дети играли, изображали рев мотора, сталкивались с машинами другой стороны, нарушали правила игры. Дети вообще не разговаривали между собой и никак не общались, либо эпизодически обращались к партнеру с вопросом типа: «А как дальше? Куда собираешься ехать?» и т.д.

Данные наблюдения заносились в таблицу (Таблица 2), определялся уровень развития способности к сотрудничеству по каждому ребенку.

Таблица 2

Способность к сотрудничеству (СС) детей старшего дошкольного возраста

Идентификационный номер ребенка	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий партнеров	Осуществление взаимного контроля	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень развития СС (высокий, средний, низкий)

В ходе проведения данной методики были получены следующие результаты: высокую способность к сотрудничеству показали 13 детей (21,3%) из 61 ребенка экспериментальных групп; частично проявляли способность к сотрудничеству 38 детей (62,4%) и не способных осуществлять деятельность в сотрудничестве оказалось 10 детей (16,4%). В контрольных группах высокую способность к сотрудничеству показали 12 детей (19,7%); частично проявляли способность к сотрудничеству 30 детей (49,2%); не способных осуществлять деятельность в сотрудничестве в контрольных группах оказалось 19 человек (31,1%).

Для дальнейшего удобства обобщения результатов по всем показателям и проведения математической обработки данных каждый ребенок с высоким уровнем способности к сотрудничеству получал 3 балла, со средним – 2 балла, а с низким – 1 балл.

Для определения уровня способности к партнерскому диалогу использовалась диагностика А.М. Щетининой, в ходе которой в течение 2–3 недель в спонтанно возникающих ситуациях осуществлялось наблюдение за особенностями проявления у детей следующих характеристик:

- способности слушать партнера;
- способности договариваться с партнером;
- способности к эмпатии [200].

Оценивалось проявление каждой из этих характеристик, выставлялся балл и определялся уровень способности к партнерскому диалогу, результаты вносились в таблицу (Таблица 3).

Для удобства расчета нами были введены баллы, соответствующие каждой характеристике данного показателя (Таблица 4). Таким образом, максимально возможное количество баллов, которое мог набрать ребенок по данному показателю, составило 9 баллов, а минимальное – 3 балла. В соответствии с балльной системой были распределены уровни способности к партнерскому диалогу следующим образом:

- 8, 9 баллов – высокий уровень способности к партнерскому диалогу;

5, 6, 7 баллов – средний уровень способности к партнерскому диалогу;

3, 4 балла – низкий уровень способности к партнерскому диалогу.

Таблица 3

Способность к партнерскому диалогу (СПД) детей старшего дошкольного
возраста

Идентификационный номер ребенка	Умение слушать			Способность договариваться			Способность к эмпатии			Уровень развития СПД
	терпеливо слушает партнера	иногда перебивает	не умеет слушать	легко договаривается	Иногда спорит, раздражается	не умеет договариваться	высокая	средняя	Низкая	

Способность к партнерскому диалогу считалась высокой, если ребенок спокойно, терпеливо слушал партнера, легко с ним договаривался и проявлял способность к эмпатии.

Таблица 4

Способность к партнерскому диалогу (СПД) детей старшего дошкольного
возраста

Идентификационный номер ребенка	Умение слушать			Способность договариваться			Способность к эмпатии			Уровень развития СПД (высокий, средний, низкий)
	терпеливо слушает партнера	иногда перебивает	не умеет слушать	легко договаривается	Иногда спорит, раздражается	не умеет договариваться	высокая	средняя	Низкая	
	3 б.	2 б.	1 б.	3 б.	2 б.	1 б.	3 б.	2 б.	1 б.	

Средний уровень способности к партнерскому диалогу определялся, если дети либо внимательно слушали своего партнера и могли договариваться с ним, но не обнаруживали способности сопереживать собеседнику; либо в некоторых

ситуациях были недостаточно терпеливы, слушая собеседника, неадекватно понимали его эмоции и не могли с ним договориться.

Способность к партнерскому диалогу считалась низкой, если у детей лишь иногда проявлялась одна из указанных характеристик.

В ходе наблюдения были получены следующие результаты: 45,9% (56 человек) не обнаруживали способности к эмпатии или проявляли ее лишь в исключительных случаях; проявляли недостаточно терпения при слушании партнера 52,5% (64 ребенка). Из них 19 человек (15,57%) не умели слушать и слышать информацию, передаваемую собеседником. Были способны легко и быстро договариваться с партнером по общению 32 человека из 122 детей (26,23%). 30 человек (24,6%) вообще были не способны договориться с собеседником. Таким образом, высокую способность к партнерскому диалогу показали 24 (39,3%) человека экспериментальных групп и 16 детей (26,2%) контрольных групп; лишь в определенных ситуациях проявляли способность к партнерскому диалогичному общению 30 человек (49,1%) экспериментальных групп и 37 человек (60,7 %) контрольных групп; не способными вести партнерский диалог оказались соответственно 7 детей (11,5%) и 8 детей (13,1%).

Для дальнейшего удобства обобщения результатов по всем показателям и проведения математической обработки данных каждый ребенок с высоким уровнем способности к партнерскому диалогу получал 3 балла, со средним – 2 балла, с низким – 1 балл.

Для исследования способности к восприятию себя как члена группы (отношения ребенка к себе как к члену группы и другим детям группы) использовалась проективная методика «Два домика» А.М. Щетининой. Вниманию детей предлагались два домика, изображенных на картинках, один из которых окрашен в яркий цвет, очень привлекательный, другой – черно-белый, не привлекательный; фигурки, условно обозначающие детей группы. Обследуемому ребенку пояснялось, что в красивом домике будут жить хорошие дети, которые нравятся ему, а в другом, некрасивом, – те, кто, по мнению ребенка, часто поступает нехорошо. Ребенку также предлагалось выбрать один из домиков и для

себя. Все действия и ответы ребенка фиксировались в протоколе, а затем анализировались: кого поместил в красивый домик, а кого в малопривлекательный, в какой из домиков определил себя и почему [200].

Данные заносились в таблицу 5, где отмечалось положительное – П, отрицательное – О, либо избирательное - И отношение к себе и к другим детям. Первым показателем обозначалось отношение к себе, отношение к сверстникам группы записывалось через слеш. Отметка в первом столбце характеризовала положительное отношение ребенка к себе и к большинству детей группы (П/П), во втором столбце – положительное отношение к себе и избирательное к окружающим (П/И), в третьем – положительное отношение к себе и отрицательное к окружающим (П/О), отрицательное отношение к себе и положительное к окружающим либо отрицательное отношение к себе и избирательное к окружающим (О/П, О/И).

Таблица 5

Способность к восприятию себя как члена коллектива (СВС) у детей старшего дошкольного возраста

Идентификационный номер Ребенка	Отношение к себе как к члену коллектива / отношение к другим детям группы			Уровень СВС (высокий, средний, низкий)
	П/П	П/И	О/П, О/И, П/О, О/О	

Способность к восприятию себя как члена группы считалась высокой, если ребенок помещал себя и большинство сверстников в привлекательный домик, что говорило в целом о его положительном отношении и к себе, и к другим детям – комбинация П/П.

Способность к восприятию себя как члена группы считалась средней, если ребенок помещал себя и еще нескольких членов группы в разноцветный домик, что указывало на положительное принятие себя и избирательное отношение к окружающим – комбинация П/И.

Способность к восприятию себя как члена группы считалась низкой, если дети помещали себя в некрасивый домик, что было свидетельством их замкнутости или заниженной самооценки и противопоставления себя детскому коллективу; либо тем, кто помещал себя в красивый домик, а всех остальных детей - в малопривлекательный, что также свидетельствовало о негативном восприятии ребенком других детей группы, о его конфликтности (О/П, П/О), комбинации О/И, О/О также свидетельствовали о низком уровне данного показателя.

Обследование детей показало, что положительно относились к себе и к большинству детей группы только 15 детей (24,6%) из 61 человека экспериментальных групп; имели избирательное отношение к детям группы 40 человек (65,6%); не ощущали себя комфортно в группе сверстников – 6 детей (9,8%) В контрольных группах положительно относились к себе и к большинству детей группы 15 человек (24,6%); имели избирательное отношение к детям группы – 41 человек (67,2%); не ощущали себя комфортно в группе сверстников 5 человек (8,2%) (Таблица 6).

Таблица 6

Сравнение показателей развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе эксперимента

Уровни / группы	Способность к сотрудничеству		Способность к партнерскому диалогу		Способность к восприятию себя как члена группы	
	Экспериментальные группы	Контрольные группы	Экспериментальные группы	Контрольные группы	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Высокий	21,3%	19,7%	39,3%	26,2%	24,6%	24,6%
Средний	62,4	49,2%	49,1%	60,7 %	65,6%	67,2%
Низкий	16,4	31,1%	11,5%	13,1%	9,8%	8,2%

Для дальнейшего удобства обобщения результатов по всем показателям и проведения математической обработки данных каждый ребенок с высоким

уровнем способности к восприятию себя как члена группы получал 3 балла, со средним 2 балла, с низким – 1 балл.

Затем данные по всем трем критериям заносились в общую сводную таблицу (Таблица 7), определялся уровень развития коммуникативной компетенции по каждому конкретному ребенку. Каждому ребенку присваивался идентификационный номер, соответствующий порядковому номеру в таблицах приложений, который заносился в сводную таблицу.

Таблица 7

Уровень развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного
возраста

Идентификационный номер ребенка	Уровень способности к сотрудничеству	Уровень способности к партнерскому диалогу	Уровень способности к восприятию себя как члена коллектива	Уровень развития коммуникативной компетенции (УРКК) (высокий, средний, низкий)
---------------------------------	--------------------------------------	--	--	--

Максимально возможное общее количество баллов, которое мог набрать ребенок по трем показателям, – 9 баллов, а минимальное – 3 балла. В соответствии с балльной системой были распределены уровни развития коммуникативной компетенции:

- 8, 9 баллов – высокий уровень развития коммуникативной компетенции;
- 5, 6, 7 баллов – средний уровень развития коммуникативной компетенции;
- 3, 4 балла – низкий уровень развития коммуникативной компетенции.

Анализ результатов обследования детей по предложенным выше критериям и показателями позволил сделать следующие выводы: только у 25,41% детей (31 человек) коммуникативная компетенция имела высокий уровень развития; около 63,11% (77 человек) показали средний уровень развития коммуникативной компетенции, у 11,48% детей (14 человек) коммуникативная компетенция имела низкий уровень развития (прил. 1 - 6).

Большинство трудностей у детей возникало в ходе осуществления совместной деятельности. Педагоги отмечали, что дети не умеют слушать друг друга, договариваться между собой, не умеют выработать совместный план действий для достижения общей цели, не умеют договариваться и идти на компромисс. Частично или полностью отсутствовала эмпатия.

Также практически в каждой группе на момент проведения эксперимента были выявлены «отверженные» дети, которые либо открыто конфликтовали с коллективом группы, либо целенаправленно уклонялись от общения с другими детьми. В ходе констатирующего этапа эксперимента у данных детей были выявлены проблемы в самооценке, самоощущении и осознании своего места в детском коллективе.

В экспериментальной группе А1 – 2 человека (9,09%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции, 4 человека (18,18%) – средний уровень и еще у 16 человек (72,73%) коммуникативная компетенция оказалась на низком уровне развития.

В экспериментальной группе А2 – у 5 человек (26,32%) коммуникативная компетенция была развита на высоком уровне, у 3 человек (15,8%) – на низком и еще у 11 человек (57,89%) был констатирован средний уровень развития коммуникативной компетенции.

В экспериментальной группе А3 – 8 человек (40%) имели высокий уровень развития коммуникативной компетенции, 1 человек (5%) – низкий и 11 человек (55 %) – средний.

Таким образом, общее количество детей с низким уровнем развития коммуникативной компетенции в экспериментальных группах составило 8 человек (13,11%), с высоким – 15 человек (24,59%) и со средним – 38 человек (62,3%). Общее количество детей экспериментальных групп составило 61 человек (Рисунок 6, приложения 1-3).

В контрольной группе В1 4 человека (19%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции, у 1 человека (4,8%) – коммуникативная

компетенция оказалась на низком уровне и еще у 16 человек (76,2%) коммуникативная компетенция оказалась на среднем уровне развития.

В контрольной группе В2 8 человек (40%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции, у 2 человек (10%) – коммуникативная компетенция оказалась на низком уровне развития, и 10 человек (50%) – показали средний уровень развития коммуникативной компетенции.

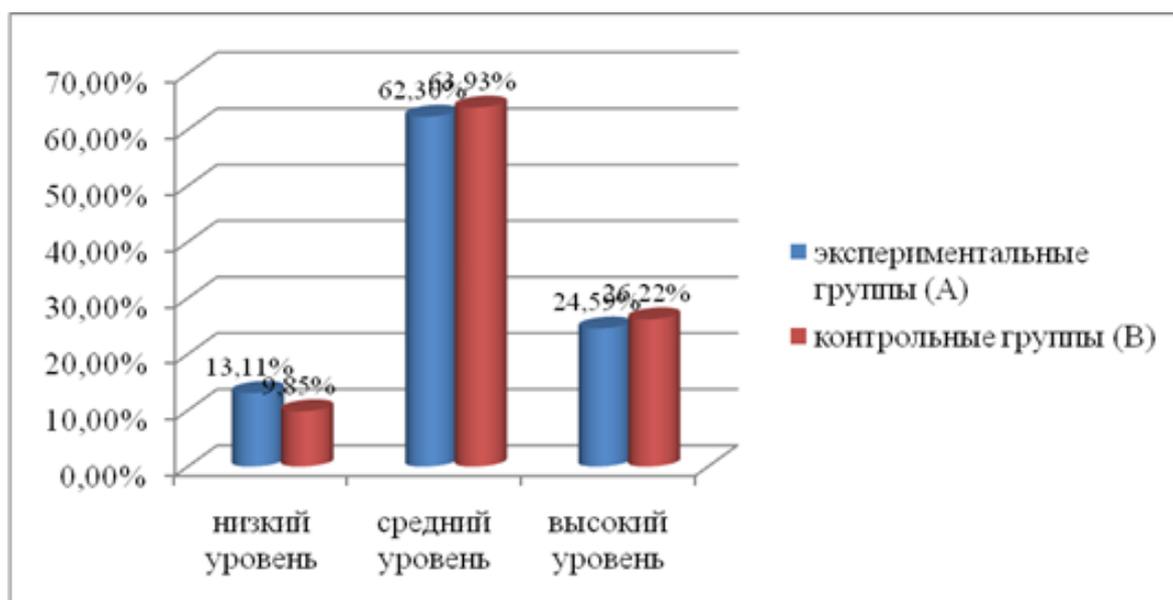


Рисунок 6 – Сравнительный анализ уровня развития коммуникативной компетенции (КК) детей контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента

В контрольной группе В3 у 4 человек (20%) коммуникативная компетенция оказалась на высоком уровне развития, у 3 человек (15%) – на низком и 13 человек (65%) показали средний уровень развития коммуникативной компетенции.

Суммарные данные выборок контрольных и экспериментальных групп представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

Суммарные данные выборок групп А1, А2, А3 на констатирующем этапе эксперимента

Уровень развития коммуникативной компетенции (баллы)	Экспериментальная группа А1 до начала эксперимента (человек)	Экспериментальная группа А2 до начала эксперимента (человек)	Экспериментальная группа А3 до начала эксперимента (человек)
3	2	0	1
4	2	3	0
5	2	1	1
6	5	5	8
7	9	5	2
8	2	1	5
9	0	4	3

Таблица 9

Суммарные данные выборок групп В1, В2, В3 на констатирующем этапе эксперимента

Уровень развития коммуникативной компетенции, (баллы)	Контрольная группа В1 до начала эксперимента (человек)	Контрольная группа В2 до начала эксперимента (человек)	Контрольная группа В3 до начала эксперимента (человек)
3	0	1	3
4	1	1	0
5	6	5	4
6	7	5	7
7	3	0	2
8	4	5	1
9	0	3	3

Общее количество детей с низким уровнем развития коммуникативной компетенции в контрольных группах составило 6 человек (9,85%), с высоким – 16 человек (26,22%) и средним – 39 человек (63,93%). Общее количество детей контрольных групп составило 61 человек (приложения 4-6).

Докажем, что уровень развития коммуникативной компетенции детей контрольных и экспериментальных групп до начала формирующего этапа эксперимента являлся примерно равным. Для этого сравним попарно характеристики выборок групп А1 и В1, А2 и В2, А3 и В3, используя методы математической статистики с применением компьютерных программ (педагогическая статистика и Excel).

Используя критерий Вилкоксона – Манна-Уитни, докажем, что характеристики сравниваемых выборок групп А1 и В1 на констатирующем этапе эксперимента совпадают (Формула (1), (2)).

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна-Уитни:

$$W_{\text{эмп}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}} \quad (1)$$

где N – объем выборки А_і;

M – объем выборки В_і

U – эмпирическое значение критерия Манна – Уитни (число членов контрольной группы, набравших строго большее количество баллов, чем і-ый член экспериментальной группы, плюс полусумма числа членов контрольной группы, набравших такое же (что и он) количество баллов).

$$U = a_1 + a_2 \dots + a_N + \frac{1}{2}(b_1 + b_2 \dots b_N) \quad (2)$$

$$W_{\text{эмп}} = 0,1944$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна – Уитни: $W_{\text{кр}} = 1,96$.

$$0,1944 < 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} < W_{\text{кр}}$, следовательно, характеристики сравниваемых выборок групп А1 и В1 на констатирующем этапе эксперимента совпадают на уровне значимости 0,05.

Используя критерий Вилкоксона – Манна-Уитни докажем, что характеристики сравниваемых выборок групп А2 и В2 на констатирующем этапе эксперимента совпадают (Формула (1), (2)).

$$W_{эмп} = 1,4215.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна-Уитни:

$$W_{кр} = 1,96.$$

$$1,4215 < 1,96.$$

$W_{эмп} < W_{кр}$, следовательно, характеристики сравниваемых выборок групп А2 и В2 на констатирующем этапе эксперимента совпадают на уровне значимости 0,05.

Используя критерий Вилкоксона – Манна-Уитни, докажем, что характеристики сравниваемых выборок групп А3 и В3 на констатирующем этапе эксперимента совпадают (Формула (1), (2)).

$$W_{эмп} = 1,5824.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна-Уитни: $W_{кр} = 1,96$.

$$1,5824 < 1,96.$$

$W_{эмп} < W_{кр}$, следовательно, характеристики сравниваемых выборок групп А3 и В3 на констатирующем этапе эксперимента совпадают на уровне значимости 0,05.

Уровень развития коммуникативной компетенции детей контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента представлен ниже (Рисунок 7).

Таким образом, констатирующий этап эксперимента показал, что уровень развития коммуникативной компетенции детей контрольных и экспериментальных групп до начала целенаправленного педагогического воздействия являлся примерно одинаковым. Из 122 обследуемых детей у 14 человек (11,48%) был выявлен низкий уровень развития коммуникативной



Рисунок 7 – Уровень развития коммуникативной компетенции (КК) детей контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента

компетенции, у 77 человек (63,11%) коммуникативная компетенция оказалась на среднем уровне и 31 ребенок (25,41%) показал высокий уровень развития коммуникативной компетенции. Кроме того, анализ данных выявил проблемные стороны сферы общения обследованных детей. Так, 23,77% (29 человек) не умели предвосхищать действия партнера и находить совместное решение задачи; 45,9% (56 человек) не показали способности к эмпатии либо проявляли ее в незначительной степени; проявляли недостаточно терпения при слушании партнера в некоторых ситуациях – 52,5% (64 ребенка). У некоторых из детей 9,02% (11 человек) было выявлено негативное отношение к другим детям или низкая самооценка (приложения 1– 6).

2.2 Реализация модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности

На формирующем этапе экспериментальной работы нами была апробирована разработанная модель развития коммуникативной компетенции старших дошкольников в музыкально-ритмической деятельности.

Данная модель применялась в экспериментальных группах детей дошкольных образовательных организаций г. Мурманска №151 и № 128. Для детей данных групп в течение учебного года, помимо музыкальных занятий, предусмотренных программой детского сада, проводились дополнительные занятия по ритмической пластике один раз в неделю продолжительностью 25 минут, на которых реализовывалась разработанная модель. Программа занятий была рассчитана на 36 занятий в год, на которых частично использовался музыкальный материал программы А. Бурениной «Ритмическая мозаика», а также репертуар, представленный в учебных пособиях «Танцевальная ритмика для детей» Т. Суворовой [32; 33; 167; 168; 169; 170].

В формирующем этапе эксперимента было задействовано 3 группы указанных выше детских садов. Общее количество детей, подвергшихся целенаправленному педагогическому воздействию, составило 61 человек.

В основе реализации данной модели был определен субъектно-деятельностный подход, позволивший осуществлять развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, согласно которому развитие личности происходит в процессе деятельности. Общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками разворачивается преимущественно в процессе совместной деятельности, так как преобладающей формой является внеситуативно-деловое общение. Различные виды музыкально-ритмической деятельности (хороводы, парные танцы, танцы и игры со сменой партнеров и др.), использованные нами на формирующем этапе эксперимента, предполагали активное взаимодействие ее участников. Музыка

вносила в эту деятельность глубокое эмоциональное содержание и способствовала развитию перцептивной стороны общения, возникновению эмпатии и понимания между детьми.

В соответствии с принципом воспитания в коллективе в ходе формирующего этапа эксперимента нами проводились групповые занятия, на которых преобладали групповые, коллективные и парные формы организации музыкально-ритмической деятельности, использовались общие групповые и парные танцы, пляски, хороводы.

Исходя из принципа природосообразности, требующего учета возрастных особенностей детей, определялась структура и продолжительность занятий. В соответствии с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста (стремление к движению, стремление к общению со сверстниками в процессе совместной деятельности, стремление к творчеству и др.) подбирался музыкальный материал занятий, который включал различные виды музыкально-ритмической деятельности (игры, танцы, пляски, хороводы и др.) на взаимодействие участников, на смену партнеров, на формирование позитивного самоощущения и сопричастности к коллективу группы, творческие и импровизационные моменты.

Музыкальный материал занятий был подобран также с учетом принципа триединства музыки, речи и движения, то есть использовались игры, хороводы, танцы, включающие пение и декламацию. Сочетание музыки, пения и движения с древности использовалось разными воспитательными системами. Музыкально-ритмические игры, пляски и хороводы, включающие пение и декламацию, есть в фольклоре каждого народа. Известные всем хороводные игры «Каравай», «Ходит Ваня», «Гори, гори ясно» и др., используемые в практике дошкольного музыкального воспитания, сочетают в себе пение, декламацию и движение, и соответствуют возрастным особенностям старших дошкольников. Принцип триединства музыки, речи и движения, используемый в детском саду при осуществлении художественно-эстетического развития, нами учитывался при развитии коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в

музыкально-ритмической деятельности. В соответствии с данным принципом в музыкально-ритмическую деятельность включались упражнения, танцы, хороводы, игры, сочетающие пение, речь и движение («Козочки и волк», «У медведя во бору», «Скок, поскок», «Ходит Ваня», «Хула-хуп», «Чимби-Римби», «Буги-вуги», «Давайте все делать, как я», «Вместе весело шагать» и др.).

Для развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности использовалась специально разработанная программа «Музыкальный калейдоскоп», включающая целевой, содержательный и организационный разделы. В целевом разделе представлены ее отличительные особенности, обозначены цели, задачи, определены основные подходы и принципы к формированию программы, определены планируемые результаты освоения программы (приложение 19).

В содержательном разделе описаны направления деятельности по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, представлены основные формы, методы и виды музыкально-ритмической деятельности, по развитию коммуникативной компетенции, представлен примерный перечень музыкально-ритмических игр, танцев, упражнений в соответствии с направлениями развития коммуникативной компетенции старших дошкольников.

В организационном разделе представлены требования к материальным и техническим средствам и методическому материалу, необходимому для достижения цели и задач программы.

Данная программа представляет собой интеграцию содержания, принципов, форм, методов и видов музыкально-ритмической деятельности программы «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной с задачами социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста примерной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [33; 128].

Музыкально-ритмическая деятельность способствовала развитию эмоционального, поведенческого и познавательного компонентов коммуникативной компетенции детей.

Развитие эмоционального компонента связано с экспрессивностью и эмоциональностью музыкального образа, восприятие и понимание которого происходит посредством движений и пластики. Музыка способна передать чужие эмоции, мысли и чувства, но при этом является понятным и близким человеку, который ее воспринимает. С помощью музыкального искусства ребенок способен испытать такие эмоции или пережить те ситуации, которые недоступны ему в реальной жизни. Обогащая свой социальный опыт, познавая новые формы и стили общения, приобщаясь к культуре взаимоотношений он может переносить новый опыт в повседневную действительность. Общение с музыкальным искусством способствует развитию даже тех сторон человеческой личности, которые не реализуются в обычном общении. М.И. Чистякова называет музыку «самым действенным и организующим средством общения» и подчеркивает, что «музыка позволяет ребенку войти в нужное эмоциональное состояние, помогает успокоить его или, наоборот, сделать более активным» [195, с. 37–38].

Музыкально-ритмические игры и танцы, такие, как: «Хула-хуп», «Чимби-Римби», «У медведя во бору», «Кто скорее?», «Ищи» и др. заряжали детей положительными эмоциями, способствовали созданию ситуации успеха. Пластические этюды и сюжетные танцы «Белые кораблики», «Танец с осенними листьями», «Чунга-чанга», «Буги-вуги» и др. формировали способность распознавать тончайшие оттенки чувств и эмоций музыки и воплощать их в движении. Способность распознавать эмоциональное состояние партнера и правильно передавать свои эмоции и чувства всеми доступными средствами – более высокая ступень общения. Благодаря коммуникативному поведению (мимика, пантомима, высота голоса, темп речи) дети получают значительную часть информации о собеседнике.

Развитие познавательного компонента коммуникативной компетенции связано со знаниями правил и норм общения, умением правильно

интерпретировать эмоции и поведение партнеров по общению, а поведенческий - с умением правильно применять эти знания.

Музыкально-ритмическая деятельность позволяла правильно использовать и интерпретировать мимические средства общения, что способствовало лучшему пониманию собеседника и приносило живость в общение. Характерные, сюжетные танцы – «Танец Мотыльков», «Танец с зонтиками», «Танец солдатиков и кукол» и др. помогали постичь особенности поведения персонажей, научиться понимать как вербальный, так и невербальный язык общения и уметь выражать характеры героев танца. С помощью парных танцев («Менуэт», «Старинная полька» и др.) дети узнавали правила этикета, учились начинать и завершать танец, постигали жанровые особенности танца.

В соответствии с тремя системами, в которых осуществляется общение в детской группе (общение ребенка с самим собой, с другим ребенком и с группой сверстников), со структурой и особенностями развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, выделенных в главе 1, работа по развитию коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп проводилась по следующим *направлениям*:

«Я-Я» – развитие у ребенка стремления к общению, способности ощущать себя членом группы, положительно относиться к самому себе и большинству детей группы. В процессе музыкально-ритмической деятельности, включающей как упражнения на релаксацию и несложные пластические этюды, так и более сложные танцы, и игры, требующие проявления инициативы и творчества, ребенок получал положительный эмоциональный заряд, повышались его настроение и самооценка, дошкольник чувствовал себя полноценным членом детской группы.

«Я-Он» – развитие способности к партнерскому диалогу, в основе которого лежит эмпатия, способность правильно понимать и интерпретировать чувства и эмоции партнера, адекватно выражать собственные настроения с помощью средств вербальной и невербальной коммуникации. На необходимость развития навыков партнерского диалога в общении указывали М.П. Андросова,

Т.А. Гайворонская, О.В. Евдошкина, Н.В. Иванова, С.В. Проняева, О.А. Черенкова и др. [12; 44; 63; 78; 140; 194]. Музыкально-ритмическая деятельность предоставляет богатые возможности как для развития эмпатии, так и для формирования умений распознавать эмоциональное состояние другого человека. Передавая художественный образ в процессе исполнения танцев, хороводов, этюдов и т.д., ребенок познавал характерные особенности героев танцев (сказочных персонажей, зверей, других людей), учился перевоплощаться в героя танца, понимать его характер, эмоции и переживания, адекватно использовать коммуникативные средства для передачи художественного образа, а также правильно выражать собственное эмоциональное состояние невербальным языком. В процессе разучивания танцев дети учились точнее выражать свои эмоции и чувства в мимике, жестах, пластике, а также понимать эмоции и настроения других людей. Навыки, полученные в процессе музыкально-ритмической деятельности, дети использовали и в обычном общении.

Важным для осуществления партнерского диалога является развитие умения слушать. Слушание-восприятие является одним из ведущих видов музыкальной деятельности и основой музыкально-ритмической деятельности, а также залогом успешного общения при взаимодействии субъектов коммуникации. Восприятие музыки предшествует разучиванию танцев, плясок, хороводов, так как сначала ребенок должен познакомиться с музыкальным образом, попытаться понять его характер, особенности развития, а затем передать услышанное с помощью пластических движений. Музыкально-ритмическая деятельность не может быть осуществима без умения слушать музыку, правильно понимать и интерпретировать ее характер, темп, ритм. Развитие умения внимательно слушать музыку и усиление восприятия пластической проработкой музыкального материала способствовало развитию у детей умения внимательно слушать собеседника, полнее и точнее понимать информацию, передаваемую другим человеком. Тот, кто внимательно слушал музыку, понимал выразительность музыкального языка, его эмоциональные оттенки, оказался способен точнее воспринимать и вербальную информацию, передаваемую в ходе общения.

«Я-Они» – направление, развивающее навыки сотрудничества и совместной работы в группе. Успешное общение – это обязательно деятельность, имеющая определенную общую цель, которую преследуют субъекты общения. Эта деятельность реализуется удачно только в тесном сотрудничестве между членами группы. Развитие сотрудничества у детей на музыкально-ритмических занятиях осуществлялось в процессе их совместной танцевально-творческой деятельности, в хороводных и музыкальных играх-соревнованиях, требующих разделения на команды. Развитие сотрудничества на занятиях ритмикой способствовало улучшению качества коммуникативной деятельности в повседневной жизни, развивало навыки успешного взаимодействия и работы в группе и способствовало развитию коммуникативной компетенции детей.

В соответствии с тремя направлениями работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста каждое занятие по ритмической пластике включало в себя:

1. Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на повышение мотивации к общению, расслабление, снятие напряжения, повышение собственной самооценки, осознание собственной значимости в группе детей. При этом здесь можно выделить две подгруппы: первая – движения, направленные на расслабление и релаксацию, регулирование собственного дыхания и сердцебиения (пластические этюды в кругу детей); вторая – музыкально-ритмические игры-соревнования («Гори, гори ясно»; «Кто скорее» и др.). С первой подгруппы обычно начиналось каждое музыкальное занятие, а второй – заканчивалось.

2. Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие в парах или выбор партнера (например, «Передай платочек», «Каравай», «Колпачок», «Ходит Ваня»), музыкально-ритмические игры и танцы, требующие обмена партнерами (например, танец-игра «Добрый Жук») обычно предлагались детям после упражнений на релаксацию и расслабление.

3. Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие с группой детей (хороводные танцы и танцы в кругу, например,

«Сиртаки»; игры «Три дерева», «Раз, два, три»), проводились уже во второй половине или ближе к концу занятия.

Каждое занятие по ритмике имело определенную структуру, которая оставалась неизменной на протяжении всех занятий, менялось только содержание и музыкальный материал. Каждое занятие по ритмике начиналось с обязательного приветствия и включало в себя три части: вводную, основную и заключительную. Продолжительность каждой из частей занятия была примерно одинаковой.

Самой короткой являлась вводная часть и составляла примерно 20-25% от времени всего занятия. На основную и заключительную части приходилось примерно 40-50% и 30-40% от времени всего занятия соответственно.

Содержание вводной части занятия представляло собой совокупность музыкально-ритмических упражнений и несложных пластических этюдов, направленных на отработку новых музыкально-ритмических движений и закрепления старых. Во время вводной части дети настраивались на совместную деятельность, получали заряд положительных эмоций.

На основной части занятий разучивались разнообразные танцы, пляски и хороводы, состоящие из более разнообразных последовательностей музыкально-ритмических движений, отработанных детьми в водной части занятия, а также повторялись уже выученные, наиболее любимые детьми танцы.

Заключительная часть занятия наполнялась различными музыкально-ритмическими играми и творческими заданиями. На основном и заключительном этапах занятия осуществлялась основная работа по развитию коммуникативной компетенции детей, развивались навыки работы в группе, способность к партнерскому диалогичному общению, формировалась положительная самооценка и положительное отношение к детям группы.

На данных занятиях использовались традиционные виды музыкально-ритмической деятельности, но логика подбора музыкального материала занятий определялась объектом исследования:

– музыкально-ритмические упражнения (на построение и перестроение, на закрепление, подготовительные, этюды драматизации, пластические этюды и др.);

- танцы (парные, со сменой партнеров, в кругу и др.);
- хороводы и пляски;
- музыкальные игры (с пением, с игрой на музыкальных инструментах, хороводные, соревновательные и др.).

Каждая из этих видов деятельности способствует развитию разных сторон коммуникативной сферы. Музыкально-ритмические упражнения, помимо развития танцевальных и пластических навыков, помогали настроиться на общение. Некоторые из них способствовали расслаблению, помогали успокоиться, прийти в состояние эмоционального равновесия (например, «Мельница», «Белые кораблики» и др.). Другие, наоборот, поднимали настроение, заряжали позитивом, стимулировали мотивацию к общению (например, «Эстрадный марш», «Песенка о лете», «Вместе весело шагать» и др.).

Танцы и пляски способствовали развитию партнерского диалога (вербального и невербального), легкости вступления в контакт, развивали умение использовать невербальный язык общения («Скрюченный Чарльстон», «Перепляс», «Найди себе пару»), а включение элементов пения и речи способствовало развитию вербального общения (например, танцы «Все мы делим пополам», «Добрый жук», «Секрет» и др.). Парные танцы, такие, как: «Полька», Менуэт», «Вальс» и др. давали представление о правилах этикета, взаимоотношениях мальчиков и девочек (как правильно пригласить на танец, поблагодарить за танец и т. д.).

Самым любимым видом музыкально-ритмической деятельности являлась игра. Игра для старших дошкольников является ведущей формой освоения социальных отношений и коммуникативных навыков, она учит преодолевать различные трудности, возникающие в иных видах жизнедеятельности, вносит позитивные изменения в структуру личности ребенка. Игра, согласно В.В. Зеньковскому, дает возможность развиваться ребенку, не вводя его в прямое общение с действительностью, заменяя это общение работой фантазии [67]. Однако исследователями отмечаются негативные тенденции в игровой сфере современных дошкольников: переориентация с сюжетно-ролевых игр на

компьютерные и дидактические игры (Ю.В. Батенова, Э.П. Печерская, Л.Ю. Субботина, Д.И. Фльдшйн) [18; 136; 165; 187; 188; 189]. Музыка, как и движение, не несут конкретики, оставляя пространство для фантазии и творчества. При соприкосновении с искусством работа фантазии многократно усиливается, ребенок вынужден сам домысливать образы, создаваемые музыкой, и воплощать их в движении.

Сюжетно-ролевые музыкально-ритмические игры, например: «У медведя во бору», «Гуси», «Васька-кот» и др. помогали восполнить недостатки развития игровой сферы современных детей, вызванные стремлением к раннему развитию детей, переориентацией с сюжетно-ролевых игр, развивающих фантазию, воображение, эмоциональную и социально-коммуникативную сферу, на дидактических игры, направленные на обучение и интеллектуальное развитие. Музыкально-ритмические игры позволяли ребенку проживать определенные социальные роли, усваивать правила поведения, этикета, учили общаться и договариваться. Благодаря эмоциональности музыки, в музыкально-игровой деятельности дети познавали характерные особенности поведения того или иного персонажа, углубляли свое познание действительности, и в том числе познание других людей.

Игра являлась обязательным элементом в структуре каждого занятия, помогала ребенку почувствовать себя частью коллектива, осознать свою значимость в группе сверстников, приносила радость, помогала лучше постичь различные социальные роли и взаимоотношения. Сюжетные игры способствовали лучшему постижению характерных особенностей взаимоотношений героев, помогали понять невербальный язык общения, правильно использовать мимику, жесты и движения для передачи образа персонажа. Творческие или соревновательные игры помогали поднять настроение, снять напряжение, стимулировали мотивацию к общению. Игры с пением способствовали развитию вербальной коммуникации, пониманию взаимосвязи невербального и вербального языков.

Примерный годовой перечень репертуара и его распределение по структурным блокам представлен в таблицах 10-12 [32; 33; 167; 168; 169; 170].

Таблица 10

Перечень музыкального репертуара (сентябрь-ноябрь)

Виды музыкально-ритмической деятельности Структурные элементы занятия	Музыкально-ритмические упражнения (подготовительные; этюды драматизации и др.)	Танцы, пляски, хороводы (зафиксированные, свободные, характерные, сюжетные, парные, танцы с пением и др.)	Музыкальные игры (сюжетные, несюжетные, инструментальные, игры с пением и др.)
Сентябрь, октябрь, ноябрь			
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на повышение мотивации к общению, снятие напряжения	- «Упражнения с листьями», укр. н. м., обр. Р. Рустамова; - «Эстрадный марш» (учеб. пособ. Т.Суворова); - «Мельница» муз. Л. Бетховена (учеб. пособ. Т.Суворова);	- «Хула-хуп» Г. Ветров (учеб. пособ. Т. Суворова); - «Березка», р. н. м., обр. Е. Тиличивой; - «Чимби-Римби» (учеб. пособ. Т. Суворова),	- Игра «Козочки и волк», музыка из к/ф «Звуки музыки» (программа А. Бурениной); - «У медведя во бору», р. н. п.
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие в парах или выбор партнера	- «Передача платочка», муз, Т. Ломовой.	- «Байновская кадриль» (учеб. пособ. Т. Суворова); - «Добрый жук» муз. Спадавеккиа А. (учеб. пособ. Т. Суворова);	- «Скок, поскок», р. н. п.; - «Ходит Ваня» р. н. п.
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие с группой детей	- «Песенка о лете» муз. Е. Крылатова (программа А. Бурениной);	- «Танец с осенними листьями», муз. М. Леграна (программа А. Бурениной); - «Танец с зонтиками», муз. А.Петрова (программа А. Бурениной); - «Сиртаки» М. Теодоракис (программа А. Бурениной)	- «Ловушка», муз. Й. Гайдна - Игра «Три дерева», р. н. п.

По нашему мнению, вся совокупность музыкально-ритмических игр (сюжетные, несюжетные, инструментальные, с пением) способствовала развитию общения и коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. Однако необходимым условием к подбору и организации музыкально-

ритмических игр при реализации данной модели являлось требование к их коллективной форме.

Таблица 11

Перечень музыкального репертуара (декабрь-февраль)

Виды музыкально-ритмической деятельности	Музыкально-ритмические упражнения (подготовительные; этюды драматизации и др.)	Танцы, пляски, хороводы (зафиксированные, свободные, характерные, сюжетные, парные, танцы с пением и др.)	Музыкальные игры (сюжетные, несюжетные, инструментальные, игры с пением и др.)
Декабрь, январь, февраль			
Структурные элементы занятия			
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на повышение мотивации к общению, снятие напряжения	- «Вальс с лентами», муз. Т. Ломовой. - «Марш», муз. Г. Свиридова (программа А. Бурениной); - «Цирковые лошадки» муз. П. Мориа (программа А. Бурениной)	- «Буги-вуги» (учеб. пособ. Т.Суворова); - «Ритмический танец» муз. Л. Армстронга (учеб. пособ. Т.Суворова)	- «Кто скорее?», муз. Л. Шварца; - «Гуси», р. н. п.; - «Гори, гори ясно» р. н. п.
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие в парах или выбор партнера	- «Все мы делим пополам», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);	- «Перепляс», р. н. п., обработка Т. Смирновой; - «Полька» муз. А. Арскос (программа А. Бурениной)	- «Передача платочка», муз. Т. Ломовой; - «Найди себе пару», муз. Т. Попатенко
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие с группой детей	- «Вместе весело шагать», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);	- «Танец тройками» муз.Ф. Кулау (программа А. Бурениной) - «Танец солдатиков и кукол» (программа А. Бурениной); - «Кто кого перетанцует», р. н. п.	- «Раз, два, три» р. н. п.; - «Давайте все делать, как я», англ. нар. п.

Примеры музыкального репертуара занятий с нотным приложением и описанием движений в соответствии с направлениями работы представлены также в научно-методическом журнале «Детский сад от А до Я» № 4, 2016 г. [86, с. 64-83].

Нужно отметить, что деление репертуара является весьма условным, поскольку игры, направленные на взаимодействие с группой детей, также способствуют и развитию диалогического общения, и повышению собственной значимости в детском коллективе.

Таблица 12

Перечень музыкального репертуара (март – май)

Виды музыкально-ритмической деятельности Структурные элементы занятия	Музыкально-ритмические упражнения (подготовительные; этюды драматизации и др.)	Танцы, пляски, хороводы (зафиксированные, свободные, характерные, сюжетные, парные, танцы с пением и др.)	Музыкальные игры (сюжетные, несюжетные, инструментальные, игры с пением и др.)
Март, апрель, май			
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на повышение мотивации к общению, снятие напряжения	- Марш из к/ф «Формула любви» (учеб. пособ. Т.Суворова) - «Волшебный цветок» муз. Ю. Чичкова (программа А. Бурениной); - «Белые кораблики», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной)	- «Чунга-чанга» муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной); - «Секрет» (учеб. пособ. Т.Суворова);	- «Васька – кот», р. н. п., - «Ищи», муз. Т. Ломовой
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие в парах или выбор партнера	- «Разноцветная игра», муз. Б. Савельева (программа А. Бурениной);	- «Старинная полька» (программа А. Бурениной); - «Скрюченный Чарльстон» муз. Пинегина (учеб. пособ. Т.Суворова) - «Рок-н-ролл» Э. Пресли (учеб. пособ. Т.Суворова)	- «Каравай», р. н. п. - «Найди себе пару» (программа А. Бурениной); - «Колпачок» р. н. п.
Музыкально-ритмические упражнения, игры и танцы, направленные на взаимодействие с группой детей	- «Танец Мотыльков» (программа А. Бурениной);	- «Лавата» польская нар. п.; - «Если нравится тебе» (учеб. пособ. Т.Суворова) - «Менуэт» муз. П. Мориа (программа А. Бурениной);	- «Не выпустим», муз. Т. Ломовой; - «Золотые ворота» чешская нар. п., русский текст В. Викторова

Важными условиями организации музыкально-ритмической деятельности детей по развитию их общения являются: обеспечение разнообразия слушательского опыта детей, использование форм и методов, развивающих исполнительские навыки с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, творческая направленность музыкально-ритмической деятельности. Благодаря разнообразию музыкального материала (разнообразию музыкальных стилей и жанров, используемых на занятиях ритмикой), развитию умения внимательно слушать музыку, понимать ее характер и интонационные особенности развивалась перцептивная сторона общения. Слушательские умения, которыми дети овладевали в ходе осуществления музыкально-ритмической деятельности, они переносили и в коммуникативную сферу.

Использование форм и методов, развивающих исполнительские навыки с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, включение импровизационных и творческих моментов расширяло возможности взаимодействия детей в различных видах музыкально-ритмической деятельности, способствовало успешному исполнению танцев, плясок и хороводов, позволяло создать доброжелательную атмосферу, раскрепоститься.

На занятиях по ритмической пластике использовались наряду с традиционными (наглядные, словесные, практические), специфические методы музыкального воспитания. Важной составляющей успешного общения является положительный эмоциональный настрой, раскрепощение, создание ситуации успеха, доброжелательное отношение к себе и к другим людям. Этому способствуют методы музыкального воспитания, предполагающие включение творческой составляющей. Творчество несовместимо с авторитаризмом и агрессией, оно приносит радость ребенку, повышает его самооценку и расширяет ситуации общения с другими детьми. Творческую составляющую имеют практически все специфические методы музыкального воспитания.

Метод моторно-двигательного уподобления характеру использовался нами в процессе творческих заданий и игр для активизации различных творческих действий, направленных на понимание музыкального образа. Детям предлагалось

двигаться под музыку так, как подсказывал ее характер и настроение, менять характер движений в зависимости от смены настроения музыки. Так, например, игры «Три дерева», «Раз, два, три», «Ровным кругом» и др. включали в себя импровизационные части, когда ребенок сам должен был придумывать движения, учитывая темп, ритм и характер музыки.

Метод создания проблемных ситуаций реализовывался в процессе самостоятельного решения детьми предлагаемой задачи, например, когда было необходимо самостоятельно подобрать движения к танцу из уже знакомых комбинаций, определить по характеру музыки, как лучше исполнить данный танец (парами, в хороводе, по одному), выбрать из предлагаемых движений наиболее подходящие. Часто дети распределялись на группы, им предлагалось, например, всем вместе составить танец на определенную музыку. Распределения на группы происходило с учетом предпочтений детей. Дети активно включались в творческий процесс. Воспитатели групп, присутствовавшие на занятиях, отмечали, что в процессе поиска решения задачи в музыкально-ритмической деятельности у детей практически не возникало конфликтных ситуаций и ссор, (даже у тех детей, которые в обычном общении чаще всего использовали агрессивные способы решения вопросов или проявляли упрямство). Решение творческих задач в музыкально-ритмической деятельности помогало раскрыться робким, стеснительным детям, почувствовать свою сопричастность к группе сверстников.

Метод танцевальных диалогов применялся для раскрепощения, преодоления стеснения, помогал эмоционально настроиться на партнера, способствовал развитию у детей навыков невербального общения (включая как умение передавать настроение, эмоции и чувства в мимике, пластике и жестах, так и распознавать их). Дети разбивались на пары, и им предлагалось в процессе звучания музыки по очереди осуществлять любые движения, какие захочется, важно было, чтобы они рассказывали об эмоциях и настроении или передавали конкретный сюжет, дети как бы «вели беседу» с помощью движений. Такой невербальный диалог способствовал раскрепощению детей, снятию напряжения,

высвобождению эмоций. Кроме того, дети становились более чуткими и внимательными друг к другу, учились понимать невербальный язык и выражать свои эмоции и настроения в пластике и жестах.

Данный метод был тесно связан с выделенным нами *методом вербализации движений*, в ходе которого происходило словесное описание ребенком собственных движений под музыку. Ребенку предлагалось танцевать в соответствии с характером и настроением музыки, а затем описать то, что он «танцевал». Вербальные описания детей были очень разнообразны: от явлений природы - «в моем танце на землю медленно падали снежинки», «я танцевал шторм на море»; описания собственных эмоций и чувств - «это моя грусть», «я рассердился»; передаче сказочных образов - «это ожившие снежинки», «Жар-птица», «Колобок» до целых сказочных сюжетов - «как подружились солнышко и дождик», «как мишка искал себе друзей» и т.д.

Метод танцевальных эскизов также предполагал проявление творческой составляющей, например, в процессе игр «Ровным кругом» или «Давайте все делать, как я», «Если нравится тебе» и др. была задана определенная последовательность действий, но оставалось и пространство для творчества ребенка, когда в определенный момент игры или танца он должен был самостоятельно придумать музыкально-ритмические движения. Иногда детям предлагался танец, содержащий определенную последовательность движений, который ребенок должен был усложнить, добавив свои танцевальные движения.

В процессе музыкально-ритмической деятельности у ребенка формируются позитивное самоощущение, уверенность в себе, он осознает собственную значимость в детском коллективе. Исполняя различные танцы, этюды, упражнения, участвуя в музыкально-ритмических играх, ребенок получает положительный эмоциональный заряд, что связано с реализацией естественной потребности в движении и с высокой эмоциональностью самого музыкального искусства. Он учится взаимодействовать с другими детьми, понимать их настроения, сопереживать им.

Наблюдение за детьми в ходе реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности позволили заключить, что музыкально-ритмическая деятельность способствовала развитию таких сторон и характеристик коммуникативной сферы, как:

- позитивное самоощущение в среде сверстников и адекватная самооценка;
- сопричастность к коллективу сверстников;
- стремление к партнерскому диалогу или равноправным субъект-субъектным отношениям;
- умение внимательно слушать;
- проявление эмпатии;
- умение выражать чувства и эмоции, используя невербальный язык общения;
- умение понимать и правильно интерпретировать невербальный язык общения;
- способность осуществлять деятельность в тесном сотрудничестве с другими людьми.

Таким образом, реализация модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности способствовала развитию всех компонентов коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста: эмоционального, познавательного и поведенческого в трех системах взаимоотношений - «Я-Я»; «Я-Он»; «Я-Они».

2.3 Результативность реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности

Целью контрольного этапа эксперимента явилась диагностика уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста после целенаправленного педагогического воздействия после реализации модели.

Исходя из цели, были определены следующие *задачи*:

1. Провести диагностическое обследование для определения уровня развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп, подвергшихся целенаправленному педагогическому воздействию.

2. Провести диагностическое обследование для определения уровня развития коммуникативной компетенции детей контрольных групп, не подвергавшихся целенаправленному педагогическому воздействию.

3. Сравнить результаты обследования детей контрольных и экспериментальных групп.

Критерий и показатели диагностики, а также характеристики уровней развития коммуникативной компетенции детей на контрольном этапе эксперимента соответствовали критерию и показателям констатирующего этапа.

Диагностические методики и условия проведения контрольного и констатирующего этапов эксперимента также совпадали.

Для определения уровня развития способности к сотрудничеству в детском коллективе использовалась модифицированная экспериментальная методика «Лабиринт» Л.А. Венгера.

Для определения уровня развития способности к партнерскому диалогу использовалась диагностика А.М. Щетининой, в ходе которой в течение 2–3 недель в спонтанно возникающих ситуациях осуществлялось наблюдение за особенностями проявления у детей способности слушать партнера, способности

договариваться с партнером, способности к эмпатии (т.е. чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению, эмоциональная настройка на его состояние, «заражение» чувствами партнера).

Для изучения способности к восприятию себя как члена коллектива исследовалось отношение ребенка к себе и другим детям группы, для чего применялась проективная методика «Два домика» А.М. Щетининой [200].

Данные по всем показателям заносились в таблицы (приложения 7 –12).

Идентификационный номер ребенка в таблицах на контрольном этапе эксперимента соответствовал номеру в сводных таблицах констатирующего этапа эксперимента.

После этого данные по констатирующему и контрольному этапам эксперимента заносились в таблицу 13, проводился математический анализ результатов контрольных и экспериментальных групп до и после целенаправленного педагогического воздействия (приложения 13 – 18).

Таблица 13

Сравнительные результаты уровня развития коммуникативной компетенции контрольной и экспериментальной групп (А и В) до и после формирующего этапа эксперимента

УРКК группы Аі констатирующий этап эксперимента, баллы	УРКК группы Ві констатирующий этап эксперимента, баллы	УРКК группы Аі контрольный этап эксперимента, баллы	УРКК группы Ві контрольный этап эксперимента, баллы
---	---	--	--

В результате анализа показателей развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп были получены следующие данные: высокую способность к сотрудничеству по окончании эксперимента показали 37 из 61 ребенка (60,7%), тогда как в начале эксперимента только 13 детей (21,3%); частично проявлял способность к сотрудничеству 21 ребенок (34,4%), на констатирующем этапе – 38 детей (62,4%), не способных осуществлять деятельность в сотрудничестве по окончании эксперимента оказалось 3 человека (4,9%), а было 10 детей (16,4%) (рисунок 8).

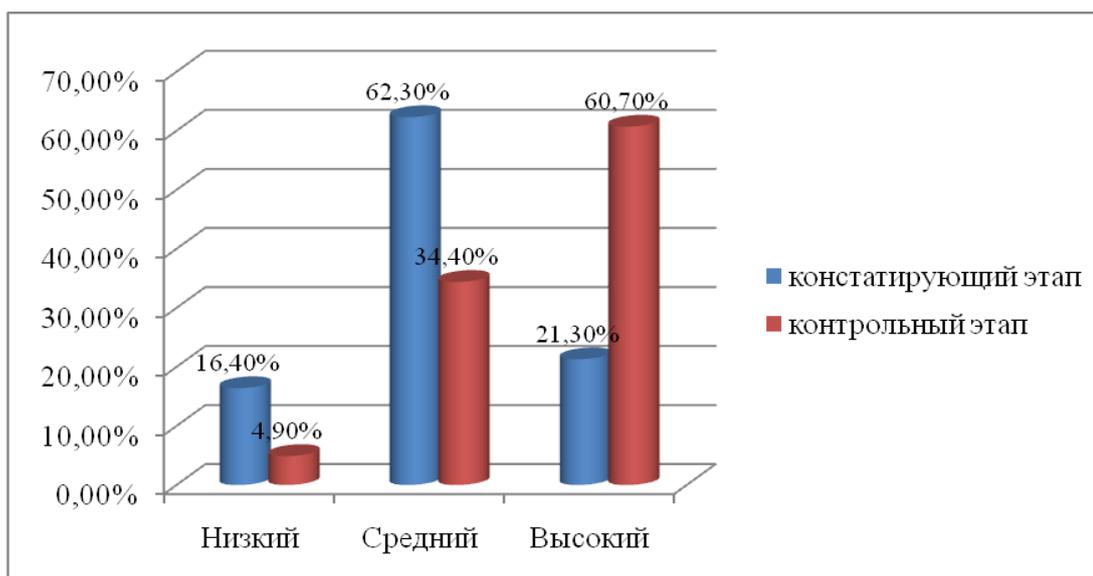


Рисунок 8 – Способность к сотрудничеству у детей экспериментальных групп.

Высокую способность к партнерскому диалогу показал 41 человек (67,3%), на констатирующем этапе – 24 ребенка (39,3%); лишь в определенных ситуациях проявляли способность к партнерскому диалогичному общению 19 детей (31,3%), а было 30 человек (49,1%); не способным вести партнерский диалог по окончании эксперимента оказался 1 ребенок (1,6%), а было 7 детей (11,5%) (рисунок 9).

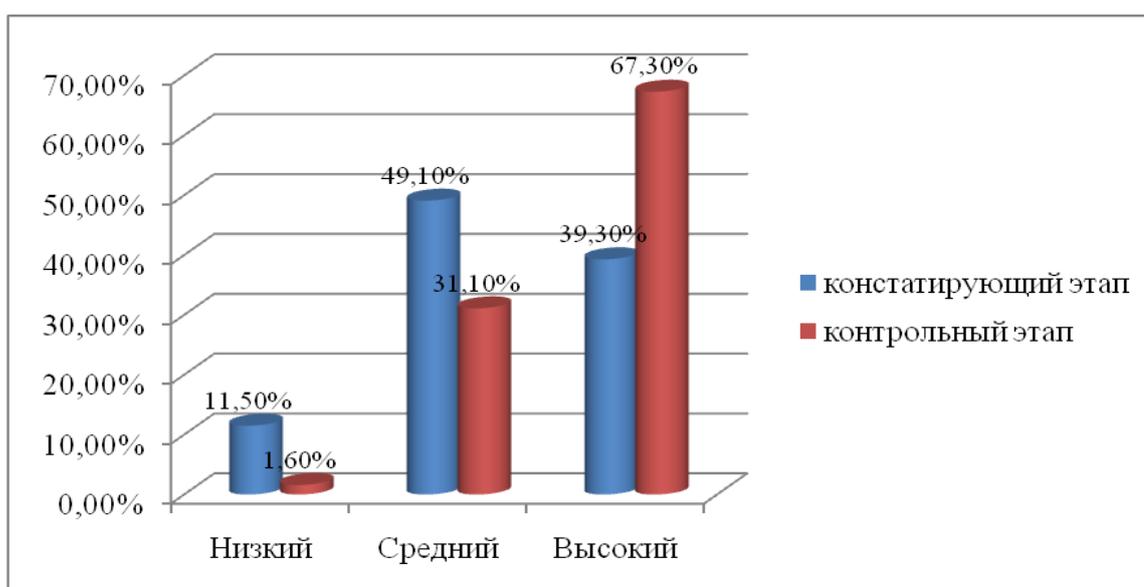


Рисунок 9 – Способность к партнерскому диалогу у детей экспериментальных групп.

Положительно относились к себе и к большинству детей группы 35 человек (57%), было 15 детей (24,6%); имели избирательное отношение к детям группы 24 человека (39,3%), на констатирующем этапе – 40 человек (65,6%); не ощущали себя комфортно в группе сверстников – 2 человека (3,3%), было 6 детей (9,8%) (рисунок 10).

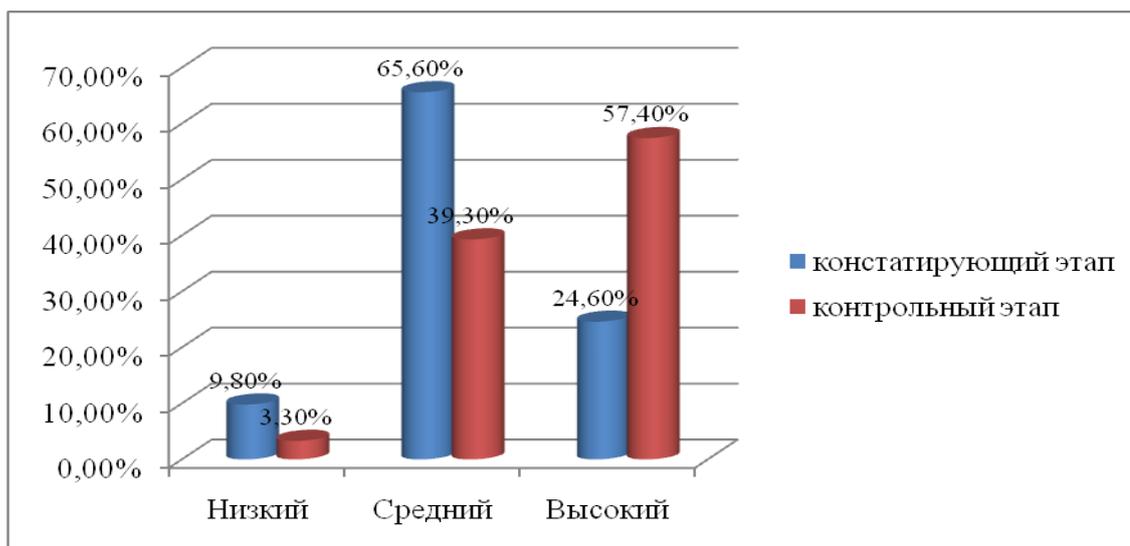


Рисунок 10 – Способность к восприятию себя как члена коллектива у детей экспериментальных групп.

Из представленных данных видно, что у детей экспериментальных групп наблюдается положительная динамика по всем трем показателя развития коммуникативной компетенции. На контрольном этапе более чем у половины детей был констатирован высокий уровень сотрудничества, партнерского диалога и способности к восприятию себя в группе сверстников, тогда как на констатирующем этапе у большинства детей экспериментальных групп данные по всем трем показателям были на среднем уровне. Также на заключительном этапе эксперимента наблюдалось резкое снижение низкого уровня по всем показателям (Таблица 14).

Воспитатели экспериментальных групп А2 и А3 отмечали, что по окончании эксперимента дети стали терпимее и внимательнее относиться друг к другу, а главное - стали «лучше слышать» и «понимать» взрослых и сверстников.

По окончании эксперимента педагоги этих групп стали активно использовать некоторые коммуникативные музыкально-ритмические игры и хороводы для снятия напряжения у детей и повышения самооценки и вне занятий ритмикой - в повседневной жизни группы.

Таблица 14

Сравнение показателей развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни	Способность к сотрудничеству		Способность к партнерскому диалогу		Способность к восприятию себя как члена группы	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	21,3%	60,7%	39,3%	67,3%	24,6%	57%
Средний	62,4	34,4	49,1%	31,3%	65,6%	39,3%
Низкий	16,4	4,9	11,5%	1,6%	9,8%	3,3%

Воспитатели группы А1 отметили видимое улучшение у некоторых детей самооощения в группе и повышение самооценки. Застенчивые дети, у которых раньше общение со сверстниками вызывало большое затруднение, теперь с легкостью вступали с ними в контакт, не испытывали дискомфорта. Мальчик, имевший сложные взаимоотношения с коллективом группы, не общавшийся практически со всеми детьми, начал активно общаться с некоторыми ребятами и перестал создавать конфликтные ситуации.

Общее снижение агрессии и конфликтности среди детей отметили педагоги всех экспериментальных групп, тогда как воспитатели контрольных групп не заметили существенных изменений в поведении детей.

Анализ данных детей контрольных групп выявил следующее: высокую способность к сотрудничеству по окончании эксперимента показали 13 человек из 61 ребенка (21,3%), тогда как в начале эксперимента только 12 детей (19,7%); частично проявляли способность к сотрудничеству 38 человек (62,3%), на констатирующем этапе – 30 детей (49,2%); не способных осуществлять

деятельность в сотрудничестве по окончании эксперимента в контрольных группах оказалась 10 человек (16,4%), было 19 человек (31,1%) (рисунок 11).

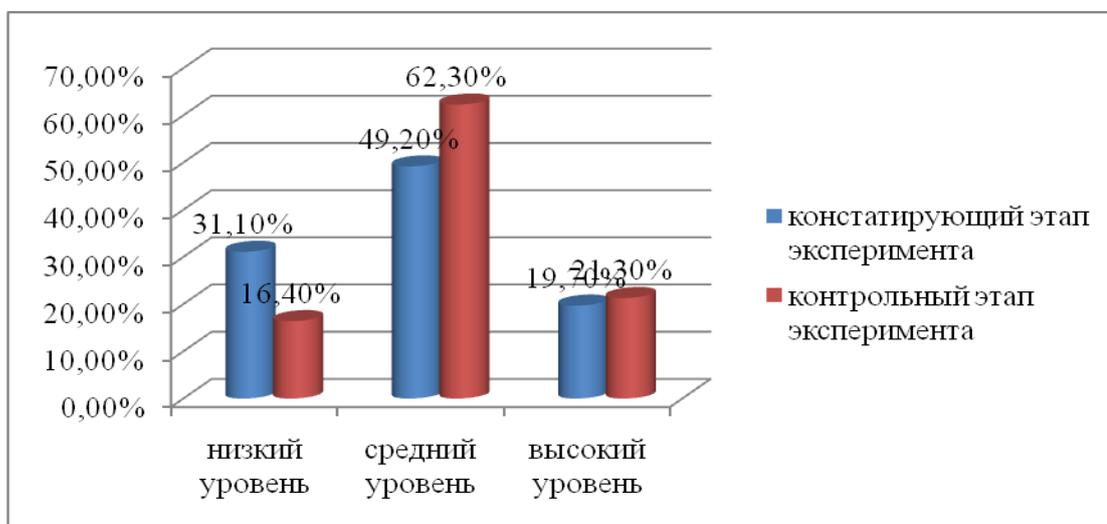


Рисунок 11 – Способность к сотрудничеству у детей контрольных групп.

Высокую способность к партнерскому диалогу показали 17 человек (27,9%), на констатирующем этапе – 16 детей (26,2%); лишь в определенных ситуациях проявляли способность к партнерскому диалогичному общению 41 человек (67,2%), было 37 человек (60,7%); не способными вести партнерский диалог по окончании эксперимента оказались 3 человека (4,9%), было 8 детей (13,1%) (рисунок 12).

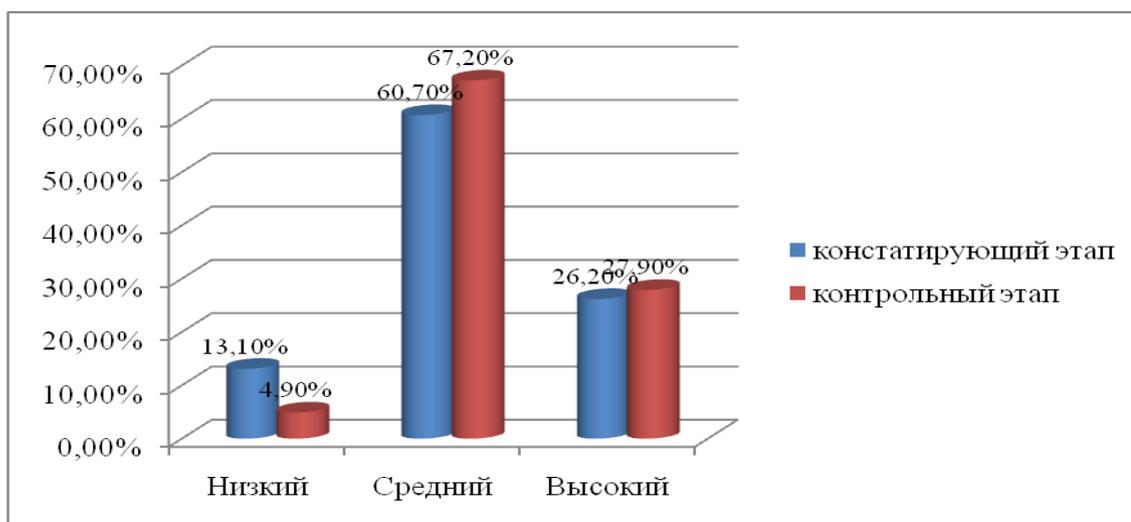


Рисунок 12 – Способность к партнерскому диалогу у детей контрольных групп.

Таким образом, из представленных данных видно, что у детей контрольных групп наблюдается уменьшение низкого уровня по всем трем показателям, однако значительных изменений в среднем и высоком уровнях не наблюдается.

Положительно относились к себе и к большинству детей группы и на констатирующем, и на контрольном этапе эксперимента 15 человек (24,6%); имели избирательное отношение к детям группы 42 человека (68,9%), на констатирующем этапе – 41 человек (67,2%); не ощущали себя комфортно в группе сверстников – 4 человека (6,6%), было 5 человек (8,2%) (рисунок 13).

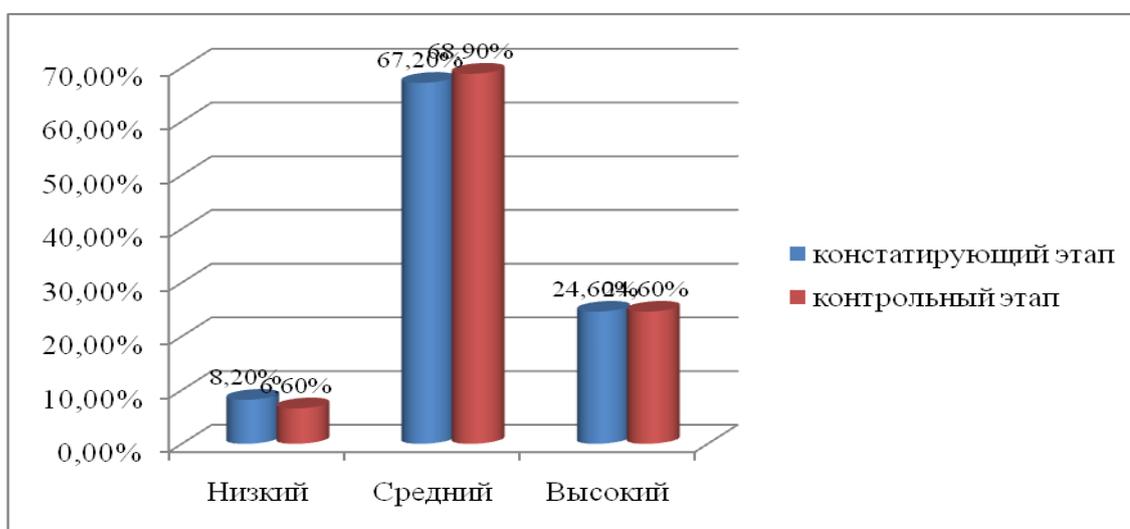


Рисунок 13 – Способность к восприятию себя как члена коллектива у детей контрольных групп.

Контрольный этап эксперимента показал, что, в целом, уровень развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп улучшился, но в экспериментальных группах положительная динамика оказалась значительнее, чем в контрольных (Таблица 15).

По окончании эксперимента в экспериментальной группе А1 у 10 человек (45,5%) коммуникативная компетентность оказалась на высоком уровне (до начала эксперимента было 2 человека (9,1%)), низкий уровень развития коммуникативной компетенции был выявлен у 4,6% (1 человека) (было 4 человека (18,2%)), и у 11 человек (50%) коммуникативная компетенция оказалась на среднем уровне развития (было 16 человек (72,7%)).

Таблица 15

Сравнение показателей развития коммуникативной компетенции детей контрольных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни	Способность к сотрудничеству		Способность к партнерскому диалогу		Способность к восприятию себя как члена группы	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	19,7%	21,3%	26,2%	27,9%	24,6%	24,6%
Средний	49,2%	62,3%	60,7 %	67,2%	67,2%	68,9%
Низкий	31,1%	16,4%	13,1%	4,9%	8,2%	6,6%

В экспериментальной группе А2 11 человек (57,9%) по окончании эксперимента показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции (было 5 человек (26,32%)), 0% – с низким уровнем развития коммуникативной компетенции (было 3 человека (15,79%)), и у 8 человек (42,1%) коммуникативная компетенция оказалась на среднем уровне (было 11 человек (57,9%)).

В экспериментальной группе А3 19 детей (95%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции (было 8 человек (40%)), детей с низким уровнем развития коммуникативной компетенции не оказалось (был 1 человек (5%)), и 1 человек (5%) показал средний уровень развития коммуникативной компетенции (было 11 человек (55%)).

В контрольной группе В1 4 человека (19,04%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции (было 4 человека), детей с низким уровнем развития коммуникативной компетенции выявлено не было (был 1 человек (4,76%)), и у 17 детей (81%) обнаружился средний уровень развития коммуникативной компетенции (было 16 человек (76,2%)).

В контрольной группе В2 8 человек (40%) показали высокий уровень развития коммуникативной компетенции, 2 человека (10%) – низкий (было 2 человека), 10 человек (50%) показали средний уровень.

В контрольной группе В3 у 5 человек (25%) коммуникативная компетенция оказалась на высоком уровне (было 4 человека (20%)), у 1 человека (5%) – на низком (было 3 человека (15%)), и 14 человек (70%) показали средний уровень развития коммуникативной компетенции (было 13 человек (65%)).

Таким образом, общее количество детей с низким уровнем коммуникативной компетенции в экспериментальных группах в конце года составило 1 человек (1,64%), что, скорее всего, связано с психофизиологическими особенностями данного ребенка (было 8 человек (13,11%)), с высоким – 40 человек (65,57%), а было 15 человек (24,59%), и средним – 20 человек (32,79%), а было 38 человек (62,3%). Общее количество детей экспериментальных групп, принявших участие в итоговом обследовании, составило 61 человек.

Общее количество детей с низким уровнем развития коммуникативной компетенции в контрольных группах составило 3 человека (4,92%), а было 6 человек (9,85%), с высоким – 17 человек (27,87%), а было 16 человек (26,22%), и средним – 41 человек (67,21%), а было 39 человек (63,93%). Общее количество детей контрольных групп, принявших участие в итоговом обследовании, составило 61 человек. Результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп до и после окончания эксперимента приведены в таблицах 16 – 19.

Таблица 16

Результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции (КК) детей групп А1 и В1 до и после окончания эксперимента

Группа	До начала эксперимента, %		По окончании эксперимента, %	
	А1	В1	А1	В1
Высокий уровень развития КК	9,1	19,04	45,5	19,04
Средний уровень развития КК	72,7	76,2	50	81
Низкий уровень развития КК	18,2	4,76	4,6	0

Таблица 17

Результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции (КК) детей групп А2 и В2 до и после окончания эксперимента

Группа	До начала эксперимента, %		По окончании эксперимента, %	
	А2	В2	А2	В2
Высокий уровень развития КК	26,32	40	57,9	40
Средний уровень развития КК	57,9	50	42,1	50
Низкий уровень развития КК	15,79	10	0	10

Таблица 18

Результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции (КК) детей групп А3 и В3 до и после окончания эксперимента

Группа	До начала эксперимента, %		По окончании эксперимента, %	
	А3	В3	А3	В3
Высокий уровень развития КК	40	20	95	25
Средний уровень развития КК	55	65	5	70
Низкий уровень развития КК	5	15	0	5

Таблица 19

Результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции (КК) детей групп А и В до и после окончания эксперимента

Группа	До начала эксперимента, %		По окончании эксперимента, %	
	А	В	А	В
Высокий уровень развития КК	24,59	26,22	65,57	27,87
Средний уровень развития КК	62,3	63,93	32,79	67,21
Низкий уровень развития КК	13,11	9,85	1,64	4,92

Наглядно результаты сравнительного анализа уровня развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп до и после окончания эксперимента представлены на рисунках 14 –17.

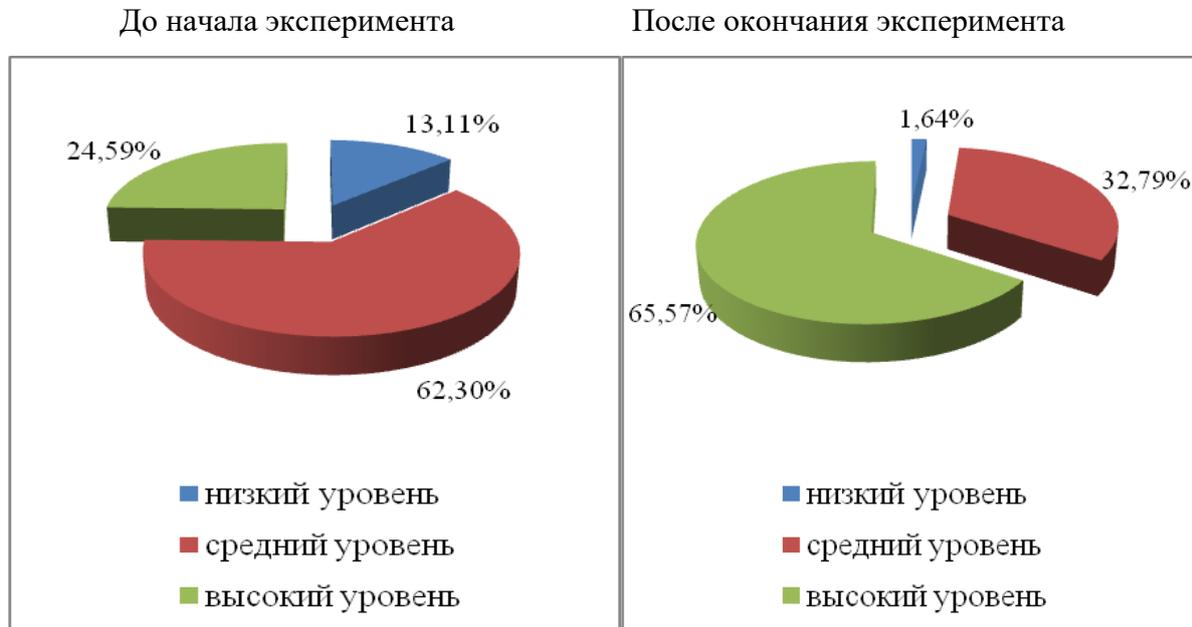


Рисунок 14 – Уровень развития коммуникативной компетенции (КК) детей экспериментальных групп до и после окончания эксперимента

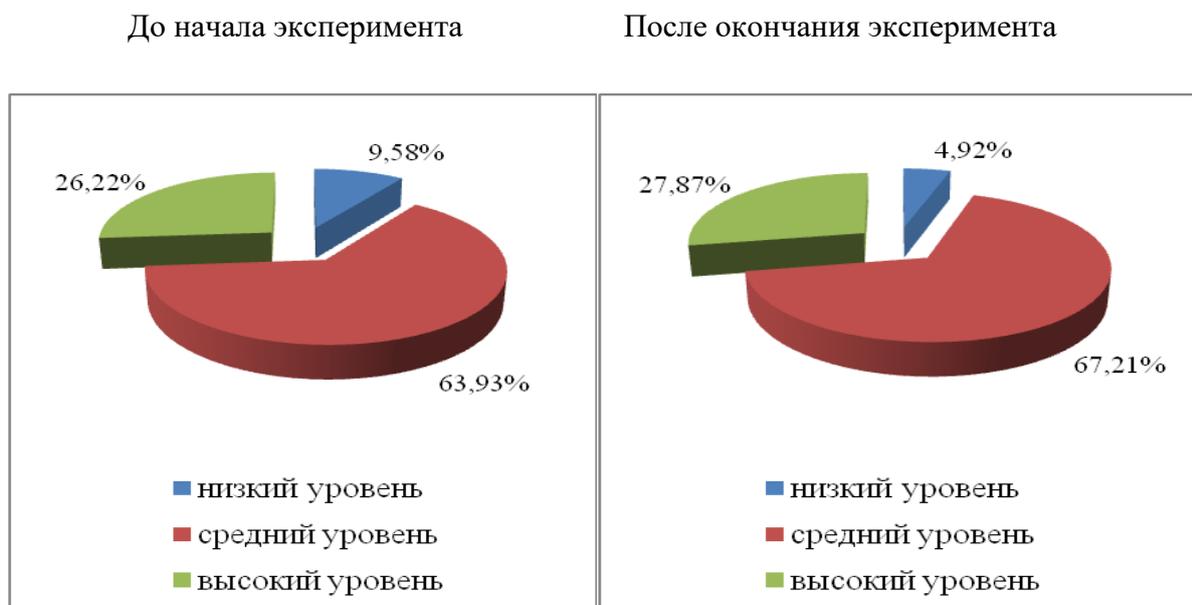


Рисунок 15 – Уровень развития коммуникативной компетенции (КК) детей контрольных групп до и после окончания эксперимента

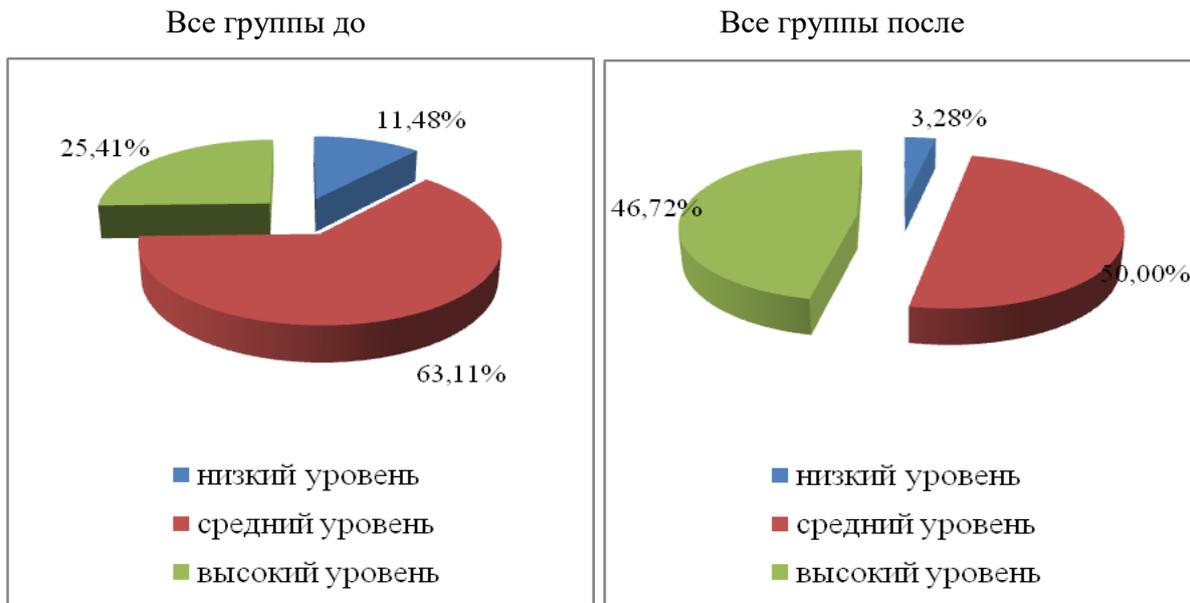


Рисунок 16 – Уровень развития коммуникативной компетенции (КК) детей контрольных и экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

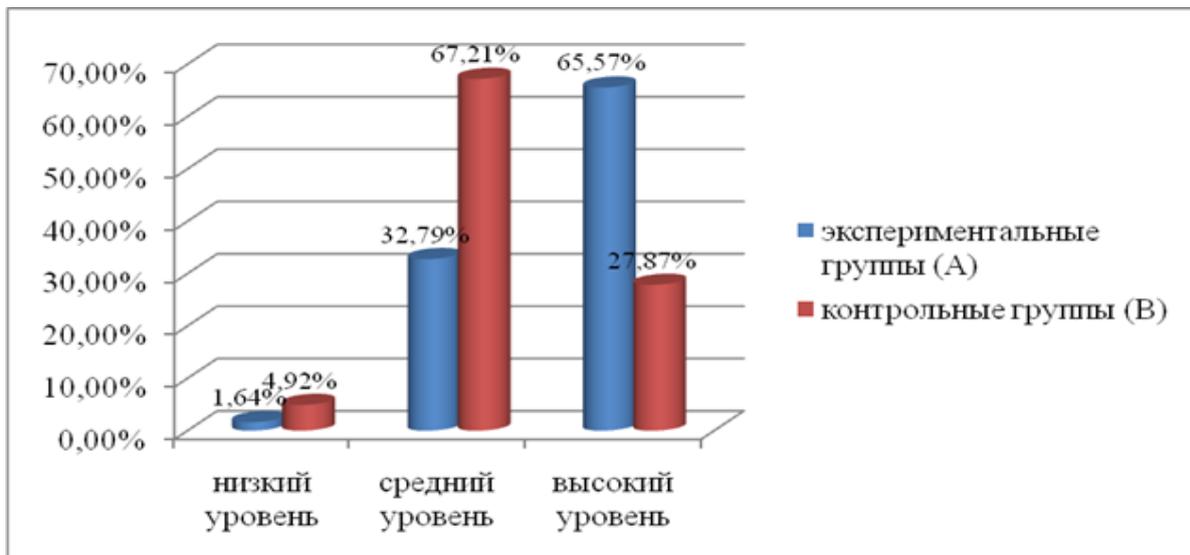


Рисунок 17 – Сравнительный анализ развития коммуникативной компетенции (КК) детей контрольных и экспериментальных групп на заключительном этапе эксперимента

Докажем, что различия в уровне развития коммуникативной компетенции детей контрольных и экспериментальных групп после окончания эксперимента являются статистически значимыми. Для этого сравним попарно характеристики

выборок групп А1 и В1, А2 и В2, А3 и В3, используя критерий Вилкоксона – Манна–Уитни. Для этого используем компьютерные программы (педагогическая статистика и Excel).

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок групп А1 и В1 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{эмп}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M - U}{2} \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}}, \text{ где} \quad (1)$$

N – объем выборки A_i

M – объем выборки B_i .

U – эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни (число членов контрольной группы, набравших строго большее количество баллов, чем i -ый член экспериментальной группы, плюс полусумма числа членов контрольной группы, набравших такое же (что и он) количество баллов).

$$U = a_1 + a_2 \dots + a_N + \frac{1}{2}(b_1 + b_2 \dots b_N) \quad (2)$$

$$W_{\text{эмп}} = 2,4661.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$2,4661 > 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} > W_{\text{кр}}$, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок групп А1 и В1 на завершающем этапе эксперимента является статистически значимой и составляет 95%.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок групп А2 и В2 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{эмп}} = 2,009.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$2,009 > 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} > W_{\text{кр}}$, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок групп А2 и В2 на завершающем этапе эксперимента является статистически значимой и составляет 95%.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок групп А3 и В3 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{эмп}} = 3,53.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$3,53 > 1,96.$$

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок группы А1, А2, А3 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни:

Найдем $W_{\text{эмп}}$ для группы А1 до и после окончания эксперимента

$$W_{\text{эмп}} = 2,4177.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$2,4177 > 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} > W_{\text{кр}}$, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок групп А1 до начала эксперимента и А1 после его окончания является статистически значимой и составляет 95%.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок группы А2 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем $W_{эмп}$ для группы А2 до и после окончания эксперимента:

$$W_{эмп} = 1,9706.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{кр} = 1,96$$

$$1,9706 > 1,96.$$

$W_{эмп} > W_{кр}$, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок групп А2 до начала эксперимента и А2 после его окончания является статистически значимой и составляет 95%.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок группы А3 по окончании эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем $W_{эмп}$ для группы А3 до и после окончания эксперимента:

$$W_{эмп} = 3,0567.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{кр} = 1,96$$

$$3,0567 > 1,96.$$

$W_{эмп} > W_{кр}$, следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок групп А3 до начала эксперимента и А3 после его окончания является статистически значимой и составляет 95%.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок каждой из групп В1, В2, В3 в начале и в конце эксперимента не являются статистически значимыми.

Найдем эмпирическое значение критерия Вилкоксона – Манна–Уитни. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2):

Найдем $W_{эмп}$ для группы В1 до и после окончания эксперимента:

$$W_{\text{эмп}} = 0,5786.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$0,5786 < 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} < W_{\text{кр}}$ следовательно, характеристика сравниваемых выборок группы В1 до начала эксперимента и группы В1 после его окончания совпадает на уровне значимости 0,05.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок группы В2 до и после окончания эксперимента являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем $W_{\text{эмп}}$ для группы В2 до и после окончания эксперимента:

$$W_{\text{эмп}} = 0,4328.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$0,4328 < 1,96.$$

$W_{\text{эмп}} < W_{\text{кр}}$ следовательно, характеристика сравниваемых выборок группы В2 до начала эксперимента и группы В2 после его окончания совпадает на уровне значимости 0,05.

Докажем, что различия характеристик сравниваемых выборок группы В3 до и после окончания эксперимента не являются статистически значимыми. Используем ранее приведенные формулы (1) и (2).

Найдем $W_{\text{эмп}}$ для группы В3 до и после окончания эксперимента:

$$W_{\text{эмп}} = 0,2705.$$

Сравним полученное значение с критическим значением Вилкоксона – Манна–Уитни:

$$W_{\text{кр}} = 1,96$$

$$0,2705 < 1,96.$$

$W_{эмп} < W_{кр}$ следовательно, характеристика сравниваемых выборок группы ВЗ до начала эксперимента и группы ВЗ после его окончания совпадает на уровне значимости 0,05.

Таким образом, контрольный этап эксперимента показал, что уровень развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп по окончании эксперимента улучшился. Однако в экспериментальных группах после реализации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности положительная динамика оказалась значительнее. Статистический анализ полученных данных показал, что различия между уровнем развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп после окончания эксперимента являются статистически значимыми (хотя на констатирующем этапе он был примерно одинаковым). Достоверность различий выборок каждой из контрольных и экспериментальных попарно сравниваемых групп составила 95%. Кроме того, разница между уровнем развития коммуникативной компетенции экспериментальных групп до и после окончания эксперимента также является статистически значимой, тогда как динамика изменений в контрольных группах не является существенной.

Таким образом, анализ полученных данных на контрольном этапе исследования позволяет сделать вывод о результативности разработанной модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, что подтверждает гипотезу настоящего исследования.

Выводы по второй главе

Анализ результатов педагогического эксперимента по апробации модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности и подтверждение ее результативности позволяет сделать следующие выводы:

1. Представлены результаты исследования уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе проведения констатирующего этапа эксперимента. Применение комплекса методик (модифицированная экспериментальная методика «Лабиринт» Л.А. Венгера; диагностика способности детей к партнерскому диалогу А.М. Щетининой; проективная визуально-вербальная методика «Два домика») выявил проблемы в развитии коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста: 45,9% (56 человек) не обнаруживали способности к эмпатии или проявляли ее лишь в исключительных случаях; проявляли недостаточно терпения при слушании партнера 52,5% (64 ребенка), 30 человек (24,6%) вообще были не способны договориться с собеседником.

2. В ходе формирующего этапа эксперимента была проведена апробация модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности. В соответствии с направлениями развития коммуникативной компетенции (в системах «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они») была реализована разработанная программа «Музыкальный калейдоскоп», представляющая собой интеграцию содержания, принципов, форм, методов и видов музыкально-ритмической деятельности программы «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной с задачами социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста примерной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. В ходе реализации программы, наряду с традиционными методами музыкального

воспитания, использовались выделенные нами методы танцевальных эскизов, танцевальных диалогов и вербализации движений, способствующие раскрепощению, снятию напряжения, позволяющие создавать атмосферу творчества и успеха, развивающие умение передавать, воспринимать и интерпретировать информацию, взаимодействовать с партнёром, используя вербальный и невербальный язык общения.

3. На контрольном этапе эксперимента была отмечена положительная динамика развития коммуникативной компетенции старших дошкольников по всем показателям. Однако положительная динамика развития коммуникативной компетенции детей в экспериментальных группах после реализации данной модели оказалась значительно больше, чем в контрольных. Статистический анализ данных, полученный с применением методов педагогической статистики и расчетом значения критерия Вилкоксона - Манна-Уитни, показал, что различия между уровнем развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных и контрольных групп после окончания педагогического эксперимента являлись статистически значимыми (тогда как на констатирующем этапе уровень был примерно одинаковым). Кроме того, разница между уровнем развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп до и после окончания эксперимента также являлась статистически значимой (достоверность различий сравниваемых выборок составила 95%), тогда как изменения в уровне развития коммуникативной компетенции у детей контрольных групп не были существенными (характеристика сравниваемых выборок совпала на уровне значимости 0,05).

Таким образом, модель развития коммуникативной деятельности старших дошкольников в музыкально-ритмической деятельности подтвердила свою результативность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования показали актуальность темы диссертации и эффективность музыкально-ритмической деятельности в развитии коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность проблемы обусловлена особым вниманием современных нормативно-правовых документов к социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста. В то же время в работах Н.А. Горловой, Е.О. Смирновой, И. Фельдштейна и др. указывается на снижение коммуникативной активности детей, замену непосредственного общения «экранными развлечениями», что требует поиска новых путей развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа психолого-педагогических исследований установлено: главным отличием коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста является ее проявление и развитие в процессе коммуникативной деятельности (прежде всего со сверстниками) в системах «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они», что позволило определить коммуникативную компетенцию детей старшего дошкольного возраста как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками во внеситуативно-деловой форме, в ходе которого происходит восприятие, понимание и информационное обогащение себя, партнера по общению, группы сверстников и устанавливаются устойчивые взаимосвязи между ними. В данном контексте были обоснованы структура и содержание коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста: способность к сотрудничеству (согласование своих действий с другими детьми, осуществление взаимопомощи и взаимоконтроля, отношение к результату совместной деятельности); способность к партнерскому диалогу (умение слушать партнера, договариваться с ним, способность к эмпатии); способность к

восприятию себя как члена группы (отношение к себе как к члену группы и отношение к другим членам группы).

Обобщение работ в области дошкольного музыкального воспитания позволило определить особенности организации музыкально-ритмической деятельности детей в дошкольной образовательной организации, исходя из которых были выявлены особенности, способствующие развитию коммуникативной компетенции старших дошкольников: единство средств выразительности музыкально-ритмической деятельности и средств общения (вербальных, невербальных и паравербальных); эмоциональность музыкально-ритмической деятельности (способствующая развитию, эмпатии и сочувствия); активизация аудиального восприятия (влияющего на развитие умения слушать и слышать партнера); преобладание парных и групповых форм организации деятельности (способствующих развитию взаимодействия и сотрудничества), включение игровых моментов и творческих заданий (позволяющих конструировать различные социальные ситуации и отношения).

В рамках диссертационного исследования была разработана и апробирована модель развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности, включающая три блока: концептуально-целевой (определяющий цель, принципы и методологическую основу исследования); содержательно-деятельностный (содержащий направления деятельности и музыкально-педагогические условия) и контрольно-оценочный (включающий интегративный критерий, показатели и уровни развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста). К отличительным особенностям модели нами отнесены:

выделение в ее структуре специфических музыкально-педагогических условий, обеспечивающих разнообразие слушательского опыта детей, использование форм средств и методов музыкально-ритмической деятельности, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям и развивающих исполнительские навыки и творчество;

определение направлений и содержания музыкально-ритмической деятельности в соответствии с тремя системами общения: «Я-Я», «Я-Он» и «Я-Они» (музыкально-ритмические движения, направленные на «взаимодействие с самим собой»; на взаимодействие с партнером и на взаимодействие с группой);

определение интегративного критерия (развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста) и его показателей: способность к сотрудничеству (согласованность действий партнеров, способность предвидеть действия партнера, осуществление взаимного контроля, взаимопомощь, отношение к результату деятельности); способность к партнерскому диалогу (способность слушать партнера, способность к эмпатии, способность договариваться с партнером); способность к восприятию себя как члена группы (отношение к себе как члену группы и к сверстникам группы), обеспечивающих комплексное исследование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Проведенное экспериментальное исследование по апробации модели доказало ее результативность в развитии коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. Результаты, полученные по завершении педагогического эксперимента, показали, что уровень развития коммуникативной компетенции у детей экспериментальных групп оказался значительно выше, чем у детей контрольных групп, не принимавших участие в формирующем этапе эксперимента. Разница между полученными данными экспериментальных и контрольных групп по окончании эксперимента была статистически значимой, тогда как констатирующий этап эксперимента не выявил существенной разницы в коммуникативной компетенции детей контрольных и экспериментальных групп. Динамика развития коммуникативной компетенции детей экспериментальных групп на конец года по сравнению с началом года также являлась статистически значимой. Таким образом, гипотеза данного диссертационного исследования нашла свое подтверждение по завершении педагогического эксперимента.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и внедрении в работу дошкольных образовательных организаций

модели развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности как педагогической технологии; подборе и использовании комплекса методик, направленных на диагностику уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. Материалы диссертации могут быть использованы для проведения лекционных и практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в образовательных организациях разного уровня, а также в системе повышения квалификации работников дошкольного образования.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста и может быть продолжено в следующих направлениях: использование музыкально-ритмического воспитания в развитии межличностного общения детей старшего дошкольного возраста и их родителей; особенности социально-коммуникативного развития детей в условиях информационного общества; интеграция возможностей федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и профстандарта педагога в модернизации музыкальных занятий в дошкольной образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.Н. Леонтьев и современная психология (сборник статей памяти А. Н. Леонтьева) / под ред. А. Запорожца, В. Зинченко. – М.: МГУ, 1983. – 290 с.
2. Авдулова, Т.П., Хузеева, Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: учебное пособие / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева. – М.: Прометей, 2013. – 138 с.
3. Акулова, О.А. Театрализованные игры / О.А. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 24-33.
4. Александрова, Е.Н. Музыкально-развивающая среда учреждения дополнительного образования как фактор развития творческих способностей детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Александрова Елена Николаевна. – Великий Новгород, 2011. – 167 с.
5. Александрова, Н.Г. О ритмическом воспитании / Н. Г. Александрова. – Москва, 1920. – 12 с.
6. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алифанова Елена Михайловна. – Волгоград, 2001. – 164 с.
7. Амосов, Н.М. Здоровье и счастье ребенка / Н.М. Амосов. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
8. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания (серия «Мастера психологии») / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

11. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 302 с.
12. Андросова, М.П. Развитие диалогического общения старших дошкольников в условиях сельского дошкольного образовательного учреждения: на материале Республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Андросова Мария Петровна. – Якутск, 2007. – 184 с.
13. Аристотель. Политика. Сочинения: в 4 томах / пер. с древнегреческого С. Жебелева. – М.: «Мысль», 1983. – Т. 4. – С. 376–644.
14. Аршавский, И.А. Ваш ребенок у истоков здоровья / И.А. Аршавский. – М., 1992. – 40 с.
15. Ахутин, А.В. На полях «Я и ТЫ» М. Бубера [Электронный ресурс]. /А.В. Ахутин //Dialogue of Cultures XXI. – Режим доступа: <http://www.culturedialogue.org/drupal/en/node/1317>.
16. Баряева, Л.Б., Гаврилушкина, О.П., Зарин, А.П., Соколова, Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 320 с.
17. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
18. Батенова, Ю.В. Психолого-педагогический анализ факторов формирования информационного пространства современного дошкольника / Ю.В. Батенова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 141-146.
19. Безбородова, Л.А. Теория и методика музыкального образования: учеб. пособие / Л.А. Безбородова. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2014. – 270 с.
20. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000 – 937 с.
21. Белякова, Л.И., Дьякова, Е.А. Хрестоматия. Логопедия. Заикание / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

22. Бестужева, Е.А. Невербальные средства коммуникации / Е.А. Бестужева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 62-67.
23. Богуславская, З.М. Мотивы общения со взрослыми у детей дошкольного возраста / З.М. Богуславская; под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной // Развитие общения у дошкольников. – М.: «Педагогика», 1974. – С. 203-255.
24. Бодалев, А.А. Восприятие и взаимопонимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 200 с.
25. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
26. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122-127.
27. Болдурчиди, П.П. Физическая культура. Образовательная программа «Здоровье» / под ред. П.П. Болдурчиди. – Ставрополь, 1991. – 265 с.
28. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
29. Брушлинский, А.В. Вопросы методологии и теории субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9–33
30. Бубнова, О.Б. Коммуникативные танцы как средство развития навыков невербального общения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бубнова Ольга Борисовна. – Екатеринбург, 2009. – 167 с.
31. Букатина, С.И. Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Букатина Светлана Ивановна. – Москва, 1998. – 207 с.
32. Буренина, А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей / А.И. Буренина. – СПб., 2004. – 36 с.

33. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А.И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
34. Ветлугина, Н.А., Дзержинская, И.Л., Комиссарова, Л.Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова и др., под ред. Н.А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
35. Ветлугина, Н.А., Кенеман, А.В. Теория и методика музыкальное воспитание в детском саду: Учебное пособие для студентов пединститутов / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: «Просвещение», 1983. – 255 с.
36. Виноградов, Л.В. Развитие музыкальных способностей у дошкольников / Л.В. Виноградов. – СПб.: Речь, 2009. – 142 с.
37. Внимание: современный ребенок. Дискуссионный клуб. // Современное дошкольное образование. – 2009. – № 2. – С. 3-9.
38. Волкова, М.Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: Учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 78 с.
39. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; общ. ред. В.В. Иванова. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
40. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
41. Гаврилушкина, О.П. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – С. 19-25.
42. Гаврилушкина, О.П. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении / О.П. Гаврилушкина // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 5-16.
43. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.

44. Гайворонская, Т.А. Развитие эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Гайворонская Татьяна Александровна. – Санкт-Петербург, 2009. – 248 с.
45. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Иптор, 1996. – 160 с.
46. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
47. Голуб, Б.Г., Перельгина, Е.А., Фишман, И.С. Ключевые компетентности обучающихся в контексте требований ФГОС нового поколения: методическое пособие / Б.Г. Голуб, Е.А. Перельгина, И.С. Фишман; под ред. Е.А. Когана. – Самара: ООО «Арбат», 2012. – 86 с.
48. Гольдфарб, О.С., Зыкова, О.А. Использование этнокультурного и регионального компонентов игротерапии в коррекции эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.С. Гольдфарб, О.А. Зыкова // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2012. – № 1(7). Режим доступа: http://www.uupi.ru/netcat_files/File/vestnik_1_7_kolonkiB5.pdf.
49. Горлова, Н.А. Современные дошкольники: какие они? / Н.А. Горлова // Обруч. – 2009. – № 1. – С. 3-6.
50. Горшкова, В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. / В.В. Горшкова. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 237 с.
51. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html>
52. Гражданцева, В. Феномен игры в педагогике сотрудничества / В. Гражданцева // Здоровье детей. – 2007. – № 8. – С. 16-17.
53. Гринер, В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В.А. Гринер. – М., 1958. – 341с.

54. Грунина, Н.А. Игра как интегративная форма стимулирования умственной и двигательной активности детей в процессе обучения в школе / Н.А. Грунина // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 9 (87). – С. 82-85.
55. Демченко, Л.М., Карпеева, Е.В., Осипова, Ю.С. Проблема единства экзистенциальной коммуникации и экзистенциального прояснения в философии К. Ясперса / Л.М. Демченко // Вестник ОГУ. – 2006.– № 1. – Т.1.– С. 25-34. – 1т.
56. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие для вузов / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997. – 273 с.
57. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.
58. Дрень, О.Е. Развитие чувства ритма у старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Дрень Олеся Евгеньевна. – Екатеринбург, 2003. – 182 с.
59. Дыбина, О.В. и др. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: сборник науч.-метод. работ / под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 156 с.
60. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. –129 с.
61. Дьяченко, О.М. Программа «Развитие» / О.М. Дьяченко // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 32-44.
62. Егоров, Б.Б. Педагогические основы оздоровительно-воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в условиях санаторного туберкулезного детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Егоров Баатр Борисович. –М., 1999. –197 с.
63. Евдокишина, О.В. Педагогическое проектирование формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе:

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Евдокишина Ольга Валерьевна – Шадринск, 2008. – 177 с.
64. Ефименко, Н.Н., Сермеев, Б.В. Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом / Н.Н. Ефименко, Б.М. Сермеев. – М.: Советский спорт, 1991. – 55 с.
65. Ефименко, Н.Н. Физкультурные сказки или как подарить детям радость движения, познания, постижения / Н.Н. Ефименко. – Ранок, 2004. – 64 с.
66. Зацепина, М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-синтез, 2005. – 88с.
67. Зеньковский, В.В. Психология детства: учеб. пособие для вузов / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 346 с.
68. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
69. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
70. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Зими́на. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
71. Зими́на, А.Н. Праздник детства: учебно-методическое пособие / А.Н. Зими́на. – Мурманск, 2008. – 130 с.
72. Зими́на, А.Н., Рычкова, Н.А. Музыкальное воспитание детей в России: учебное пособие / А.Н. Зими́на, Н.А. Рычкова. М.: Педагогическое общество в России, 2007. – 78 с.
73. Зими́на, А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для вузов / А.Н. Зими́на. – М.: СФЕРА, 2010. – 316 с.

74. Змановский, Ю.Ф. Авторская программа «Здоровый дошкольник» / Ю.Ф. Змановский // Обруч. –1996. – № 3. – С. 4-5.
75. Змановский, Ю.Ф. К здоровью без лекарств / Ю.Ф. Змановский. – М.: Советский спорт, 1990. – 64 с.
76. Зникина, Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования: дис. ... д. п. н.: 13.00.08 / Зникина Людмила Степановна. – Кемерово, 2004. – 346 с.
77. Иванова, В.П., Левшина, Н.И. Развитие невербальных средств коммуникации у старших дошкольников / В.П. Иванова, Н.И. Левшина // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 159-160.
78. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
79. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Ушинский К.Д. / сост. Э.Д. Днепров; ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1974.– 584 с. – 1 т.
80. Институт социологии РАН официальный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isras.ru/index.php?page_id=2625&jn=socis&j=85
81. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
82. Картушина, М.Ю. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников в музыкальной деятельности / М.Ю. Картушина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 4. – С. 49-54.
83. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации / В.Б. Кашкин. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – 175 с.
84. Кобелева, Г.Р. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук: 10.00.07 / Кобелева Гюзель Рязовна. – Самара, 2004. – 156 с.

85. Ковалев, А.Д. Формирование теории действия Толкотта Парсонса: История теоретической социологии: В 4 т. / отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов и др.; науч. ред. В.Н. Фомина. – М.: Канон, 1998. – Т.3. – 448 с.
86. Когут, А.А. К вопросу развития коммуникативной деятельности у старших дошкольников / А.А. Когут // «Детский сад от А до Я» научно-методический журнал для педагогов и родителей. – Чебоксары, 2016. – № 4 – С. 64-83
87. Козлов, В.В., Гришон, А.Е., Веремеенко, Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов. – 2-е изд., расшир. и доп. – М., 2005. – 305 с.
88. Конорова, Е.В. Занятия по ритмике в первом и втором классах музыкальной школы / Е.В. Конорова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Музыка, 1972. – 53 с.
89. Комарова, Т.С. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей: учеб. пособие для СПО / Т.С. Комарова, А.И. Савенков – 2-е изд., испр. И доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2016 – 108 с.
90. Коменский, Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями) / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.
91. Константинов, Н.А., Медынский, Е.Н., Шаббаева, М.Ф. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шаббаева. – 6-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 2008. – 447 с.
92. Королева, М.Б. Гармоничное развитие личности старших дошкольников средствами музыкального воспитания / М.Б. Королева // Молодой ученый. – 2013. – №6. – С. 691-697.
93. Короткова, Н.А. Современные исследования детской игры / Н.А. Короткова // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 163-169.
94. Короткова, Н.А. Формы игры в образовательном процессе детского сада / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2010. – № 4. – С. 2-6.
95. Кошмина, И.В. Музыкальное мышление как проблема восприятия / И.В. Кошмина // Музыка в школе. – 2009. – № 5. – С. 35-40.

96. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – 2-е изд., расшир., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 512 с.
97. Ксенофонт. Сократические сочинения / Ксенофонт; пер. с древнегреч., вступ. ст. и примеч. С. Соболевского. – М.: «Комплект», 1993. – 416 с.
98. Кулагина, И.Е. Художественное движение. (Метод Л.Н. Алексеевой): пособие для преподавателей дошк. учр. и общеобразоват. шк. / И.Е. Кулагина. // Рос. акад. образования, ин-т художеств. образования, лаб. музык. искусства. – М.: Флинта, 1999. – 62 с.
99. Куликова, О.Л. Формирование коммуникативных умений у детей 5–7 лет в музыкально-игровой деятельности: дис. ... канд пед. наук: / Куликова Ольга Леонидовна. – Ярославль, 2013. – 223 с.
100. Куприна, Н.Г. Коммуникативные музыкальные игры в социальном развитии детей: методическое пособие / Н.Г. Куприна. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 211 с.
101. Куприна, Н.Г. Коммуникативные танцы и игры в воспитании детей / Н.Г. Куприна // Музыкальная палитра. – 2003. – № 3. – С. 4-6.
102. Куцакова, Л.В., Мерзлякова, С.И. Воспитание ребенка-дошкольника неповторимого, культурного, активно-творческого. В мире прекрасного / Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 368 с.
103. Лаврентьева, М.В. Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. / М.В. Лаврентьева // Образовательный портал СЛОВО. Дошкольное образование. – Режим доступа: http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36728.php?ELEMENT_ID=36728&SHOWALL_1=1.
104. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

105. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977 – 368 с.
106. Леднев, В.С., Никандров, Н.Д., Рыжаков, М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М.: МПСИ, 2002. – 382 с.
107. Лисина, М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной // Развитие общения у дошкольников. – М.: «Педагогика», 1974. – С. 113-152.
108. Лобова, А.Ф. (Яфальян) Развитие чувства ритма у детей в музыкально-игровой деятельности: монография / А.Ф. Лобова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. университет, 2002. – 162 с.
109. Ломов, Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии / Б.Ф. Ломов. – 1979 г. – № 8, – С. 34–47.
110. Маврина, И.В. Возможности диагностики уровня развития коммуникативных способностей старших дошкольников / И.В. Маврина // Наука о детстве и современное образование: Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 135-136.
111. Маркевич, И.Д. Эстетическое воспитание детей с ограниченными физическими возможностями средствами музыкально-ритмической деятельности: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01 / Маркевич Ирина Дмитриевна. – Великий Новгород, 2007. –161 с.
112. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004. – 96 с.
113. Мигунова, Е.В. Педагогические возможности театрализованной деятельности в воспитании творческой направленности личности младшего

- школьника: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01 / Мигунова Елена Васильевна. – Великий Новгород, 2004. –184 с.
114. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. пособие / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.
115. Михеева, С.А. О понятии «форма обучения» [Электронный ресурс]. / С.А. Михеева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2010. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-5.htm>.
116. Монтесори, М. Мой метод: начальное обучение [Электронный ресурс]. / М. Монтесори; пер. Л. Печатникова. // ЛИТМИР Электронная библиотека. - Режим доступа: <http://www.litmir.net/br/?b=87428>.
117. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 269 с.
118. Морева, Н.А. Тренинги педагогического общения: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
119. Морозова, Н.А., Реуцкая, Н.А. К проблеме реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании / Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2014. – №. 2 – С. 105-109.
120. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
121. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
122. Николашкина, В.Ю. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд пед. наук: 13.00.08 / Николашкина Виолетта Евгеньевна. – Великий Новгород, 2017. –184 с.

123. Общетеоретические проблемы социологии / Р.К. Мертон, Л. Брум, Л.С. Коттрелл // Социология сегодня: Проблемы и перспективы. – М.: Прогресс, 1965. – С. 25-67.
124. Основы педагогики: учебное пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик. – Мн.: БГУ, 2003. – 236 с.
125. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – 7-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 704 с.
126. Основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие / сост. Ж.В. Николаева. – Улан-Уде: ВСГТУ, 2004. – 270 с.
127. Основы теории коммуникации: учеб. пособие / под ред. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
128. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
129. Параничева, Т.М., Тюрина, Е.В. Здоровье и физическое развитие. Динамика состояния здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.М. Параничева, Е.В. Тюрина // Новые исследования. – 2012. – № 4 (33) – С. 68-78.
130. Парыгин, Б.А. Анатомия общения: учеб. пособие / Б.А. Парыгин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 301 с.
131. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovar.cc/enc/ped/2137729.html>.
132. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
133. Петровский, В.А., Виноградова, А.М., Кларина, Л.М. и др. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

134. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
135. Петровский, А.В. Психология о каждом и каждому о психологии / А.В. Петровский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РОУ, 1996. – 334 с.
136. Печерская, Э.П. и др. Первые шаги детей в Интернете / Э.П. Печерская и др. // Социологические исследования. – 2014. – № 12. – С. 74-80.
137. Платон. Государство / пер. А. Егунова // Платон. Избранные диалоги. Серия «Библиотека всемирной литературы». – 2007. – С. 559-718.
138. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. Пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВАЛДОС-пресс, 2004. – 365 с.
139. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.
140. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Проняева Светлана Владимировна. – Екатеринбург, 1999. – 231 с.
141. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. зав.: в 3 кн. / под ред. Р.С. Немова. – кн. 1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
142. Радынова, О.П., Катинене, А.И., Палавандишвили, М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили; под ред. О.П. Радыновой. – М.: «Просвещение», 1994. – 218 с.
143. Радынова, О.П., Катинене, А.И., Палавандишвили, М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили; под ред. О.П. Радыновой. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.
144. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников / З.А. Михайлова и др. – М.: Изд-во «Детство-Пресс», 2012. – 160 с.

145. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. М.М. Исениной; под ред. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
146. Российская педагогическая энциклопедия / под. ред. В.Г. Панова. – М.: «Большая Российская Энциклопедия». – 1993. – 460 с.
147. Россихина, В.П. Н.Г. Александрова и ритмика Далькроза в нашей стране / В.П. Россихина // Из прошлого советской музыкальной культуры. – вып. 3. – М., 1982. – С. 238-270.
148. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Серия: мастера психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2002. – 720 с.
149. Рузская, А.Г. Отношение детей дошкольного возраста к разным к разным вариантам общения со взрослым / А.Г. Рузская; под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной // Развитие общения у дошкольников. – М.: «Педагогика», 1974. – С. 153-179.
150. Румер, М.А. Из опыта работы по музыке и ритмике в детском саду / М.А. Румер. – М.: Отд. О.П.У. Главсоцвоса, 1926.– 38 с.
151. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж-Ж Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с –1т.
152. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н.А. Рычкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 32 с.
153. Рычкова, Н.А. Состояние произвольной двигательной деятельности у заикающихся детей дошкольного возраста и особенности логоритмической работы с ними: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Рычкова Наталья Александровна. – Москва, 1985. – 161 с.
154. Свирская, Л. В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Свирская Лидия Васильевна. – Великий Новгород, 2004 – 158.

155. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
156. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – М.: Харвест, 1998. – 660 с.
157. Смирнова, Е.О., Гударева, О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 91-10.
158. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
159. Смирнова, Е.О. Дошкольник в современном мире / Е.О. Смирнова // Тезисы III международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». – Казань: 23-26 мая 2006. – С. 163-165.
160. Собрание психологических тестов и методик [Электронный ресурс]. // Психологический образовательный сайт – Режим доступа: <http://www.psylist.net>.
161. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. – 461 с.
162. Социально-психологический практикум: учеб.-метод. пособие для студентов ф-та психологии и социальной работы / авт.-сост. В.В. Гриценко. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 184 с.
163. Стратегии и тактики общения [Электронный ресурс]. // Психология от А до Я. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/>.
164. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р // «РГ» – Федеральный выпуск № 6693. 2015. 08 июня.

165. Субботина, Л.Ю. Развитие воображения у детей: популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 235 с.
166. Суворова, Г.А. Психология деятельности / Г.А. Суворова. – М.: ПЕРСЭ, 2003 г. –176 с.
167. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 1. – СПб.: Музыкальная палитра, 2004. – 44 с.
168. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 2. – СПб.: Музыкальная палитра, 2005. – 48 с.
169. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 3. – СПб.: Музыкальная палитра, 2005. – 39 с.
170. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 4. – СПб.: Музыкальная палитра, 2006. – 42 с.
171. Сухомлинский, В.А. Потребности человека в человеке / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М.: Сов. Россия, 1981. – 96 с.
172. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – М.: Знание, 1978. – 96 с.
173. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 173с.
174. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.; Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – 326 с.
175. Типы и стратегии взаимодействия [Электронный ресурс]. // Психология от А до Я. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/>.
176. Трубайчук, Л.В. и др. Компетентностная модель дошкольного образования: монография / Л.В. Трубайчук и др. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009 – 229 с.
177. Трудков, А.М. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста в тезисах, схемах и таблицах: учебно-методическое пособие / А.М. Трудков. – Мурманск, 2012. – 87 с.

178. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи / Т.Э. Тютюнникова. – М.: УРСС, 2003. – 243 с.
179. Тютюнникова, Т.Э. Инструменты Карла Орфа / Т.Э. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 2. – С. 141-144.
180. Тютюнникова, Т.Э. Под солнечным парусом или полет в другое измерение. Теория и практика начального музыкального обучения: учеб. пособие / Т.Э. Тютюнникова. – СПб.: Музыкальная палитра, 2008. – 67 с.
181. Тютюнникова, Т.Э. Сундучок с бирюльками. Музыкальные игры / Т.Э. Тютюнникова. – М., 2009. – 69 с.
182. Тютюнникова Т.Э. Что такое Шульверк К. Орфа? / Т. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 129-134.
183. Тютюнникова, Т. Шульверк – музыкально-педагогическая концепция Карла Орфа: Обучение музыке методом музицирования и импровизации / Т. Тютюнникова // Искусство: прил. к газ. «Первое сентября». – 1998. – № 34. – С. 14-15.
184. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский; сост. Э.Д. Днепров; ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с. – 1 т.
185. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf
186. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>.
187. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Дельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1 – С. 45-54
188. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его

- развития: доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19-20 апреля 2010 г. / Д.И. Фельдштейн; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 16 с.
189. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2– С. 12-18.
190. Ханова, Т.Г. Развитие ритмического чувства у детей дошкольного возраста / Т.Г. Ханова, М.Ю. Николаева, О.А. Малова, А.С. Шурыгина // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 июля 2016 г.) / редкол: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (7). – С. 100-104.
191. Хрестоматия по курсу «Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе»: учеб. пособие [Электронный ресурс] / сост. И.В. Маврина. – М., 2004. Режим доступа: <http://www.delmik.ru/psy/doc/mavrina-hr.html>.
192. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
193. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
194. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений у детей 4–5 лет в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черенкова Ольга Александровна. – Пенза, 2008. – 204 с.
195. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова; под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

196. Шипицына, Л.М. и др. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л.М. Шипицына и др. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2000. – 384 с.
197. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер; пер. с нем. А.Л. Вольского; науч. ред. Н.О. Гучинская. – СПб.: «Европейский Дом», 2004. – 242 с.
198. Шмаков, С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шмаков Сталь Анатольевич. – Москва, 1997. – 409 с.
199. Щетинин, М.П. Объять необъятное: записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.
200. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
201. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
202. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
203. Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза / сост. Н. Л. Вашкевич.– Тверь: Тверское музыкальное училище имени М.П. Мусоргского, 2010 – 32с.
204. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н.М. Амосов. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2004. – 590 с.
205. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. Серия «Мыслители XX в.» / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
206. Blethers Speech and Language Therapy Edinburgh and Lothian, 2013. Music and communication development. <http://edinburgh-lothian-mobile-speech-therapy.co.uk/news/music-and-communication-development/%E2%80%9D>.
207. Brand E., Bar-Gil O. Improving Interpersonal Communication through Music // Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online Vol. 8 2010 / I: Advancing Children

- through the Arts. URL:
<http://www.biu.ac.il/hu/mu/minad/10/04Eva%20Brand%20and%20Ora%20Bar-Gil.pdf>.
208. Music One2One 2016, Communicate Through Music activity pack, <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0806/CommunicateThroughMusic.pdf> (National Literacy Trust)
209. Stansell J. W. The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature / University of Illinois at Urbana - Champaign, 2005. P. 1–41. URL: <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>.
210. Tortora Suzi The Need to Be Seen: From Winnicott to the Mirror Neuron System, Dance / Movement Therapy Comes of Age. Published online: 4 May 2011 American Dance Therapy Association 2011. URL: <http://www.suzitortora.org>.
211. Welch GF et al. 2014, Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*. 2014 Jul 29; 5:803. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00803, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25120514>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А1 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A1.1	+	+	+	-	-	С	2	2	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.2	+	+	-	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A1.3	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A1.4	+	+	+	+	+	В	3	2	1	3	С	2	П/И	С	2	С	7
A1.5	+	+	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/П	В	3	С	7
A1.6	+	+	-	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.7	-	-	-	-	-	Н	1	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	5
A1.8	+	+	-	-	-	С	2	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.9	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	П/И	С	2	Н	4
A1.10	+	+	+	+	+	В	3	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	7
A1.11	+	+	-	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A1.12	+	+	-	-	-	С	2	2	1	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.13	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	О/П (О/И)	Н	1	Н	3
A1.14	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A1.15	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A1.16	+	+	+	-	-	С	2	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.17	+	+	+	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A1.18	+	+	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/П	В	3	С	7
A1.19	-	+	-	-	-	Н	1	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	5
A1.20	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	О/П	Н	1	Н	3
A1.21	-	-	+	+	+	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A1.22	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	П/И	С	2	Н	4

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А2 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A2.1	+	+	-	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/П	В	3	С	7
A2.2	+	+	+	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.3	+	-	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.4	+	+	+	-	-	С	2	1	1	2	Н	1	П/О	Н	1	Н	4
A2.5	-	-	+	-	-	Н	1	1	2	2	С	2	П/И	С	2	С	5
A2.6	+	+	+	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.7	+	+	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.8	+	-	-	-	+	С	3	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	7
A2.9	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.10	+	+	-	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	8
A2.11	+	+	+	+	-	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	С	9
A2.12	+	+	+	-	-	С	2	3	3	2	В	3	П/И	С	2	С	7
A2.13	+	+	+	-	-	С	2	3	3	2	В	3	П/И	С	2	С	7
A2.14	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.15	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.16	+	-	+	+	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.17	+	-	-	-	-	Н	1	1	2	1	Н	1	П/И	С	2	Н	4
A2.18	-	-	-	-	-	Н	1	2	1	2	С	2	П/Н	Н	1	Н	4
A2.19	+	+	+	+	-	В	3	2	1	2	С	2	П/И	С	2	С	7

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А3 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/П, П/И, П/О, О/И (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A3.1	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.2	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.3	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.4	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	О/И	Н	1	Н	3
A3.5	+	+	-	-	+	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.6	+	+	-	+	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.7	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.8	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.9	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.10	+	-	-	+	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.11	+	+	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.12	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.13	+	-	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A3.14	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/О	Н	1	С	5
A3.15	+	-	-	-	+	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.16	+	-	-	-	+	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.17	+	+	-	+	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A3.18	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.19	+	+	-	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A3.20	+	+	-	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В1 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V1.1	+	+	-	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.2	+	+	-	+	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
V1.2	-	-	-	-	-	Н	1	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.4	+	+	-	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.5	+	+	-	-	-	С	2	1	1	1	Н	1	П/И	С	2	С	5
V1.6	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
V1.7	-	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	П/И	С	2	Н	4
V1.8	-	-	-	-	-	Н	1	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.9	+	+	-	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.10	+	+	+	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	7
V1.11	-	+	-	+	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.12	-	-	-	-	-	Н	1	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	6
V1.13	-	-	-	-	-	Н	1	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.14	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V1.15	-	-	-	-	-	Н	1	2	1	2	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.16	+	+	-	+	-	С	2	3	1	3	С	2	П/П	В	3	С	7
V1.17	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V1.18	+	+	+	+	+	В	3	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	7
V1.19	+	+	-	-	-	С	2	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.20	-	-	-	-	-	Н	1	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.21	+	+	-	-	-	С	2	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6

Уровень развития коммуникативной компетенции группа (В2 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
B2.1	-	-	-	+	-	Н	1	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
B2.2	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	1	С	2	П/И	С	2	С	5
B2.3	+	+	-	-	-	С	2	3	2	2	С	2	О/П	Н	1	С	5
B2.4	+	+	-	-	+	С	2	2	1	1	Н	1	П/И	С	2	С	5
B2.5	+	-	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.6	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	5
B2.7	+	-	-	-	-	Н	1	1	1	2	Н	1	П/О	Н	1	Н	3
B2.8	+	+	-	+	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.9	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.10	+	+	-	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.11	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.12	+	+	+	-	+	В	3	2	2	3	С	2	П/П	В	3	В	8
B2.13	-	-	+	-	-	Н	1	1	1	2	Н	1	П/И	С	2	Н	4
B2.14	+	+	-	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.15	+	+	-	-	+	С	2	3	3	1	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.16	+	+	+	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.17	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.18	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.19	+	-	+	-	+	С	2	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.20	+	+	+	-	-	С	2	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	8

Уровень развития коммуникативной компетенции группа (В3 - констатирующий этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V3.1	+	+	-	+	+	В	3	2	2	3	С	2	П/П	В	3	В	8
V3.2	-	-	-	-	+	Н	1	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.3	-	-	-	-	+	Н	1	2	1	1	Н	1	П/О	Н	1	Н	3
V3.4	-	-	-	-	-	Н	1	3	1	1	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.5	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.6	-	-	-	-	-	Н	1	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.7	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.8	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.9	+	-	-	-	-	Н	1	1	1	1	Н	1	П/О	Н	1	Н	3
V3.10	+	+	+	+	+	В	3	2	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.11	+	+	-	+	-	С	2	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.12	+	+	+	+	+	В	3	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	7
V3.13	+	+	+	+	-	С	2	3	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
V3.14	+	+	-	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.15	+	-	-	-	-	Н	1	2	1	2	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.16	+	+	-	+	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.17	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.18	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.19	+	+	+	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.20	+	-	-	-	-	Н	1	2	1	1	Н	1	О/П	Н	1	Н	3

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А1 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A1.1	+	+	+	+	-	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.2	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.3	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.4	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A1.5	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.6	+	+	-	-	+	С	2	3	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.7	-	-	+	-	+	С	2	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.8	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.9	-	-	+	+	+	С	2	2	2	1	С	2	П/П	В	3	С	7
A1.10	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.11	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	С	2	П/И	С	2	С	7
A1.12	+	+	-	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.13	-	-	-	-	+	Н	1	2	1	1	Н	1	О/И	Н	1	Н	3
A1.14	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A1.15	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.16	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A1.17	+	+	+	-	-	С	2	3	2	3	С	2	П/П	В	3	С	7
A1.18	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A1.19	+	+	+	-	+	С	2	3	1	3	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.20	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
A1.21	-	-	+	+	+	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	С	8
A1.22	+	-	+	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А2 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСРД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/П, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A2.1	+	+	-	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.2	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/И	С	2	В	8
A2.3	+	+	+	-	-	С	2	2	3	3	В	3	П/И	С	2	С	7
A2.4	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/И	С	2	В	8
A2.5	+	+	-	-	-	С	2	2	1	2	С	2	П/П	В	3	С	7
A2.6	+	+	+	+	+	В	3	2	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.7	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A2.8	+	+	+	-	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.9	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.10	+	+	+	-	+	В	3	3	3	2	В	3	П/И	С	2	В	8
A2.11	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.12	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/П	В	3	С	7
A2.13	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/П	В	3	С	7
A2.14	+	+	+	+	-	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.15	+	+	+	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A2.16	+	-	+	+	-	С	2	2	2	1	С	2	П/И	С	2	С	6
A2.17	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	1	С	2	П/И	С	2	С	5
A2.18	-	-	-	-	-	Н	1	2	1	2	С	2	П/И	С	2	С	5
A2.19	+	-	+	+	-	С	2	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	7

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А3 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСПД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A3.1	+	+	-	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.2	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.3	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.4	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	О/П	Н	1	С	5
A3.5	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.6	+	+	-	+	-	С	2	2	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.7	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.8	+	+	+	-	+	В	3	2	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.9	+	+	+	+	-	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.10	+	+	-	+	+	В	3	2	3	2	С	2	П/П	В	3	В	8
A3.11	+	+	+	+	-	В	3	2	2	3	С	2	П/П	В	3	В	8
A3.12	+	+	+	-	+	В	3	2	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.13	+	+	+	-	+	В	3	2	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.14	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.15	+	-	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.16	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
A3.17	+	+	-	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
A3.18	+	+	+	-	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.19	+	+	-	+	-	С	2	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	8
A3.20	+	+	-	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В1 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/Л (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V1.1	+	+	-	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.2	+	+	-	+	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
V1.2	+	-	+	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.4	+	+	-	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.5	+	+	-	-	+	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.6	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V1.7	+	+	-	-	-	С	2	2	1	1	Н	1	П/И	С	2	С	5
V1.8	+	+	+	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/О	Н	1	С	5
V1.9	+	+	-	-	+	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.10	+	+	+	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/П	В	3	С	7
V1.11	-	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.12	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.13	+	-	+	-	-	С	2	2	1	1	Н	1	П/И	С	2	С	5
V1.14	+	+	+	+	+	В	3	3	2	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V1.15	+	+	+	-	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.16	+	+	-	+	-	С	2	2	2	3	С	2	П/П	В	3	С	7
V1.17	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V1.18	-	+	-	+	+	С	2	3	2	3	В	3	П/И	С	2	С	7
V1.19	+	+	-	+	-	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V1.20	-	-	-	-	+	Н	1	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V1.21	+	+	-	+	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В2 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/Л, П/И, П/О, О/Л (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
B2.1	+	+	-	+	-	С	2	2	2	3	С	2	П/О	Н	1	С	5
B2.2	+	+	+	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.3	+	-	-	-	-	Н	1	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	5
B2.4	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.5	+	-	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.6	+	-	-	-	+	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.7	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	2	С	2	П/О	Н	1	Н	4
B2.8	+	+	+	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.9	+	+	+	+	-	В	3	2	2	3	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.10	+	+	-	+	+	В	3	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.11	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
B2.12	+	+	+	-	+	В	3	2	2	3	С	2	П/П	В	3	В	8
B2.13	-	-	+	-	-	Н	1	1	1	2	Н	1	П/И	С	2	Н	4
B2.14	+	+	-	-	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.15	+	+	+	-	-	С	2	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.16	+	+	+	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.17	+	+	+	-	-	С	2	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.18	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
B2.19	+	-	+	-	+	С	2	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	8
B2.20	+	+	+	-	-	С	2	3	3	2	В	3	П/П	В	3	В	8

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В3 - контрольный этап эксперимента)

Шифр ребенка	Уровень развития способности к сотрудничеству (УРСС)							Уровень развития способности к партнерскому диалогу (УРСД)					Уровень развития способности к восприятию себя как члена коллектива (УРСВС)			Общий уровень развития КК	
	Способность видеть действия партнера	Согласованность действий	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Отношение к результату	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Умение слушать	Способность договариваться	Способность к эмпатии	Уровень (В, С, Н)	Баллы	П/П, П/И, П/О, О/П (О/И)	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V3.1	+	+	+	-	+	В	3	3	2	3	В	3	П/П	В	3	В	8
V3.2	-	-	-	-	+	Н	1	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.3	-	-	-	-	+	Н	1	2	2	1	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.4	-	-	+	+	+	С	2	3	2	1	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.5	+	+	+	-	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.6	-	-	+	-	-	Н	1	1	2	3	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.7	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.8	+	+	-	-	+	С	2	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.9	+	-	-	-	-	Н	1	1	2	2	С	2	П/Н	Н	1	Н	4
V3.10	+	+	+	+	+	В	3	2	3	3	В	3	П/П	В	3	В	9
V3.11	+	+	-	+	-	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.12	+	+	+	+	+	В	3	3	2	2	С	2	П/И	С	2	С	7
V3.13	+	+	+	+	+	В	3	3	3	3	В	3	П/И	С	2	В	8
V3.14	+	+	-	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.15	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	2	С	2	П/И	С	2	С	5
V3.16	+	+	-	+	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.17	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.18	+	+	-	-	+	С	2	2	2	3	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.19	+	+	+	-	-	С	2	2	3	2	С	2	П/И	С	2	С	6
V3.20	+	-	-	-	-	Н	1	2	2	1	С	2	П/И	С	2	С	5

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А1 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A1.1	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.2	С	2	В	3	В	3	В	8	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.3	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.4	В	3	С	2	С	2	С	7	В	3	В	3	С	2	В	8
A1.5	С	2	С	2	В	3	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.6	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.7	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.8	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.9	Н	1	Н	1	С	2	Н	4	С	2	С	2	В	3	С	7
A1.10	В	3	С	2	С	2	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.11	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	С	2	С	2	С	7
A1.12	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.13	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3
A1.14	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	В	3	С	2	В	8
A1.15	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.16	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	В	3	В	9
A1.17	С	2	В	3	С	2	С	7	С	2	С	2	В	3	С	7
A1.18	С	2	С	2	В	3	С	7	С	2	В	3	В	3	В	8
A1.19	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.20	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	С	2	С	2	С	2	С	6
A1.21	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	С	8
A1.22	Н	1	Н	1	С	2	Н	4	С	2	С	2	С	2	С	6

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А2 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A2.1	С	2	С	2	В	3	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.2	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	С	2	В	8
A2.3	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	В	3	С	2	С	7
A2.4	С	2	Н	1	Н	1	Н	4	В	3	В	3	С	2	В	8
A2.5	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	В	3	С	7
A2.6	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.7	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	С	2	В	8
A2.8	С	3	С	2	С	2	С	7	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.9	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.10	В	3	В	3	С	2	С	8	В	3	В	3	С	2	В	8
A2.11	В	3	В	3	В	3	С	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.12	С	2	В	3	С	2	С	7	С	2	С	2	В	3	С	7
A2.13	С	2	В	3	С	2	С	7	С	2	С	2	В	3	С	7
A2.14	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.15	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A2.16	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
A2.17	Н	1	Н	1	С	2	Н	4	Н	1	С	2	С	2	С	5
A2.18	Н	1	С	2	Н	1	Н	4	Н	1	С	2	С	2	С	5
A2.19	В	3	С	2	С	2	С	7	С	2	В	3	С	2	С	7

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа А3 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
A3.1	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.2	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.3	В	3	В	3	С	2	В	8	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.4	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	С	2	С	2	Н	1	С	5
A3.5	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	С	2	В	8
A3.6	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	В	3	В	3	В	8
A3.7	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.8	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	С	2	В	8
A3.9	В	3	В	3	С	2	В	8	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.10	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	С	2	В	3	В	8
A3.11	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	С	2	В	3	В	8
A3.12	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.13	С	2	С	2	С	2	С	6	В	3	В	3	С	2	В	8
A3.14	С	2	С	2	Н	1	С	5	В	3	В	3	С	2	В	8
A3.15	С	2	В	3	В	3	В	8	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.16	С	2	В	3	В	3	В	8	В	3	В	3	В	3	В	9
A3.17	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	В	3	С	2	В	8
A3.18	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8
A3.19	С	2	В	3	С	2	С	7	С	2	В	3	В	3	В	8
A3.20	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В1 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V1.1	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.2	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8
V1.2	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.4	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.5	С	2	Н	1	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.6	С	2	В	3	В	3	В	8	В	3	В	3	С	2	В	8
V1.7	Н	1	Н	1	С	2	Н	4	С	2	Н	1	С	2	С	5
V1.8	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	Н	1	С	5
V1.9	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.10	С	2	С	2	С	2	С	7	С	2	С	2	В	3	С	7
V1.11	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.12	Н	1	В	3	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.13	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	Н	1	С	2	С	5
V1.14	В	3	В	3	С	2	В	8	В	3	В	3	С	2	В	8
V1.15	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.16	С	2	С	2	В	3	С	7	С	2	С	2	В	3	С	7
V1.17	В	3	В	3	С	2	В	8	В	3	В	3	С	2	В	8
V1.18	В	3	С	2	С	2	С	7	С	2	В	3	С	2	С	7
V1.19	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V1.20	Н	1	С	2	С	2	С	5	Н	1	С	2	С	2	С	5
V1.21	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В2 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
B2.1	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	Н	1	С	5
B2.2	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.3	С	2	С	2	Н	1	С	5	Н	1	С	2	С	2	С	5
B2.4	С	2	Н	1	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.5	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.6	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.7	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н	1	С	2	Н	1	Н	4
B2.8	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.9	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
B2.10	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
B2.11	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
B2.12	В	3	С	2	В	3	В	8	В	3	С	2	В	3	В	8
B2.13	Н	1	Н	1	С	2	Н	4	Н	1	Н	1	С	2	Н	4
B2.14	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.15	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.16	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8
B2.17	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8
B2.18	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
B2.19	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8
B2.20	С	2	В	3	В	3	В	8	С	2	В	3	В	3	В	8

Уровень развития коммуникативной компетенции (группа В3 - до и после целенаправленного педагогического вмешательства)

Шифр ребенка	Констатирующий этап								Контрольный этап							
	УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК		УРСС		УРСЦД		УРСВС		УРКК	
	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы	Уровень (В, С, Н)	Баллы
V3.1	В	3	С	2	В	3	В	8	В	3	В	3	В	3	В	8
V3.2	Н	1	С	2	С	2	С	5	Н	1	С	2	С	2	С	5
V3.3	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н	1	С	2	С	2	С	5
V3.4	Н	1	С	2	С	2	С	5	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.5	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
V3.6	Н	1	С	2	С	2	С	5	Н	1	С	2	С	2	С	5
V3.7	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
V3.8	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.9	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н	1	С	2	Н	1	Н	4
V3.10	В	3	В	3	В	3	В	9	В	3	В	3	В	3	В	9
V3.11	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.12	В	3	С	2	С	2	С	7	В	3	С	2	С	2	С	7
V3.13	С	2	В	3	С	2	С	7	В	3	В	3	С	2	В	8
V3.14	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.15	Н	1	С	2	С	2	С	5	Н	1	С	2	С	2	С	5
V3.16	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.17	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.18	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.19	С	2	С	2	С	2	С	6	С	2	С	2	С	2	С	6
V3.20	Н	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н	1	С	2	С	2	С	5

**Программа по развитию коммуникативной компетенции старших
дошкольников в музыкально-ритмической деятельности
«Музыкальный калейдоскоп»**

Рабочая программа «Музыкальный калейдоскоп» представляет собой инновационный опыт муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 151 г. Мурманска. Программа направлена на развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе осуществления ими музыкально-ритмической деятельности, рассчитана на 1 год обучения и предусматривает 1 дополнительное занятие в неделю продолжительностью 25 минут.

В рабочей программе определены целевые ориентиры, задачи, основные направления, условия и средства развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности как одного из видов продуктивной деятельности детей в условиях детского сада. Особое внимание уделено формированию положительной самооценки, осознанию собственной причастности к группе сверстников, развитию партнерского диалогического общения и сотрудничества.

Рабочая программа разработана на основе нормативно-правовых документов РФ и задач Образовательной программы МБДОУ № 151 с учетом психофизических особенностей детей старшего дошкольного возраста.

Основой для разработки рабочей программы развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности явились программа «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной и примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, а также частично использовался методический материал учебных пособий «Танцевальная ритмика для детей» Т.И. Суворовой.

После проведенного анализа было определено, что программа «Ритмическая мозаика» представляет собой оригинальную разработку системы музыкально-ритмических занятий с детьми, в том числе старшего дошкольного возраста. Она учитывает психологические особенности детей, строится на принципах внимания к потребностям и реакциям детей, создания атмосферы доверия и партнерства в танцах и играх.

В примерной общеобразовательной программе дошкольного образования уделяется внимание всем образовательным областям, в том числе социально-

коммуникативному развитию в процессе осуществления специфических для дошкольников видов деятельности.

Рабочая программа предполагает интеграцию содержания, принципов, форм, методов и видов музыкально-ритмической деятельности программы «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной с задачами социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста примерной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Отличительной особенностью программы «Музыкальный калейдоскоп» является ориентация на развитие коммуникативной компетенции, которая делает возможным осуществлять успешное общение в трех системах: «Я сам», «Я-Он» и «Я-Они».

Основная цель: развитие коммуникативной компетенции старших дошкольников в процессе музыкально-ритмической деятельности.

Задачи:

1. Создать условия для формирования позитивной самооценки, осознания ребенком сопричастности к коллективу группы, становления собственной социальной позиции, ощущения успешности в группе сверстников.
2. Развивать стремление к партнерскому диалогичному общению, способности внимательно слушать, понимать, договариваться с партнером, проявлять эмпатию.
3. Способствовать осуществлению взаимодействия в процессе осуществления деятельности в форме сотрудничества.
4. Познакомить детей с многообразием музыкальных форм и жанров в процессе осуществления музыкально-ритмической деятельности.

Принципы:

- воспитание в коллективе;
- триединства музыки, речи и движения;
- природосообразности;
- сознательности и активности;
- доступности.

Педагогические условия:

1. Условия, ориентированные на собственные особенности ребенка: психофизиологические, особенности личности, возрастные особенности.
2. Организация безопасного пространства коммуникации (доверительные отношения, позитивные ожидания, создания ситуации успеха).
4. Обеспечение разнообразия слушательского опыта детей.

5. Использование форм и методов, развивающих исполнительские навыки с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

6. Творческая направленность музыкально-ритмической деятельности.

Планируемые результаты освоения программы предполагают, что старший дошкольник:

- овладеет основными культурными способами деятельности в общении;
- будет способен выбирать себе участников совместной деятельности;
- станет активным субъектом взаимодействия со сверстниками и участником совместных игр;
- будет обладать установкой положительного отношения к другим людям и самому себе;
- сможет договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты.

Виды музыкально-ритмической деятельности, используемые при реализации программы:

1. Музыкально-ритмические упражнения (на усовершенствование двигательных навыков, подготовительные, этюды драматизации).
2. Музыкально-ритмические игры (сюжетные, несюжетные, инструментальные, игры с пением).
3. Танцы, пляски, хороводы (зафиксированные, свободные, характерные, сюжетные, парные, танцы с пением).

Направления программы:

«Я сам» - это направление связано с развитием у старшего дошкольника мотивации к общению, что требует формирования позитивного самоощущения в группе сверстников, уверенности в себе. Осуществляя музыкально-ритмическую деятельность, ребенок заряжается положительными эмоциями, повышается его самооценка, ребенок ощущает себя успешным в группе сверстников, ощущает себя сопричастным к другим детям группы, стремиться к общению с ними.

«Я и другой человек» - направление, требующее развития умения выстраивать партнерский диалог в общении, основанный на уважении к собеседнику, к его интересам, мнению, убеждениям. Такой диалог не возможен без эмпатии, способности понять и почувствовать настроения и эмоции партнера по общению. Также партнерский диалог требует умения правильно интерпретировать эти эмоции другого человека. «Превращаясь» в ходе сюжетно-ролевых танцев или этюдов-драматизаций в сказочных персонажей, зверей, других людей, ребенок учится ставить себя на место героя танца, чувствовать его

характерные особенности, настроения, переживания. Также важным для диалогического общения является развитие умения «слушать» и «слышать». Слушание музыки предшествует разучиванию танца, хоровода и т. д. Без умения слушать, понимать характер музыки, ее темп, ритм невозможна музыкально-ритмическая деятельность. Развитие умения воспринимать музыкальное произведение способствует у детей формированию умения внимательно слушать и понимать партнера по общению.

«Я и другие» - направление, формирующее умение осуществлять деятельность в группе в тесном сотрудничестве между ее членами. Данное направление реализуется при осуществлении совместной танцевально-творческой деятельности детей и музыкальных игр. Укрепление сотрудничества повышает качество общения, формирует навык успешного взаимодействия и работы в группе в других видах совместной деятельности.

Примерный перечень музыкально-ритмических упражнений, игр и танцев музыкально-ритмических игр, танцев и хороводов

1. Музыкально-ритмические игры, танцы, упражнения, способствующие формированию позитивного самоощущения, сопричастности к коллективу сверстников

Сентябрь-ноябрь

- «Упражнения с листьями», укр. н. м., обр. Р. Рустамова;
- «Эстрадный марш» (учеб. пособ. Т.Суворова);
- «Мельница» муз. Л. Бетховена (учеб. пособ. Т.Суворова);
- «Хула-хуп» Г. Ветров (учеб. пособ. Т. Суворова);
- «Березка», р. н. м., обр. Е. Тиличивой;
- «Чимби-Римби» (учеб. пособ. Т. Суворова), - Игра «Козочки и волк», музыка из к/ф «Звуки музыки» (программа А. Бурениной);
- «У медведя во бору», р. н. п.

Декабрь-февраль

- «Вальс с лентами», муз. Т. Ломовой.
- «Марш», муз. Г. Свиридова (программа А. Бурениной);
- «Цирковые лошадки» муз. П. Мориа (программа А. Бурениной)
- «Буги-вуги» (учеб. пособ. Т.Суворова);
- «Ритмический танец» муз. Л. Армстронга (учеб. пособ. Т.Суворова)
- «Кто скорее?», муз. Л. Шварца;
- «Гуси», р. н. п.;
- «Гори, гори ясно» р. н. п.

Март-май

- Марш из к/ф «Формула любви» (учеб. пособ. Т.Суворова)
- «Волшебный цветок» муз. Ю. Чичкова (программа А. Бурениной);
- «Белые кораблики», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);
- «Чунга-чанга» муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);
- «Секрет» (учеб. пособ. Т.Суворова);
- «Васька – кот», р. н. п.,
- «Ищи», муз. Т. Ломовой

2. Музыкально-ритмические игры, танцы, упражнения, способствующие развитию партнерского диалога

Сентябрь-ноябрь

- «Передача платочка», муз. Т. Ломовой.
- «Байновская кадрили» (учеб. пособ. Т. Суворова);
- «Добрый жук» муз. Спадавекиа А. (учеб. пособ. Т. Суворова);
- «Скок, поскок», р. н. п.;
- «Ходит Ваня» р. н. п.

Декабрь-февраль

- «Все мы делим пополам», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);
- «Перепляс», р. н. п., обработка Т. Смирновой;
- «Полька» муз. А. Арскос (программа А. Бурениной)
- «Передача платочка», муз. Т. Ломовой;
- «Найди себе пару», муз. Т. Попатенко

Март-май

- «Разноцветная игра», муз. Б. Савельева (программа А. Бурениной);
- «Старинная полька» (программа А. Бурениной);
- «Скрюченный Чарльстон» муз. Пинегина (учеб. пособ. Т.Суворова)
- «Рок-н- рол» Э. Пресли (учеб. пособ. Т.Суворова)
- «Каравай», р. н. п.
- «Найди себе пару» (программа А. Бурениной);
- «Колпачок» р. н. п.

3. Музыкально-ритмические игры, танцы, упражнения, способствующие развитию сотрудничества

Сентябрь-ноябрь

- «Песенка о лете» муз. Е. Крылатова (программа А. Бурениной);
- «Танец с осенними листьями», муз. М. Леграна (программа А. Бурениной);
- «Танец с зонтиками», муз. А.Петрова (программа А. Бурениной);
- «Сиртаки» М. Теодоракис (программа А. Бурениной)

– «Ловушка», муз. Й. Гайдна

– Игра «Три дерева», р. н. п.

Декабрь-февраль

– «Вместе весело шагать», муз. В. Шаинского (программа А. Бурениной);

– «Танец тройками» муз. Ф. Кулау (программа А. Бурениной)

– «Танец солдатиков и кукол» (программа А. Бурениной);

– «Кто кого перетанцует», р. н. п.

– «Раз, два, три» р. н. п.;

– «Давайте все делать, как я», англ. нар. п.

Март-май

– «Танец Мотыльков» (программа А. Бурениной);

– «Если нравится тебе» (учеб. пособ. Т. Суворова)

– «Менуэт» муз. П. Мориа (программа А. Бурениной); - «Не выпустим», муз. Т. Ломовой;

– «Золотые ворота» чешская нар. п., русский текст В. Викторова

Средства:

– музыкальные инструменты;

– аудио- и видеотехника;

– аудио- и видеоматериалы;

– дидактический материал;

– игровые атрибуты.

Программно-методический комплект:

1. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А.И.

Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.

2. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под. Ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

3. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 1. – СПб.: Музыкальная палитра, 2004. – 44 с.

4. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 2. – СПб.: Музыкальная палитра, 2005. – 48 с.

5. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 3. – СПб.: Музыкальная палитра, 2005. – 39 с.

6. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 4. – СПб.: Музыкальная палитра, 2006. – 42 с.

7. Суворова, Т.И. Танцевальная ритмика для детей: учеб. пособие / Т.И. Суворова. – Вып. 5. – СПб.: Музыкальная палитра, 2007. – 41 с.

Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер).

Цель: изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками. Определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Материал: лабиринт, расположенный на листе 60x70. В противоположных по диагонали углах этой доски находятся два окрашенных в разные цвета «гаража» с четырьмя игрушечными машинками в каждом, машинки также окрашены в два соответствующих гаражам цвета.

Процедура исследования: перед началом эксперимента взрослый ставил машинки в «чужой» гараж. Двум детям предстояло провести машинки по лабиринту так, чтобы они оказались в гараже своего цвета. При этом следует соблюдать 3 определенных правила: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам; нельзя трогать руками машины партнера.

Обработка результатов: анализируют умение детей договориться друг с другом, согласовывать свои действия. Результаты соотносят с шестью типами взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками. После этого делают выводы о коммуникативных умениях детей.

Первый тип: сотрудничества практически нет. Дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования. Все внимание участников направлено на машины. Дети возят их, гудят, сталкиваясь с машинами партнера, нарушают правила игры, не преследуют цели - поставить машины в соответствующий гараж. Дети не принимают подсказок экспериментатора, никак не общаются между собой и не обращаются друг к другу.

Второй тип: для испытуемых этой группы характерно, что они видят действия партнера, однако воспринимают их как образец для некритичного, слепого подражания. Дети пытаются как-то решить поставленную перед ними задачу, обращают внимание на подсказки взрослого. Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдается, нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети эпизодически обращаются к партнеру, задавая вопрос типа: «А как дальше? Куда собираешься ехать?» и т.п.

Третий тип: впервые, в отличие от первого и второго типов, возникает действительное взаимодействие, однако оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации и по каждой машине дети пытались договориться и согласовать свои действия. Поиски общего способа решения задачи были безрезультатными. Дети повторяют неоднократно

одни и те же ошибки. Однако возникает эпизодическое планирование действий и ситуативное их предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь в данной конкретной ситуации. Дети активно общаются между собой: «Давай я проеду, а потом ты!» и т.п.

Четвертый тип: участники воспринимают ситуацию задачи в целом, относятся к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра носит соревновательный характер. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность, предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторяются довольно часто. Партнеры систематически согласовывают свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

Пятый тип: характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживают партнеру.

Шестой тип: наиболее высокий из всех уровней сотрудничества. Дети с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, составляют общий план действий, своих и партнера. Они уже не повторяют ошибок и в подсказках, как правило, не нуждаются. Общение носит свернутый характер: сначала они решают, чьи машины отвезут первыми, а затем обсуждают конкретные способы проведения машин.

Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М.Щетинина)

В способности к партнерскому диалогу мы выделили три основных компонента:

1 - способность слушать партнера;

2 - способность договариваться с партнером;

3 - способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Психолог или педагог наблюдают в течение 2-3 недель за особенностями проявления детьми этих показателей в спонтанно возникающих ситуациях или специально смоделированных. Затем проводится анализ данных наблюдений, и его результаты вносятся в таблицу (или это могут быть три таблицы - по каждому из показателей - как удобнее).

Таблица

Проявление способностей у детей к партнерскому диалогу

Фамилия, имя ребенка	Умение слушать			Способность договариваться			Способность к эмоционально-экспрессивной пристройке		
	спо- койно, терпе- ливо слушает партне- ра	ино- гда пере- бывает	не умеет слу- шать	дого- вари- вается легко и спо- койно	иногда спорит, не согла- шается, раздра- жается	не умеет дого- вари- ваться	легко экспрес- сивно пристра- ивается к партне- ру	пристра- ивается с трудом (с помощью взрослых)	совсем не может эмоцион.- экспр. пристра- иваться

На основании данных таблицы можно установить уровень развития у ребенка способности к партнерскому диалогу.

Высокий уровень - ребенок спокойно, терпеливо слушает партнера, легко с ним договаривается и адекватно эмоционально пристраивается.

Средний уровень - может характеризоваться рядом вариантов:

а) ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру;

в) иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения

при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним.

Низкий уровень - только иногда проявляется одно из указанных свойств.

Нулевой уровень - не проявляется ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу.

Методика «Два дома» (А.М. Щетинина)

Цель: изучение отношения ребенка к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других.

Материал: два домика, плоских, объемных или нарисованных, один из которых - яркий, нарядный, очень привлекательный, другой - малопривлекательный. Фотографии всех детей группы (можно и взрослых группы) или какие-то символы, их обозначающие.

Ход эксперимента.

Эксперимент проводится индивидуально. Воспитатель, экспериментатор (психолог) говорит ребенку: «Мы сейчас с тобой очень интересно поиграем. Перед тобой два домика (рассмотреть их). В одном, красивом, домике будут жить такие дети, которые часто поступают хорошо и нравятся тебе, а в другом, некрасивом, - такие, которые часто, по-твоему, поступают плохо. Себя ты тоже можешь поселить в один из домиков». Ребенок берет фотографию или символ (по одной), раскладывает по домикам, а экспериментатор спрашивает ребенка, почему он поместил его (ее) в этот домик. Все действия и ответы ребенка подробно фиксируются, а затем анализируются: с кем поместил себя, почему одних поместил в красивый домик, других - в малопривлекательный, характер, особенности мотиваций.

Интерпретация.

Если ребенок помещает себя и многих детей в красивый домик, то можно говорить о его целостном положительном отношении к себе и другим; если в красивый домик он поместил только себя или еще 1-3 детей или взрослых, то это указывает на положительное принятие себя и весьма избирательное отношение к другим. Как правило, это закрытые, необщительные дети либо конфликтные и их рекомендуется еще протестировать методом «Маски», чтобы определить степень их удовлетворенности своим положением в группе и выявить стремление к доминированию. В случае же помещения ребенком себя в некрасивый домик можно предположить неприятие им себя. Возможно, это было ситуативное неприятие, связанное с недавней негативной оценкой ребенка взрослыми (но последнее возможно лишь в старшем дошкольном возрасте). Выявляя причины размещения ребенком себя и других по домикам, можно определить степень осознанности его отношений, а также особенности нравственного сознания дошкольника.