

# Особенности становления коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста и ее реализации в процессе конструирования

**Лемеш Елена Владимировна**, соискатель лаборатории дошкольного образования Академии образования, магистр педагогических наук; *coshci@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности становления коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста и ее реализации в процессе конструирования. Определяются компоненты коммуникативной компетенции. Приводятся данные констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста; ключевые компетенции; коммуникативная компетенция, ее компоненты; критерии и показатели в процессе конструирования.

Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, приоритетным в области дошкольного образования, наряду с обеспечением равного доступа детей к качественному дошкольному образованию, является формирование у них ключевых компетенций, необходимых для последующего развития личности [1]. Причем ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей для каждой возрастной ступени дошкольного образования отдельно.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы по проблеме реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании, в качестве желаемых начальных ключевых компетенций на этапе завершения дошкольного детства называются: здоровьесберегающая, личностно-социальная, учебно-познавательная (А. Г. Гогоберидзе [2]), коммуникативная, информационная, деятельностная (Л. В. Свирская, С. В. Никитина, Н. Г. Петровская [3], [4]), культурологиче-

ская, природосбережения (Н. А. Морозова, Н. А. Реуцкая [5]), технологическая, социально-коммуникативная (Л. В. Коломийченко, М. А. Крулехт [6]) и некоторые другие, в целом достаточно близкие к названным.

Заметим, что в литературе по отношению к детям дошкольного возраста нередко используется термин «компетентность» или даже такое сочетание, как «компетенция/компетентность» (в настоящей статье мы будем использовать термин «компетенция»).

Выявление в работах вышеупомянутых и других (Т. И. Алиева, А. Г. Арушанова, Р. В. Дыбина, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, Е. Г. Юдина и др.) авторов повторения ключевых компетенций позволило нам выделить важнейшие, универсальные, применимые в различных ситуациях ключевые компетенции, которыми, по всеобщему мнению, должен овладеть воспитанник учреждения дошкольного образования: *здоровьесберегающая, интеллектуальная, информативная и коммуникативная*. Последняя также определяется авторами как *языковая, личностно-*

*социальная, социально-коммуникативная, коммуникативно-речевая и т. п.*

Н. С. Старжинская полагает, что в работе с детьми дошкольного возраста вполне допустимо объединение социальной и коммуникативной, личностной и коммуникативной компетенций, так как благодаря им у детей налаживаются контакты с окружающими, ребенок находит свое «я» в обществе и учится видеть, использовать и уважать возможности других людей. Языковую компетентность также нужно понимать как коммуникативную компетенцию, поскольку основной функцией языка выступает общение [7].

Во избежание терминологической неопределенности в нашем исследовании будем использовать термин «коммуникативная компетенция».

Как следует из вышесказанного, коммуникативная компетенция считается одной из ведущих для дошкольников. Она служит базой для становления других социально значимых навыков и рассматривается как фундаментальная характеристика личности дошкольника, важнейшая предпосылка его дальнейшего благополучия в интеллектуальном и социокультурном развитии, в освоении специфических разнообразных видов деятельности (Ю. В. Батенова [8] и др.). Поэтому работа по развитию коммуникативной компетенции у воспитанников — одна из приоритетных задач дошкольного образования.

#### СПРАВОЧНО

Понятие коммуникативной компетенции, позволяющей говорящему человеку быть членом социально обусловленной системы общения, было введено этнолингвистом Д. Хаймсом. По его определению, коммуникативная компетенция — это внутреннее знание ситуационной уместности языка. Для нас важно, что Д. Хаймс обращал внимание на необходимость изучения того, «какие сведения о речи... усваиваются ребенком в процессе его превращения в полноправного члена данного общества» (Цит. по [9, с. 27]).

Рядом специалистов коммуникативная компетенция рассматривается как владение языком (М. А. Хазанова), как ситуативная адаптивность (Ю. Н. Емельянов), как ориентация на объект общения (Г. М. Андреева).

Объединяет все названные трактовки то, что они указывают на компоненты, необходимые для общения: владение средствами общения (вербальными и невербальными); умение с их помо-

щью устанавливать контакты, включая для этого внутренние ресурсы (мотивы, направленность на общение, желание обменяться информацией и пр.); умение слышать, слушать и говорить (в процессе общения выражать свои чувства, желания, задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения).

Обобщенное определение коммуникативной компетенции, приведенное в Белорусской педагогической энциклопедии, звучит следующим образом: это «способность и реальная готовность к общению в соответствии с его целями, сферами и ситуациями, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [10, с. 542].

Становление и развитие коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста являлись объектом изучения как в научных работах по онтолингвистике (Е. А. Завалко, В. В. Казаковская, С. Н. Цейтлин и др.), так и в психолого-педагогических исследованиях по формированию у воспитанников навыков коммуникативного поведения в условиях учреждения дошкольного образования (Е. М. Алифанова, О. Гаврилушкина, Л. А. Дубина, Д. Н. Дубинина, И. В. Зотова, И. В. Лесняк, А. А. Максимова, Н. Н. Рудакова, О. В. Сомкова, Е. П. Чеснокова, Е. Г. Юдина и др.). Исследователи сходятся во мнении, что коммуникативная компетенция — сложное образование, характеризующееся определенной структурой, компонентами и уровнями, находящимися в тесной взаимосвязи друг с другом.

Исходя из структуры коммуникативной компетенции, многие авторы формулировали свое определение коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста. Так, Е. А. Завалко и В. В. Казаковская понимают коммуникативную компетенцию как «функциональную систему способностей, обеспечивающих человеку возможность эффективно участвовать во всех видах коммуникации и проявляющихся в его конкретных речевых действиях» [11, с. 122—123]. Здесь в коммуникативную компетенцию ребенка включаются системно-языковые и собственно коммуникативные навыки — умения использовать языковую систему разными способами в соответствии с определенной речевой ситуацией, пользоваться различными моделями речевой деятельности в диалоге и монологе.

В исследованиях, посвященных проблеме формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста, также приводятся определения этого понятия. Например, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева под коммуникативной компетенцией понимают определенный уровень развития умений и навыков общать-

ся и устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми [12]. О. Н. Сомкова считает, что коммуникативная компетенция — это «умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи» [13].

В более расширенном виде дефиниция представлена у Е. М. Алифановой, которая рассматривает коммуникативную компетенцию как «совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации и т. п.; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими» [14, с. 122—123].) Как видим, автор включает в свое определение практически все коммуникативные умения, направленные на установление и поддержание контакта с собеседником, однако остается неясной цель названной деятельности, а именно взаимодействие и взаимопонимание партнеров по общению. Этот пробел в известной мере восполняет трактовка коммуникативной компетенции, данная В. А. Самсоновой: «совокупность индивидуальных качеств личности, способствующих установлению социальных и межличностных взаимосвязей, содержанием которых является взаимное понимание и обмен информацией, основанные на вежливости, тактичности, гуманном отношении к людям» [15]. Вместе с тем вновь остаются за скобками речемыслительные умения в рецептивном (слушание) и продуктивном (говорение) видах речевой деятельности.

Обобщая вышесказанное, сформулируем собственное определение *коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста: это владение доступными формами и средствами вербального и невербального общения и умение использовать их в процессе взаимодействия с окружающими взрослыми и детьми с целью установления контакта, обмена информацией, планирования и обсуждения определенных действий, событий при соблюдении норм вежливости, гуманного отношения друг к другу.*

В структуре коммуникативной компетенции выделяют три компонента: мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный и поведенческо-деятельностный.

**Мотивационно-личностный компонент** — это потребность ребенка в общении, в процессе которого проявляются особенности его личности, непосредственно влияющие на содержание, процесс и сущность общения. **Когнитивно-познавательный компонент** —

знания из области взаимоотношений людей. **Поведенческо-деятельностный компонент** — это коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетенции [16, с. 21].

Кроме того, в структуре коммуникативной компетенции выделяют и три других компонента: коммуникативные знания, коммуникативные умения и коммуникативные способности.

**Коммуникативные знания** — это знания о речи как средстве коммуникации, о вербальных и невербальных формах общения.

**Коммуникативные умения** — навык понимать речь окружающих людей и делать свою речь понятной для них, умение выражать свои чувства, мысли, планы, желания, задавать вопросы и т. д., используя вербальные и невербальные средства общения.

**Коммуникативные способности** — способность ребенка понимать состояния и высказывания другого человека, выражать свое отношение к происходящему в вербальной и невербальной формах общения [16, с. 22].

Взаимодействие ребенка с окружающим миром постоянно требует выбора соответствующих моделей речевого поведения. В связи с этим уместно вспомнить высказывание известного российского психолингвиста А. А. Леонтьева: «Строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь *система* речевых действий, входящих в какую-то деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую. С одной речью человеку делать нечего: она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в разных видах деятельности» [17, с. 19]. Поэтому развитие коммуникативной компетенции у детей необходимо рассматривать одновременно с процессом становления у ребенка разных видов, по выражению А. В. Запорожца, «специфически детской деятельности» (игровой, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения).

Так, Е. А. Смирнова утверждает, что на формирование коммуникативной компетенции дошкольников прежде всего влияет социальная ситуация развития ребенка, формирующаяся потребность в общении со сверстниками и взрослыми, совместная ведущая игровая деятельность, обучение и воспитание на основе игровой деятельности, которые создают зону ближайшего развития ребенка, являются определяющими и доминирующими [18, с. 58—65]. Игра как коммуникативная ситуация побуждает де-

тей к вступлению в контакты, является мотивом к коммуникативной деятельности, эффективным способом построения совместного делового партнерства и свободного общения (Л. В. Артемова, Е. О. Смирнова, С. Г. Якобсон и др.).

Е. И. Тихеева замечала, что ребенок не может, например, рассматривать молча картину: маленький ребенок все время говорит. Педагог, активно поддерживая этот детский разговор, должен сам говорить с детьми, путем наводящих вопросов руководить их вниманием и языком, широкими возможностями для развития совместного детского творчества, требующего непрерывного межличностного взаимодействия, конструктивного общения, что, соответственно, благоприятно сказывается на становлении и развитии коммуникативных способностей детей.

В научной литературе представлено немало работ по формированию у детей дошкольного возраста коммуникативной компетенции средствами различных видов деятельности: прежде всего игровой (Л. А. Дубина, Н. И. Левшина, А. А. Максаков, Л. Р. Мунирова и др.), театрально-художественной (Е. М. Алифанова, Е. П. Чеснокова), проектной (Н. В. Микляева, О. Н. Сомкова), художественно-речевой (О. В. Кузеванова), общения к информационно-коммуникационным технологиям (Ю. В. Батенова), и т. д.

Наряду с игровой — ведущей деятельностью дошкольника — значимой также является так называемая «продуктивная деятельность» (рисование, лепка, конструирование, аппликация, изготовление поделок из различных материалов).

Продуктивная деятельность в качестве специфической выделяется как фактор формирования базовых характеристик личности, ее социализации — благодаря широкому использованию различных изобразительных средств для передачи эмоционально-творческого переживания деятельности (Ю. Н. Соловьева). Несомненное влияние оказывает продуктивная деятельность на развитие речи ребенка. Выделяются работы, проведенные в области речевого развития и применения продуктивной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях такими исследователями, как А. П. Усова, Е. А. Флерица, Л. Ф. Бурлачук, В. И. Гарбузов, А. Н. Давидчук, Я. Л. Коломенский, Т. С. Комарова, Я. С. Соколова, Д. Б. Эльконин и др.

Наиболее полно авторами (С. О. Абиджанова, Т. В. Лаврентьева, Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Пороцкая, А. Toomela, В. А. Силивон, А. А. Запуниди, Т. С. Комарова и др.) в научной литературе раскрывается связь рисования и развития речи. Еще Л. С. Выготский писал, что рисование нель-

зя рассматривать без речевого сопровождения процесса создания рисунка.

Сегодня считается доказанным факт существования связи между навыками рисования и говорения, что проявляется в повышении речевой активности ребенка, появлении планирующей функции речи, а при переходе к формированию у детей изобразительного замысла — развитие интеллектуальных функций речи (номинации, обобщения, регуляции, планирования).

Одним из «специфически детских» видов деятельности выступает конструирование (от лат. «construo» — строю, создаю). Для детей дошкольного возраста конструирование — это, прежде всего, предметно-манипулятивная деятельность, создание разных сооружений, моделей и механизмов, поделок из материалов или деталей конструктора.

Проблему развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста изучали многие исследователи: Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков, Г. А. Урунтаева, В. Г. Нечаева, З. В. Лиштван, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамонова, Л. В. Куцакова, Г. А. Урадовских, И. А. Лыкова, В. В. Радова и др. Многие из них отмечают роль конструирования в интегрировании разных линий развития ребенка (социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического, физического).

Особый интерес в рамках темы нашей работы вызывает глубокое исследование Л. А. Парамоновой, посвященное проблеме формирования у детей творческого конструирования — развивающейся и развивающей деятельности. Л. А. Парамонова отмечает, что в процессе творческого конструирования у детей развивается яркая описательная речь, формируются способы содержательного взаимодействия, умение вести диалог [19]. А диалогическая речь ребенка выступает одним из ярких проявлений его коммуникативной компетенции.

Сегодня конструирование ради конструирования в дошкольном возрасте — не основная цель деятельности ребенка. Конструктор используется как средство коммуникации: обыгрывание различных ситуаций, детали конструктора могут быть использованы как предметы-заместители, как средство создания игровых атрибутов и декораций. Таким образом, расширяя свои игровые возможности посредством конструирования, воспитанник также развивает свою коммуникативную компетенцию.

Тем не менее вопрос использования потенциала конструирования для формирования и совершенствования коммуникативной компетен-

ции детей дошкольного возраста с научной точки зрения не исследовался.

Опираясь на вышеперечисленные компоненты коммуникативной компетенции, мы определили критерии и показатели коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, проявляемые в процессе конструирования (таблица 1).

Для определения уровня развития коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста авторами было проведено экспериментальное исследование с сентября 2021 года по апрель 2022 года на базе следующих учреждений: ДЦРР «Вясёлка» г. Узда, ДЦРР № 1 г. Могилева, ДС № 40 г. Лида, ГУО «До-

школьный центр развития ребенка № 8 г. Могилева», государственное учреждение образования «Ясли-сад № 106 г. Гродно», ДЦРР № 3 г. Могилева. Всего в исследовании приняли участие 120 детей старшего дошкольного возраста от 5 до 6 лет.

Для определения уровня сформированности у дошкольников мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции была использована методика «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина [20]) — модификация Е. В. Лемеш «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных в постройках». Данная методика была выбрана с целью

**Таблица 1 — Критерии и показатели компонентов коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования**

Компоненты/ характеристика	Критерии	Показатели		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<p><b>Мотивационно-личностный</b> Может объединяться со сверстниками по интересам в процессе конструирования, выбирать тематику постройки, способы реализации проекта</p>	<p>1. Желает вступить в контакт с окружающими.</p> <p>2. Проявляет активность и самостоятельность при выборе вида конструирования (техническое, художественное) и их вариантов</p>	<p>1. Самостоятельно умеет определять и формулировать в речи актуальные для себя цели и задачи в процессе совместного конструирования (2 балла).</p> <p>2. Самостоятельно согласовывает со сверстниками способы и материалы постройки (2 балла)</p>	<p>1. Затрудняется без уточняющих вопросов определять и формулировать в речи актуальные для себя цели и задачи в процессе совместного конструирования (1 балл).</p> <p>2. Согласовывает со сверстниками способы и материалы постройки, принимая предложения от партнеров по игре (1 балл)</p>	<p>1. Не может определять и формулировать в речи актуальные для себя цели и задачи в процессе совместного конструирования (0 баллов).</p> <p>2. Не может самостоятельно согласовывать со сверстниками способы и материалы постройки (0 баллов)</p>
<p><b>Когнитивно-познавательный</b> Владеет навыками ведения диалога и навыков «Я-высказывания» (монологической речью); знаком с различными видами конструирования, разнообразными материалами для конструирования, разнообразит тематику построек</p>	<p>1. Знает нормы и правила общения с окружающими в процессе совместной деятельности;</p> <p>2. Владеет знаниями по теме общения (название деталей, частей построек, особенностей креплений и соединений, архитектурные и технические особенности объектов)</p>	<p>1. Корректно обосновывает выбор материала, способы и тему постройки; (2 балла).</p> <p>2. Выстраивает свои высказывания в процессе презентации, умеет вести диалог в процессе конструирования (2 балла)</p>	<p>1. Затрудняется без уточняющих вопросов корректно обосновать выбор материала, способы и тему постройки (1 балл).</p> <p>2. С затруднениями выстраивает свои высказывания в процессе презентации и объяснений, неохотно вступает в диалог в процессе конструирования (1 балл)</p>	<p>1. Не может корректно обосновать выбор материала, способы и тему постройки (0 баллов).</p> <p>2. Не умеет выстраивать свои высказывания в процессе презентации и объяснений, отказывается вести диалог в процессе конструирования (0 баллов)</p>

Компоненты/ характеристика	Критерии	Показатели		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<b>Поведенческо-деятельностный</b> Способен начать и развивать конструирование как вид самостоятельной игровой деятельности (предложить тему и условия взаимодействия); способность ориентироваться в ситуации, предложить выбор альтернативного способа достижения поставленной задачи (замена деталей, изменение способов крепления и пр.)	<p>1. Проявляет активную позицию в процессе конструирования.</p> <p>2. Умеет развивать конструкторскую деятельность в зависимости от развития событий</p>	<p>1. Умеет менять стиль общения со сверстниками и взрослыми в зависимости от ситуаций, при отстаивании своей позиции, аргументировать и презентовать свою работу (2 балла).</p> <p>2. Способен сопереживать и проявлять эмпатию (при неудаче, давать рекомендации), разрешать конфликтные ситуации (2 балла)</p>	<p>1. С трудом меняет стиль общения со сверстниками и взрослыми в зависимости от ситуаций, при отстаивании своей позиции, затрудняется аргументировать и презентовать свою работу (1 балл).</p> <p>2. Испытывает затруднения в проявлении сопереживания и эмпатии (при неудаче, затрудняется давать рекомендации), разрешать конфликтные ситуации (1 балл)</p>	<p>1. Не умеет менять стиль общения со сверстниками и взрослыми в зависимости от ситуаций, при отстаивании своей позиции, не умеет аргументировать и презентовать свою работу (0 баллов).</p> <p>2. Не способен сопереживать и проявлять эмпатию (при неудаче, давать рекомендации), разрешать конфликтные ситуации (0 баллов)</p>

определения наличия у детей желания вступать в контакт с окружающими, умений проявлять активность и самостоятельность при общении в процессе конструирования и определять по невербальным признакам возможность вступить в коммуникацию. Изучение понимания эмоциональных состояний людей по их экспрессивному облику (мимике, жестам, позе) в различных ситуациях; выявление проявлений эмоциональной отзывчивости (сопереживания, сочувствия, содействия к окружающим); определение характера направленности поведения по отношению к окружающим (гуманистическая или эгоистическая). Каждый ребенок по данному компоненту оценивался индивидуально. Результаты исследования фиксировались в таблицах и анализировались. Методика включала три задания. Проведение заданий проходило для каждой группы детей в течение трех дней.

В первом задании, «Вокзал», изучался уровень понимания ребенком эмоциональных состояний персонажей. Для этого использовались игровая ситуация, беседа с опорой на сконструированный сюжет, в процессе которой ребенок распознавал и называл эмоции героев проблемных ситуаций, затем сравнивал их с шаблонами лиц с различными эмоциональными выражениями. На столе перед ребенком были размещены платформы для конструирования, изображающие вокзал, демонстрировались карточки с изображением членов семьи в ситуациях, со-

ответствующих различным эмоциональным состояниям (радость, печаль, страх, гнев, удивление, самодовольство, спокойствие), а также лиц с различными эмоциональными выражениями. После слов: «Внимание! Внимание! С первого перрона отправляется поезд!» — ребенок брал сюжетную постройку с изображением проблемных ситуаций (мама уезжает в отпуск, дети с папой едут в гости к бабушке и др.), рассказывал о происходящем на платформе, определял эмоциональное состояние героев, подбирал к нему подходящий шаблон лица с выражением эмоции, называл ее. Также ему предлагалось сконструировать любое средство, способное изменить настроение героев (телепорт, видеотелефон и пр.).

Во втором задании, «Волшебники», выявлялся уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста, проявляющейся в сочувствии, сопереживании, желании помочь либо в безразличии. Для этого ребенку предлагалось дополнить конструкцию (постройку) и рассказать, что он чувствует, когда смотрит на сконструированные сюжеты (например, бабушка несет тяжелую сумку, малыш упал и др.), переживает ли за персонажа, хочет ли ему помочь, что можно сконструировать, чтобы оказать помощь. Ребенку задавались следующие вопросы: «Тебе жалко героя? Хотел бы ты ему помочь? Почему? Как можно помочь герою?». Ответы детей фиксировались в таблице и анализировались.

В третьем задании, «Самое страшное», выявлялись личностные качества детей дошкольного возраста и умение понимать и называть эмоции.

Педагог читал либо пересказывал группе детей рассказ Е. Пермяка «Самое страшное», затем было организовано конструирование с последующей индивидуальной беседой, цель которой — выяснить способы возможного поведения ребенка в ситуации общения. Ответ, указывающий герою правильную модель поведения в общении, свидетельствовал о наличии морально-нравственных личностных качеств, понятий общечеловеческих ценностей, которые проявляются через отношения (оценивался в 2 балла), отсутствие вариантов налаживания взаимоотношений либо их неправильное трактование оценивались в 1 балл. Исходные уровни сформированности мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста (на материале конструирования) в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах распределились почти поровну.

В ЭГ высокий уровень показали 13,4 % воспитанников и 15 % — КГ. Средний уровень выявился у 50 % детей ЭГ и 55 % — детей КГ. Низкий уровень в ЭГ оказался присущ 36,6 % детей, а в КГ — 30 %. Анализ ответов детей показывает, что воспитанники экспериментальной и контрольной групп достаточно хорошо определяют и различают эмоции, ориентируются в их названиях, правильно подбирают карточки лиц с выражением соответствующих эмоций, проявляют активное желание в оказании помощи путем создания технических и роботизированных средств (это показатели высокого и среднего уровней). Вместе с тем некоторым детям для понимания эмоций гнева, страха, самодовольства, удивления потребовалось дополнительное объяснение педагогом ситуации, происходящей с героем, что свидетельствует о наличии определенных трудностей в понимании и назывании эмоций, а также в умении предложить какое-либо средство для изменения ситуации. У этих детей был зафиксирован низкий уровень сформированности мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции. Заметим, что у большинства детей и контрольной, и экспериментальной групп вопросы о причинах эмоционального состояния вызывали, с одной стороны, затруднения, с другой стороны — заинтересованность, что свидетельствует о том, что различные проявления эмоционального состояния человека являются важным объектом познания для детей старшего дошкольного возраста, побуждают их к поиску причин возникновения того или иного эмоционального состояния окружаю-

щих, а затем — к анализу собственного поведения и его коррекции.

Во второй серии заданий, направленной на выявление эмоциональной отзывчивости, более половины детей экспериментальной (58,4 %) и контрольной (56,6 %) групп продемонстрировали средний уровень понимания ситуации, произошедшей с героями. Однако значительное количество детей (26,4 % и 34 % соответственно) не проявили готовности сопереживать, сочувствовать персонажу, не смогли предложить конструктивное решение проблемы, что свидетельствует о низком уровне проявления данного критерия мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции у данной категории детей.

В третьей серии заданий, направленной на определение наличия личностных, морально-нравственных качеств поведения, полученные ответы детей свидетельствуют о том, что более половины ребят экспериментальной (45 %) и контрольной (51,7 %) групп не смогли предложить герою свои варианты помощи в проблемной ситуации. Результаты изучения уровня мотивационно-личностного компонента указывают на отдельные трудности детей старшего дошкольного возраста в понимании эмоционального состояния окружающих, в определении его причин, но свидетельствуют о том, что большинство детей в экспериментальной и контрольной группах ситуативно проявляют эмоциональную отзывчивость. У детей преобладает эгоистическая направленность поведения, что в целом позволяет сделать вывод о недостаточном уровне сформированности мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах.

Для определения уровня сформированности когнитивно-познавательного компонента коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста была использована серия заданий в виде бесед. Цель исследования — изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о нормах и правилах общения с окружающими, наличие знаний по теме общения. Детям были предложены готовые конструкции (макетов парковки, вагона поезда, здание цирка) по темам «Не хватило места на парковке», «Неудобная поездка», «Билеты в цирк».

При определении сформированности когнитивно-познавательного компонента учитывалось содержание оценки детьми норм и правил культуры поведения в процессе взаимодействия. Анализ ответов позволил определить, что большинство (48,4 % ЭГ и 50 % КГ) детей смогли дать

достаточно верную нравственную оценку действиям персонажей в проблемной ситуации. Дети предлагали свои варианты окончания сконструированной на платформе ситуации, давали оценку поведению персонажей в различных ситуациях. Вместе с тем у детей вызвало затруднение в оценивании собственных действий в реальных ситуациях, ребятам было сложно оценить собственный поступок с позиций социальных норм. Причиной этого, на наш взгляд, является то, что в жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста как в учреждении дошкольного образования, так и в семье недостаточно внимания уделяется умению высказывать свои чувства и переживания, рассмотрению морально-нравственных понятий, способствующих успешной коммуникации, что подчеркивает необходимость проведения дальнейшей работы по данному направлению не только в условиях конструирования.

Изучение уровня поведенческо-деятельностного компонента коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста осуществлялось путем наблюдения за детьми в процессе конструирования на тему «Разноцветный мир», разработанного на основе методик диагностики по выявлению уровня развития конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста (по Т. В. Фёдоровой [20] — модификация Е. В. Лемеш).

Результаты изучения поведенческо-деятельностного компонента в экспериментальных и контрольных группах свидетельствуют о том, что большинство детей в ходе выполнения заданий не умеют менять стиль общения со сверстниками и взрослыми в зависимости от ситуаций, при отстаивании своей позиции, не могут аргументировать выбор средств и тематики, а также не могут презентовать свою работу.

Есть сложности и в развитии конструкторской деятельности в зависимости от развития игровых событий. Также в процессе наблюдения было отмечено, что дошкольники предпочитают не вступать в активную коммуникацию со сверстниками в процессе конструирования. Взаимодействие в процессе конструирования проходило на уровне молчаливого обмена деталями или бурного эмоционального реагирования на включение в процесс совместного конструирования («Ты не так делаешь!», «Куда ты поставил деталь!» и пр.). Дети в большинстве ориентировались на реакцию педагога, в ряде случаев на мнение сверстника, а не на собственный личностный выбор и знания.

Использование на констатирующем этапе эксперимента комплекса методик позволило достаточно полно изучить уровни сформированности коммуникативной компетенции детей старшего

дошкольного возраста, а также выявить особенности поведения ребенка в процессе конструирования, качественно рассмотреть основания того или иного поведения в общении со сверстниками и взрослыми. Критерии и показатели мотивационно-личностного, когнитивно-познавательного, поведенческо-деятельностного компонентов коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста были рассмотрены в неразрывном единстве.

Средние показатели уровня развития коммуникативной компетенции по всем трем компонентам представлены в таблице 2.

**Таблица 2 — Уровень развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, количество детей, %**

Дети старшего дошкольного возраста	Уровень коммуникативной компетенции		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	20 (33 %)	25 (41,7 %)	15 (25,3 %)
Контрольная группа	25 (41,7 %)	25 (41,7 %)	10 (16,6 %)

Высокий уровень — 6—12 баллов

Средний уровень — 3—6 баллов

Низкий уровень — 0—3 балла.

Таким образом, констатирующий этап экспериментального исследования показал, что большинство детей в экспериментальных и контрольных группах в процессе конструирования показали средний уровень развития коммуникативных умений, имеется немалое количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции.

Последующие наблюдения показали, что дети, у которых коммуникативная компетенция находится на высоком уровне, имеют широкий круг общения, легко включаются в конструирование, охотно принимают участие в различных объединениях, играх, проектах. Совсем иное положение у детей со средним и низким уровнем коммуникативных компетенций — их не очень охотно принимают в конструктивную деятельность.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы по формированию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, в том числе посредством конструирования.

## Литература

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1>. — Дата доступа: 17.05.2023.
2. Гогоберидзе, А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2006. — № 1. — С. 10—19.
3. Никитина, С. В. Оценка результативности и качества дошкольного образования : научно-методические рекомендации и информационные материалы / С. В. Никитина, Н. Г. Петрова, Л. В. Сви́рская. — М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. — 224 с.
4. Сви́рская, Л. В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Сви́рская. — Великий Новгород. — 2004. — 139 с.
5. К проблеме реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании [Электронный ресурс] / Н. А. Морозова, Н. А. Реуцкая // Сборник материалов Ежегодной междунар. науч.-практ. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2014. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-doshkolnom-obrazovanii/viewer>. — Дата доступа: 17.05.2023.
6. Крулехт, М. А. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельник. — М. : Академия, 2002. — 112 с.
7. Старжинская, Н. С. О понятии коммуникативной компетентности дошкольника / Н. С. Старжинская // Дошкольное образование: история и современность : сб. науч. ст.; редкол. : А. Н. Касперович ; под общ. ред. А. Н. Касперовича. — Минск : БГПУ имени Максима Танка, 2015. — С. 241—244.
8. Батенова, Ю. В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) [Электронный ресурс] / Ю. В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kommunikativnoy-sfery-doshkolnika-v-sovremennoy-sotsiokulturnoy-situatsii-s-uchyotom-aktivnogo-priobscheniya-k#:~:text=>. — Дата доступа: 17.05.2023.
9. Крысин, П. Речевое общение и социальные роли говорящих / П. Крысин // Социально-лингвистические исследования / под ред. Л. П. Крысина и Д. Н. Шмелева ; АН СССР. Ин-т рус. яз. — М. : Наука, 1976. — С. 42—52.
10. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. [научные редакторы: С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова]. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1 : А — М. — 736 с.
11. Казаковская, В. В. Вопросы-ответы единства в диалоге «Взрослый — ребенок» / В. В. Казаковская. — СПб., 2006. — 456 с.
12. Дошкольная педагогика : учебник для академического бакалавриата / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. — М. : Юрайт, 2015—496 с.
13. Сомкова, О. Н. Программа «Успех». Образовательная область «Коммуникация» // Дошкольное воспитание. — 2011. — № 9. — С. 22—33.
14. Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. М. Алифанова. — Волгоград, 2001. — 15 с.
15. Самсонова, В. А. Педагогические технологии формирования коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В. А. Самсонова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-formirovaniya-kommunikativnyh-kompetentsiy-detey-doshkolnogo-vozrasta>. — Дата доступа: 17.05.2023.
16. Рудакова, Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Рудакова // Детский сад: теория и практика. — 2013. — № 3. — С. 20—25.
17. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 115 с.
18. Смирнова, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова // Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения. — 2008. — № 1. — С. 58—65.

19. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста : лекции 1—4 / Л. А. Парамонова. — М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2008. — 79 с.
20. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5—7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 64 с.

*Материал поступил в редакцию 24.07.2023.*

#### FEATURES OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN AND ITS IMPLEMENTATION IN THE CONSTRUCTING PROCESS

Elena V. Lemesh, applicant of the Preschool Education Laboratory of the Academy of Education, M. Sci. (Pedagogics); [coshci@mail.ru](mailto:coshci@mail.ru)

The article discusses features of the formation of the communicative competency of preschool age children and its implementation in the constructing process. Components of the communicative competency are determined. Data of the ascertaining experiment to identify the level of the formation of the communicative competency of senior preschool age children in the constructing process are presented.

Keywords: senior preschool age children; key competencies; communicative competency, its components; criteria and indicators in the constructing process.

*Submitted 24.07.2023.*

#### ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Трансформация отношений искусства и науки — двух тесно взаимосвязанных друг с другом «способов самовыражения культуры» — вызывает множество споров и разногласий.

С точки зрения специалистов, заявляющих о равноценности искусства и науки, данные сферы в равной степени способствуют развитию культуры и человека, внося свой специфический вклад в обогащение мироздания и побуждая человеческое общество к новым открытиям и творчеству. Эта позиция адресует нас к трудам Платона, усматривающего в основаниях искусства и науки общую идею. В древнегреческом мире, например, обе сферы составляли органическое целое («techne»).

При отождествлении искусства и науки ученые различают лишь формы познания каждой из этих сфер. Общепринятым является мнение о том, что освоение искусства связано с системой художественных образов, ценностно-смысловым и ценностно-оценочным мышлением, духовно-нравственными аспектами восприятия действительности, а научное познание сконцентрировано на понятийно-логическом мышлении, ориентированном на установление законов и закономерностей исследуемых объектов и явлений и стремящемся к выработке рационального знания.

Колбышева С. И.

**Искусство и наука: новые образовательные возможности**