

Государственное учреждение
«ЮЖНОУКРИНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукописи

ЗОТОВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

УДК 372+372.4+410+372.452

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ В
РАЗНОВОЗРАСТНОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

13.00.08 – дошкольная педагогика

Диссертация

на соискание научной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

БОГУШ Алла Михайловна,

доктор педагогических наук,

профессор,

действующий член НАПН України

ОДЕССА – 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I. Теоретические основы формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе	9
1.1. Общение как педагогическая проблема	9
1.1.1. Понятие общения	9
1.1.2. Генезис общения детей	20
1.1.3. Особенности общения детей со сверстниками	28
1.2. Речевое общение и его характеристика.....	35
1.3. Исследование проблемы детского коллектива в педагогике	46
1.3.1. Группа дошкольного учреждения как первичный детский коллектив.....	46
1.3.2. Разновозрастной детский коллектив	60
1.3.3. Развитие речи и общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе	82
Выводы по разделу I	93
РАЗДЕЛ II. Экспериментальное исследование формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе	95
2.1.Состояние формирования речевого общения в современном дошкольном учебном заведении	95
2.2.Уровни сформированности речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе.....	109
2.3.Теоретические позиции организации формирующего этапа экспериментального исследования	157
2.4.Экспериментальная модель формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе.....	161
2.5.Сравнительная характеристика уровней сформированности речевого общения в разновозрастном детском коллективе	186
Выводы по разделу II	203
ВЫВОДЫ.....	205

Список использованной литературы.....	209
Приложения.....	229

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обуславливается модернизацией системы дошкольного образования, ориентированной на подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении интересов и прав. Учебно-воспитательная работа с детьми направлена прежде всего на обеспечение условий, открывающих ребенку возможность самостоятельного познания окружающего мира. В этой связи особую значимость приобретает проблема коммуникативно-речевого взаимодействия ребенка-дошкольника с людьми разного возраста и, прежде всего, с другими детьми в разновозрастном коллективе.

Анализ научной литературы показал, что проблема взаимодействия детей друг с другом исследовалась в следующих направлениях: концепция коммуникативной деятельности дошкольников (З. Богуславская, Л. Галигузова, И. Маврина, М. Лисина, А. Ружская, Е. Смирнова, В. Утробина и др.); коммуникативно-речевое общение детей (А. Богущ, О. Гаврилушкина, М. Лисина, Н. Луцан, И. Луценко, Л. Калмыкова, Т. Пироженко, Н. Шилина и др.); взаимодействие воспитателя и детей (Е. Панько, Я. Коломинский и др.). Ученые отмечают тесную связь общения с различными видами деятельности и общей жизнедеятельностью ребенка. По данным исследований М. Лисиной, на протяжении дошкольного возраста потребность в общении со сверстниками в детском коллективе возрастает и к старшему дошкольному возрасту сверстник становится более предпочитаемым партнером.

Ряд исследователей рассматривает разновозрастные группы детского учебного заведения как оптимальную модель среды детского развития (А. Арушанова, В. Бутейко, И. Демина, О. Захарова, А. Измайлова, В. Караковский, С. Кондратьева, И. Флегонтова, Л. Фоменко, С. Якобсон и др.). Они указывают на то, что разновозрастной состав группы создает благоприятные условия для развития и социализации как старших, так и

младших детей. Стремление к взаимному обмену знаниями, умениями и навыками стимулирует процесс взаимодействия и общения. Проблема развития речи детей и речевого общения детей рассматривались такими учеными, как О. Аматыева, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Ушакова и др. Вместе с тем научные исследования в данном направлении не проводились. Таким образом, возникшее противоречие между необходимостью формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе и отсутствием адекватных методик речевого взаимодействия детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обусловило выбор диссертационного исследования «Формирование речевого общения детей дошкольного возраста в разновозрастном детском коллективе».

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать экспериментальную модель эффективного формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе.

Задачи исследования:

1. Определить сущность понятия «речевое общение дошкольников в разновозрастном детском коллективе»; «разновозрастная группа дошкольного учебного учреждения», уточнить понятие «речевое общение», «взаимообучение».
2. Выявить критерии, показатели и охарактеризовать уровни сформированности речевого общения дошкольников в разновозрастном коллективе.
3. Определить педагогические условия эффективного формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе.
4. Разработать и апробировать экспериментальную модель формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе.

Объект исследования: коммуникативно-речевая деятельность детей в разновозрастном детском коллективе.

Предмет исследования: методика формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе.

Гипотеза исследования: формирование речевого общения дошкольников в разновозрастном коллективе будет эффективным, если реализовать такие педагогические условия:

- организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве;

- наличие положительных стимулов в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми;

- организация взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе.

Методы исследования: с целью изучения научной разработки проблемы речевого общения детей в разновозрастных детских коллективах использовались теоретические методы анализа и обобщения психолого-педагогической и методологической литературы. Выявление состояния работы дошкольных учреждений по формированию речевого общения в разновозрастном детском коллективе происходило эмпирическими методами: целенаправленные наблюдения за речевым общением детей, анкетирование воспитателей; анализ планов учебно-воспитательной работы в разновозрастных группах; анализ вариативных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Для формирования уровней речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе был задействован метод педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный этапы). С целью обобщения качественного и количественного анализа экспериментальных данных были использованы статистические методы.

Базой исследования послужили дошкольные учебные заведения №№ 97, 40, 11 г. Симферополя и № 84 г. Николаева. Всего в исследовании

приняло участие 75 воспитателей дошкольных учреждений, 225 детей, 100 из них были задействованы на формирующем этапе эксперимента.

Научная новизна работы: впервые изучено и выявлено специфику формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе дошкольного учреждения; раскрыто сущность и структуру понятия «речевое общение дошкольников в разновозрастном детском коллективе»; выделены критерии, показатели, дана характеристика уровней сформированности речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе; выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию речевого общения дошкольников в разновозрастной группе дошкольного учреждения (организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве, наличие положительных стимулов в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми; организация взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе; разработана экспериментальная модель формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе, предусматривающая следующие этапы: репродуктивно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный; уточнены понятия «речевое общение», «разновозрастная группа дошкольного учреждения»; выявлены тенденции формирования речевого общения детей разновозрастной группы: эффективность овладения навыками речевого общения зависит от интенсивности общения детей разных возрастов между собой; формирование речевого общения обуславливается обучением детей в едином коммуникативно-речевом пространстве; дальнейшее развитие получила методика обучения речевому общению детей в дошкольных учреждениях.

Практическая значимость работы: разработана экспериментальная методика диагностики формирования речевого общения детей разновозрастной группы детского сада, система занятий, речевых

упражнений и игр, способствующих формированию речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе. Теоретические положения и выводы исследования могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений, в процессе чтения лекций по дошкольной педагогике студентам и слушателям институтов последипломного образования.

Материалы диссертационного исследования были внедрены в дошкольных учебных учреждениях г. Симферополя: № 97 «Добрынюшка» (акт о внедрении № 1/30 от 29.07.2009 г.), № 40 «Катюша» (акт о внедрении № 26 от 29.06.2009 г.), № 11 «Подснежник» (акт о внедрении № 36 от 04.08.2009 г.), и № 103 «Аврора» г. Симферополя (акт о внедрении № 32 от 03.08.2009 г.), ровенский областной институт последипломного педагогического образования (акт о внедрении № 1094 от 16.09.2009 г.)

Достоверность результатов исследования обеспечивается теоретическим и практическим обоснованием исходных положений, использованием комплекса методов исследования, адекватных его предмету, цели и задачам, качественным и количественным анализом экспериментальных данных, исследовательско-экспериментальной проверкой выдвинутой гипотезы, что обеспечило, кроме теоретического обоснования проблемы, ее внедрение в практику работы дошкольных учреждений.

Апробация результатов исследования: основные положения, выводы и результаты исследования были представлены на международных научно-практических конференциях «Християнські цінності в освіті та вихованні» к 190-летию Южноукраинского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (Одесса, 2007); всеукраинских: «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського» (Одесса, 2006, 2007, 2008); «Дошкільне дитинство: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2008); «Передшкільна

освіта: проблеми та перспективи»: до 95-річчя Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського та 10-річчя спеціальності «Дошкільне виховання» (Миколаєв, 2008); научно-практических конференциях, а также на заседаниях кафедры теории и методики дошкольного образования Южноукраинского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (2005-2009 гг.).

Публикации: основные положения и результаты исследования отображены в 10 статьях автора (1 – в соавторстве), из них 6 – в специальных научных изданиях Украины. Личный вклад соискателя в работе № 9 состоит в осуществлении анализа психолого-педагогической литературы по проблемам

Структура диссертации. Диссертация состоит из вступления, двух разделов, выводов, списка использованных источников и 9 приложений. Основной текст диссертации изложен на 207 страницах. В работе размещены 19 таблиц, 3 схемы, которые занимают 5 страниц основного текста. В списке использованных источников 234 наименования, которые размещены на 20 страницах. Приложения изложены на 29 страницах.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

1.1. Общение как педагогическая проблема

1.1.1. Понятие общения. Проблема общения является предметом интенсивных теоретических и экспериментальных исследований со стороны как отечественных, так и зарубежных ученых, представляющих различные направления человекознания. Выделившись в отдельную категорию, общение стало объектом специального анализа философов (И.Барсуков, А.Брудный, И.Кон, Ю.Прилюк, Н.Телюк, В.Тисленко, Я.Щепаньский), психологов (Б.Ананьев, А.Бодалев, А.Ковалев, В.Кольцова, Е.Кузьмин, А.Леонтьев, М.Лисина, В.Ломов, А.Петровский, Т.Пироженок, Ю.Ханин), педагогов (А.Богущ, С.Кондратьева, Т.Конникова, Т.Мальковская, А.Мудрик), психолингвистов (А.Василевич, А.Леонтьев, Р.Фрумкина), психотерапевтов (А.Добрович, В.Леви, В.Мясищев). Интерес ученых к феномену общения настолько велик, что рассмотрение проблем общения осложняется различием трактовок, как самого понятия «общение», так и нахождением его места в иерархии других социально-психологических феноменов, таких как взаимодействие, восприятие, взаимоотношение и др.

Рассматривая сущность общения, необходимо обратиться к словарным источникам. Как свидетельствуют словари, общение рассматривается как: «взаимные отношения, связь» [205, с. 1423]; «действие по значению глагола общаться, то есть поддерживать отношения, встречаться»; «взаимные отношения, деловая или дружественная связь» [185, с. 576]; действие по коммуникации, по передаче чего-либо кому-либо; средство связи, соединение; общаться значит находиться в отношении с кем-либо или чем-либо [1, с. 308]; "общаться" означает «сообщать, передавать, давать или переправлять; ...сделать известным с помощью информации... беседовать, разговаривать», "общение" определяется как «акт или факт коммуникации...

Контакт с помощью слов, писем или посланий; обмен мыслями или мнениями при непосредственной встрече или с помощью других средств; разговор, корреспонденция» [2, с. 41]; «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в которых происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности» [63, с. 433]; «специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми» [84, с. 308]; «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [8, с. 213]; «реализуемое знаковыми средствами взаимодействие двух или более субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера [52, с. 435].

Проведенный анализ научной литературы показал, что существует несколько подходов к определению категории общения, и нет единого и общепризнанного для данного феномена. По словам А. Леонтьева, лишь в англоязычной литературе, опубликованной до 1969 года, насчитывалось девяносто шесть определений общения [111, с. 22].

Некоторые авторы подводят «общение» под понятие «коммуникация», информационная связь (А. Брудный, В. Соковнин и др.). Коммуникация (лат. – делаю общим, связываю, общаюсь) – это сообщение, передача информации средствами языка, речевая (вербальная) или другим знаковым системам (невербальная) в процессе межличностного общения [39, с. 54]. В трудах этих исследователей общение рассматривается как обмен информацией между динамическими системами и подсистемами, способными воспринимать, хранить и передавать разные сведения. Так, В. Соковнин отмечает, что «человеческие отношения, невозможные без информации и ее

направленной передачи. Направленное высказывание мысли, ее передача и восприятие является необходимыми элементами человеческих отношений, а их совокупность образует информационную структуру социального общения» [188, с. 9].

С точки зрения ученых (Л. Выготский, И. Зимняя, И. Иванец, Н. Курбатов, А. Леонтьев, М. Лисина, М. Рудь и др.), неправомерно сводить процесс коммуникации к передаче кодированной информации от субъекта к объекту. По их мнению, коммуникация носит неизменно деятельный, диалогичный характер. Эти же черты присущи и общению [44, 75, 76, 111, 123]. А. Леонтьев также подчеркивает, что центральным моментом определения общения является не «передача информации», а взаимодействие с другими людьми как внутренний механизм жизни коллектива, причем взаимодействие понимается как обмен идеями, интересами и т.п. и формирование установок, усвоение общественно-исторического опыта [111]. Аналогичных взглядов придерживаются и такие зарубежные ученые, как Т. Парсонс и К. Черри. По мнению первого, коммуникацию можно рассматривать как общение, взаимодействие между людьми. К. Черри отмечает, что коммуникация – «это, в сущности, социальное явление», «социальное общение» с использованием многочисленных систем связи, выработанных людьми, среди которых главными, «несомненно, являются человеческая речь и язык» [157].

Анализ работ М. Кагана и других сторонников данного подхода, настаивающих на разделении терминов «коммуникация» и «общение», позволил выявить два главных отличия этих терминов: а) общение имеет и практический, и духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом; б) общение представляет собой межсубъектное взаимодействие, и структура его диалогична, в то время как коммуникация – это информационная связь субъекта с тем или иным объектом [78].

В понятии «общение», по М. Корневу, больше уделяется внимание диалогическому характеру процесса общения, которое предусматривает

взаимодействие, взаимопонимание, взаимоотношения между двумя или несколькими субъектами. То есть, такое понятие общения несколько сужает его по отношению к коммуникации. Ученый дает определение межличностного общения; рассматривает его как процесс информационного и предметного взаимодействия между людьми, в котором формируются и реализуются их межличностные отношения [93, с. 59].

В отечественной психологии широкое распространение получил подход, связанный с подведением общения под понятие «деятельность», то есть оно рассматривается как один из видов человеческой деятельности – как «деятельность общения», «коммуникативная деятельность».

В конце 60-х начале 70-х годов в области психолингвистики, в результате так называемой «коммуникативной революции», психологи (Л. Божович, П. Гальперин, А. Леонтьев, А. Лурия и др.) стали рассматривать процесс общения (по А. Леонтьеву, общение – процесс решения коммуникативной задачи) как вид интерактивной деятельности человека[111]. В противовес традиционному подходу к процессу коммуникации как к передаче кодируемого сообщения от одного индивида к другому, А. Леонтьев предлагает «деятельностный» подход: общение рассматривается как особенный (пронизывает другие виды деятельности: игровую, учебную, трудовую) вид деятельности, которому свойственны все характеристики деятельности, в частности, структура, целостность, целенаправленность. Устанавливается, что механизм овладения речью тождественный механизму овладения любой другой деятельностью. Следовательно, так как овладеть какой-либо деятельностью можно лишь практическим путем, то овладеть речью можно также лишь в процессе общения. Рассматривая речь как деятельность в пределах процесса коммуникации (общения), поскольку именно в этом случае оно становится мотивированным (сама по себе речь не имеет мотива – необходимого компонента любой деятельности, ведь человек говорит не ради того, чтобы просто говорить), А. Леонтьев разработал теорию речевой деятельности,

сущность которой заключается в том, что речевая деятельность, как и любая другая, характеризуется наличием мотива (для чего человек говорит), цели (чего хочет достичь в результате общения), структуры (речевые действия, речевые операции), способа (вербальный, невербальный) и т.д. [111].

Наряду с этим, существует научный подход, заключающийся в разведении понятий «общение» и «деятельность». Этой точки зрения придерживаются в своих исследованиях Г. Батищев, Л. Буева, Б. Ломов и др. Так Г. Батищев и Б. Ломов противопоставляют общение деятельности, утверждая, что его нельзя определить как вид человеческой деятельности, так как оно принципиально отличается от последней, ибо связывает субъекта не с объектом, а с другим субъектом. Сложившаяся концепция деятельности, охватывает лишь одну сторону социального бытия человека, а именно – субъект-объект. Именно это соотношение является основой определений деятельности в большинстве психологических исследований. Б. Ломов считает, что вряд ли правильно рассматривать человеческую жизнь как «поток изменяющих друг друга деятельностей» [125], которые осознаются лишь в плане субъектно-объектных отношений. Человеческое бытие он представляет как многоуровневую и разнообразную систему отношения человека к миру. Человеческое общение представляет собой другую сторону человеческого бытия: отношение субъект-субъект(ы). В целом общение выступает важнейшей стороной индивидуального аспекта человеческого бытия, специфической формой взаимодействия одного человека с другим, где осуществляется взаимообмен деятельностями, их способами и результатами, представлениями, интересами, идеями, эмоциями, чувствами и т.д. Общение здесь выступает как независимая, самостоятельная и специфическая форма активности субъекта, результатом которой является не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а сложившиеся отношения с другим человеком или группой людей. Таким образом, «специфика общения в отличие от любых других видов взаимодействия как

раз и состоит в том, что в нем проявляются психологические качества людей» [124].

Можно проследить некоторое расхождение внутри одного и того же подхода. Одни ученые склонны противопоставлять процессы общения и деятельности, другие рассматривают общение и деятельность как две формы человеческого существования, не противоречащие друг другу, а, напротив, сосуществующие в процессе человеческой жизнедеятельности. Так, Л. Буева рассматривает общение как межличностный контакт, выступающий сферой персонификации общественных отношений. В конечном итоге, по ее словам, любая деятельность реализуется через общение индивидов. Она обосновывает, что деятельность и общение – две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны «единственного процесса жизни» [41].

Л. Буева считает, что в исследованиях недооценивается социально практический опыт общения, который оказывается не только в формировании индивидуального, но и группового, коллективного субъектов, действий индивидов, которые входят в группу и решают ее задание [41].

Другая научная позиция в данном вопросе заключается в утверждении, что общение – это один из видов деятельности. Деятельностный характер общения раскрывают в своих работах Б. Ананьев, А. Бодалев, М. Каган, А. Леонтьев, М. Лисина и другие. Ученые сходятся во мнении, что общение является одним из основных видов деятельности. Они подчеркивают тот факт, что межличностное общение по основным своим характеристикам представляет собой специфический вид деятельности. И как всякая деятельность, общение направлено на удовлетворение потребности, а именно, коммуникативной. Сущность общения состоит в стремлении человека, с одной стороны, к самопознанию и самооценке с помощью познания другого человека и через его посредство. А с другой стороны, оно есть деятельность, которая «устремлена к другому, как к активному,

сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу» [32].

Изучая общение, вышеупомянутые авторы используют структурные схемы, характерные для анализа практической деятельности. С точки зрения В. Давыдова, для этого необходимо выделить в общении основные структурные компоненты, то есть наложить на коммуникативную деятельность общую сетку, которая используется для изучения любого вида деятельности, и заполнить ее ячейки конкретным содержанием. Отметим, что разные исследователи выделяют неодинаковое количество и состав компонентов общения. Так, М. Лисина определяет семь компонентов, а именно: предмет, потребность, мотивы, действия, задания, средства, продукты общения [122]. Н. Ерастов называет такие семь компонентов, как коммуникатор, адресант, средства, предмет, условия, цель, результаты [63]. Называя некоторые компоненты одинаково, исследователи имеют в виду не одно и то же. М. Лисина, например, «предмет общения» понимает как партнера в этом процессе [122]. Н. Ерастов рассматривает этот компонент шире: «все, что окружает людей» [64]. А. Леонтьев считает, что структуру общения образуют «интенциональность» (наличие специфической цели, мотива), «результативность» (мера совпадения достигнутого с намеченной целью) и «нормативность» (социальный контроль за протеканием и результатами актов общения) [111].

М. Каган также утверждает, что «общение оказывается необходимым и специфическим видом человеческой деятельности, выражающим взаимодействие субъекта с субъектом» [78]. Общение ценно уже тем, что межсубъектно, утверждает и развивает человека как субъекта, а атрибутивным свойством последнего «является уникальность, выявляющаяся в свободном выборе целей и средств деятельности» [79]. Общение есть «специфически человеческий способ поведения». Цель общения — «достижение общности (или повышение уровня общности),

действующих субъектов, их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого» [7].

При этом ученые утверждают, что общение как вид деятельности может иметь самостоятельное значение и прямо не обслуживать какие-либо другие виды деятельности, однако, замечает А. Бодалев, «в подавляющем большинстве случаев межличностное общение почти всегда оказывается вплетенным в ту или иную деятельность и выступает как условие ее выполнения (вне общения людей друг с другом немислимы процессы труда, учения, игры)» [32]. Л. Анциферова отмечает, что «общение является условием всех других видов деятельности» [13]. М. Лисина под общением понимает взаимодействие двух (или более людей), направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и получения общего результата [122].

А. Леонтьев разграничивает понятия «взаимодействие» и «собственно общение», определяет общение «как систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [111]. Общение, по А. Леонтьеву, может рассматриваться как предметно-ориентированное, когда взаимодействие выступает предметом, и личностно-ориентированное (межличностное) общение, которое, в свою очередь, подразделяется на диктальное, связанное с тем или иным предметным взаимодействием (согласование позиций с целью дальнейшей совместной деятельности, обмен с собеседником информацией, значимой для деятельности, и т. п.), и «модальное общение» – это то, что, по словам А. Леонтьева, не имеет в качестве предмета взаимодействие. Главный вывод, которым завершает характеристику общения А. Леонтьев, сводится к тому, что «во всех рассмотренных видах общения предметом его является не конкретный человек или люди, а либо взаимодействие..., либо

психологические взаимоотношения людей. Субъектом выступает либо общность, либо коммуникатор» [112, с. 253-254].

Г. Андреева, пытаясь интегрировать в пределах единственной концепции разные социально-психологические подходы к проблеме общения, предлагает более широко понимать связь деятельности и общения, где бы общение рассматривалось и как сторона «совместной деятельности (поскольку сама деятельность есть не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват» [8, с. 95].

Выделив три стороны общения, автор указывает на то, что:

а) коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, то есть их установок, целей, намерений;

б) интерактивная сторона общения представляет собой построение общей стратегии взаимодействия, направленной на реализацию совместной деятельности, достижение общей определенной цели. В современной литературе по проблеме общения выделяется ряд типов взаимодействия между людьми, прежде всего кооперация и конкуренция;

в) перцептивная сторона общения включает в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей. Основными механизмами познания другого человека считаются идентификация (уподобление) и рефлексия (осознание того, каким воспринимают субъекта познания другие люди) [8, с. 95-96].

Исходя из вышесказанного, межличностное общение предусматривает не только обмен информацией, но и установление прямых контактов между теми, кто общается, восприятие один другого как конкретную личность. Рассматривая межличностное общение как сложное социально-психологическое явление, ученые единогласно выделяют в его структуре универсальную особенность, точнее взаимодействие.

Изучение и анализ дефиниций и описание понятия «общение» показывает, что исследователи данного направления часто употребляют такие его признаки как: способ организации деятельности; установление взаимоотношений; выработка общей стратегии взаимодействия; взаимосвязь субъектов; обмен информацией, мыслями, чувствами, эмоциями, переживаниями; восприятие друг друга; взаимовлияние; удовлетворение потребности в поддержке, солидарности, понимании; субъектно-субъектный процесс; обмен результатами деятельности; процесс передачи и декодирования и т.д. Следовательно, наиболее употребляемыми признаками общения являются те, которые направлены на поддержание полноценной жизнедеятельности индивидов, обеспечение их совместной деятельности и взаимоотношений в социуме.

Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы, прежде всего речь, а также невербальные средства общения – оптико-кинестическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистические системы (интонация, неречевые вкрапления в речь, например, паузы), система организации пространства коммуникации и, наконец, система контакта глазами [28].

В зависимости от преобладания тех или иных средств общения выделяются речевой, неречевой и комбинированный виды общения. Речевое общение — наиболее совершенная форма общения. Это позволяет рассматривать речевое общение как такую его форму, где закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном и доступном для исследования виде [17, с. 18].

Одним из средств коммуникации есть речь. А. Петровский называет его вербальной коммуникацией [162], феномен которой исследовался многими учеными (Ф. Гужва, М. Жинкин, А. Леонтьев, Т. Ладыженская, М. Львов и др.). И. Зимняя придерживается мнения, что главной формой духовной связи человеческих субъектов является именно вербальная коммуникация [74]. Подобное суждение встречается и у Я. Яноушека, который утверждает, что

из материального общения развивается коммуникация — «духовное» общение людей при помощи языка [232]. Именно здесь лежат корни развития вербальной коммуникации. Коммуникация выступает как одна из сторон человеческого общения, включающая обмен представлениями, идеями, интересами, настроением, чувствами между людьми в ходе совместной деятельности.

Взаимодействие, основным средством реализации которого является речь, не вполне попадает под какое-либо определение общения, так как в нем оказывается редуцированным эмоционально-личностный аспект взаимодействия. Подчинение целям педагогического процесса требует преобладания информационных и регуляторных функций во взаимодействии участников. Осуществляется взаимодействие преимущественно речевыми средствами, ведь речи генетически свойственны информационная и регуляторная функции. Речевая коммуникация — такая форма общения, в процессе которой преобладают информационный и регуляторный компоненты [111, с. 57].

По сути своей, общение — это социальный аспект межличностного взаимодействия, коммуникация — информационный аспект социального взаимодействия. Понятие «коммуникация» более узкое, по отношению к понятию «общение». Информация в общении несет содержательную и регуляторную нагрузки, что позволяет говорить о том, что речевая коммуникация включает в себя преимущественно информационно-коммуникативный и регуляторно-коммуникативный компоненты общения, при известной редукции негативно окрашенного аффективного компонента [111, с. 121].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что рассмотрение межличностного общения с точки зрения деятельностной концепции позволяет расценивать его как необходимое условие человеческого бытия и формирования психических свойств человека и личности в целом. Межличностное взаимодействие людей, именуемое общением, почти всегда

оказывается вплетенным в ту или иную деятельность или выступает как условие ее осуществления. В связи с этим деятельность определяет содержание, форму и характер общения между субъектами. На характер деятельности влияют индивидуальные и личностные особенности самих субъектов деятельности. Потребности деятельности определяют средства, при помощи которых осуществляется общение и координация действий участников. В учебно-воспитательной деятельности преобладают речевые средства общения. Ситуации общения в учебно-воспитательной деятельности, как ведущие, определяют преобладание информационных и регуляторных компонентов содержания деятельности общения. Деятельность общения приобретает основные черты и свойства коммуникативной деятельности, осуществимой речевыми средствами в условиях предопределенности ролей: ученик-учитель, воспитанник-воспитатель, даже воспитанник-воспитанник, а не просто ребенок-ребенок. Именно такая форма общения оценивается как речевая коммуникация, речевое общение, то есть взаимодействие индивидов, направленное на согласование и объединение усилий, для достижения общего намеченного результата [12].

Речевое общение играет определяющее значение в жизни каждого человека. Общение – понятие, обозначающее социальный феномен, который раскрывает механизмы структурирования, организации и функционирования человеческого общества, способы и формы включения индивида в социально-исторический контекст. Общение служит связующим элементом системы «человек-общество». В нашем исследовании ведущей функцией процесса общения выступает коммуникативная, которую мы будем рассматривать как связующее звено между детьми в процессе взаимодействия и выполнения совместных действий, направленных на достижение общей цели в разновозрастном детском коллективе.

1.1.2. Генезис общения детей. Безусловно, одним из важных вопросов в контексте предпринятого диссертационного исследования является

рассмотрение особенностей общения детей дошкольного возраста, его специфика и становление в онтогенезе. При освещении данного параграфа мы отталкиваемся от исследований проблемы общения, проведенных в русле теории коммуникативной деятельности [2], [111], [122]. В рамках данного подхода в области возрастной психологии разрабатывается концепция генезиса общения [32], на основе которой изучаются генезис коммуникативной деятельности ребенка, структура и содержание этой деятельности, определяется связь с другими видами деятельности и значение ее для психического развития детей [122].

В отечественной психологии основополагающая мысль об определяющей роли общения в развитии ребенка принадлежит Л. Выготскому, в его культурно-исторической концепции. Позднее идеи ученого были раскрыты и подтверждены в работах Ю. Бабанского, Л. Божович, А. Запорожца, Т. Конниковой, А. Петровского, Д. Эльконина и многих других.

Наиболее широко представлено исследование влияния общения на психическое развитие ребенка в работах М. Лисиной. Опираясь на концепцию Л. Выготского, она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка выступает его общение со взрослым. В общении ребенка со взрослым создается «зона ближайшего развития», где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности. Основной закон развития высших психических функций («от интер к интра») был многократно подтвержден и конкретизирован в работах ученой. Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М. Лисиной, показали, что именно в общении развиваются внутренний план действий ребенка (А. Болбочану, Г. Капчеля), сфера его эмоциональных переживаний (С. Мещерякова, А. Сорокина), познавательная активность детей (Е. Смирнова, Т. Землянухина), произвольность и воля (Г. Капчеля, Е. Смирнова), самооценка и самосознание (Н. Авдеева), речь (А. Ружская) и др. Важнейший путь влияния

общения на психическое развитие детей заключается в том, что ребенок, взаимодействуя со взрослым, наблюдает за его деятельностью и как следствие подражает ему. В работе «Проблемы онтогенеза общения» М. Лисина указывает, что влияние общения на психическое развитие дошкольника происходит следующим образом:

- 1) благодаря благоприятным «объектным» качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;
- 2) благодаря обогащению взрослыми опыта детей;
- 3) путем прямой постановки взрослого задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;
- 4) на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;
- 5) благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;
- б) в следствии благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого, самобытного начала при общении их друг с другом [122].

Таким образом, коммуникативная деятельность ребенка в первые семь лет жизни формирует и все его остальные личностные образования: отношение к себе (А. Запорожец, М. Лисина, Е. Савонько, Р. Стеркина), к другим людям (Х. Бедельбаева, Е. Смирнова), а также к предметной деятельности (С. Корницкая, Т. Сорокина). Общение и ведущая деятельность ребенка выступают как главные факторы, определяющие содержание и характер отношений всех трех видов. Отношение ребенка к взрослому первые семь лет жизни выступает как наиболее важная линия, во многом обуславливающая развитие отношений к окружающим людям (в том числе к сверстникам) и предметной деятельности [123].

Применительно к коммуникативной деятельности, М. Лисина предположила, что «мотивы общения должны воплощаться (опредмечиваться) в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих» [122, с. 13]. Среди этих качеств были выделены три

группы: 1) познавательные, в которых взрослый выступает «как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка»; 2) деловые, где взрослый является «партнером по совместной практической деятельности, помощником и образцом правильных действий»; 3) личностные, когда взрослый предстает как особая личность, как «член общества, представитель определенной его группы» [122, с. 50]. Отметим, что именно эти качества взрослого и составляют три вида мотивов коммуникативной деятельности – деловые, познавательные и личностные. Также установлено, что мотивы, толкающие ребенка к контактам с другими детьми совпадают с мотивами, обнаруженными в ходе изучения общения со взрослыми. В каждом случае другой человек выполняет совершенно определенную функцию и удовлетворяет конкретную коммуникативную потребность – в сотрудничестве, в новых впечатлениях (или в познании), в признании и поддержке (потребность в уважении), в сопереживании и взаимопонимании. При этом характер удовлетворения этой потребности определяет характер отношения к этому человеку. Взаимоотношения рассматриваются М. Лисиной как один из продуктов деятельности общения. Они зарождаются, меняются и развиваются в ходе коммуникации. При этом степень и качество взаимоотношений определяются характером общения. «Партнер, который позволяет ребенку удовлетворить потребность в общении на достигнутом детьми уровне развития, вызывает у него симпатию и расположение. Чем больше общение с партнером соответствует конкретному содержанию потребности ребенка (во внимании, уважении, сопереживании), тем больше тот его любит» [122, с. 133]. Такая зависимость взаимоотношений от содержания потребности в общении неоднократно показывалась в работах, выполненных под руководством М. Лисиной как в сфере общения со взрослым (С. Корницкая, А. Рузская и др.), так и со сверстником (Р. Смирнова, Р. Терещук и др.).

Познавательные, деловые и личностные мотивы появляются в период становления коммуникативной деятельности практически одновременно. В

реальной жизненной практике ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в разные периоды детства их относительная роль изменяется, то есть происходит смена ведущего мотива, которая определяется изменением ведущей деятельности ребенка и положением общения в системе общей жизнедеятельности детей.

Так как общение детей с окружающими людьми представляет собой деятельность, то оно осуществляется в виде действий, которые в сочетании образуют средства общения, или иначе говоря, коммуникативные единицы, с помощью которых индивид строит общение с окружающими.

В литературе выделяется три основные категории средств общения (А. Леонтьев, И. Горелов, К. Седов и др.), которые выявляются в детском возрасте (М. Лисина и др.). К ним относятся:

1) экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации) – служат проявлением эмоциональных состояний ребенка, соединяют индивидуальные переживания с принятой в данном обществе системой эталонов, вследствие чего становятся понятны другим людям;

2) предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому других вещей; притягивание и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки). В отличие от вышеописанных средств, предполагают использование произвольно-регулируемых движений для целей коммуникации. Это своеобразные пиктограммы актов общения, их желательные формы;

3) речевые (высказывание, вопросы, ответы, реплики) – наиболее совершенные, присущие только человеку формы общения [122].

Анализ изучения генезиса общения, проводимый разными исследователями (Е. Богуславская, А. Запорожец, Е. Кравцова, М. Лисина, А.

Рузская и др.), позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте общение интенсивно развивается и приобретает различные новые формы, как в сфере общения детей со взрослыми, так и в межличностном взаимодействии детей. Одновременное изменение потребностей, мотивов и средств общения детей ведет к изменению форм коммуникативного развития. Они определяются пятью параметрами: временем возникновения, функциями общения, основными потребностями в общении, доминирующими мотивами общения и главными средствами общения [28].

Смена форм общения в онтогенезе, по мнению М. Лисиной, определяется новообразованиями в психическом развитии ребенка, «диалектическим взаимодействием формы и содержания» [122]. Та или иная форма, соответствуя содержанию общения, удовлетворяет его, тем самым обеспечивает актуальные потребности психического развития. Наступает момент, когда содержание «перерастает» свои прежние формы, приходит в определенное противоречие с ними. Тогда новая, более совершенная форма общения вытесняет предшествующую, отодвигает ее на второй план. Происходит обогащение расширение границ общения. Более раннее содержание потребности в общении исчезает совсем, а лишь занимает «подчиненное» положение. В результате оказывается, что «развитие общения обеспечивается активностью обоих участников: активность взрослого выражается в его опережающей достоинства ребенка инициативе, раскрывающей ребенку новые горизонт коммуникативной деятельности; активность ребенка выражается в собственной деятельности, с помощью которой он только способен усвоить новое содержание, передаваемое ему взрослым» [122]. Здесь следует подчеркнуть высказанное М. Лисиной значение активной позиции взрослого для развития у ребенка более совершенных форм общения и связанных с эти развитием иных достижений. Созвучные мнения высказаны исследователями А. Арушановой (1999), С. Ушаковой (2001), Б. Бойковым, Н. Волковой (1996) и др.

Таким образом, исследователями указывается на непрерывное взаимодействие двух условных линий. Первая – касается общего психического развития ребенка, вторая – развития его общения. Изменения по первой линии создают условия, необходимые для преобразования форм общения, но они становятся «достаточными» только в совокупности с социальным воздействием взрослого. Проявляя инициативу, взрослый способен расширить горизонты коммуникативной деятельности, активизировать возможности ребенка.

В современной психологической литературе, посвященной особенностям общения дошкольников, выделяются четыре формы общения. Согласно исследованиям М. Лисиной, первым в онтогенезе возникает ситуативно-личностное общение (1-ый месяц). В этот период общение занимает основное место в жизнедеятельности ребенка, так как обеспечивает для него выживание и удовлетворение его в доброжелательном внимании взрослого, а ведущим мотивом – личностный мотив, то есть ребенка интересует именно взрослый, он является для малыша объектом познания, на него направлены операции. Значение же ситуативно-личностного общения в общем психическом развитии индивида определяется тем, что оно способствует формированию перцептивных действий и овладению хватанием [122].

Следующая форма общения в онтогенезе, выделенная М. Лисиной, – ситуативно-деловая, характерная для детей в возрасте около полугода. Специфика этой формы общения в том, что она уже выступает как деятельность, обслуживающая ведущую деятельность ребенка – специфические манипуляции с предметами [122]. Изменяется характер потребности, инициирующей общение: ребенок нуждается в доброжелательном понимании и сотрудничестве со стороны взрослого, а мотивом становится желание малыша подражать взрослому и вступать с ним в определенные партнерские отношения. Этим же определяется и значение данной формы общения в развитии ребенка – она способствует развитию специфически предметной

деятельности, непосредственно готовит к овладению речью, совпадает с первым этапом ее появления. Осуществление ситуативно-делового общения между ребенком и взрослым возможно благодаря предметно-действенным операциям, которые выступают в качестве средств общения на данном этапе [123].

В возрасте трех-четырех лет, ребенок приходит к новой для него форме общения внеситуативно-познавательной. Общение сохраняет характер обслуживающей деятельности, но она разворачивается на фоне совместного со взрослым или самостоятельного ознакомления с окружающим миром. Наиболее интересным феноменом является содержание потребности ребенка во внеситуативно-познавательном общении, как стремление ребенка к уважению взрослым. Ведущим мотивом общения становится познавательный мотив. Ребенок ощущает большую неуверенность, вступив в область умозрительных рассуждений, потеряв привычную опору на чувственно данную наглядность. Сотрудничество со старшими в этой новой сфере представляется ему возможным только в том случае, если они не будут смеяться над ним, а отнесутся с должным признанием. Значение описываемой формы общения в общем психическом развитии заключается, в том, что она помогает ему проникнуть во внечувственную сущность явлений, способствует развитию наглядных форм мышления, В качестве основного средства общения на данном этапе уже выступает речь, то есть именно в возрасте трех-четырех лет, и стадию появления внеситуативно-познавательного общения М. Лисина называет началом развития речевой коммуникации у ребенка [122]. Таким образом, параллельно с линией коммуникативного развития выстраивается линия речевого развития.

Четвертая форма определяется как внеситуативно-личностная. Общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания социального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов и как обслуживающая деятельность. Ее появление связано с возрастом пяти-шести лет. Ведущий мотив общения в данном случае – личностный, но его характер

принципиально иной, чем при ситуативно-личностном общении. Теперь взрослый выступает не как абстрактная личность, а как конкретное социальное историческое лицо: «Для дошкольников, пишет М. Лисина, приобретают живое значение детали из жизни взрослого, которые никак их не касаются (есть ли у тебя сыночек, где она живет, умеет ли водить машину), но позволяют воссоздать полноту конкретных подробностей полнокровный образ этого человек» [122]. Преобразование мотивов общения свидетельствует о том, что коммуникативная потребность ребенка приобретает новое содержание. Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, но и к взаимопониманию и сопереживанию. Однажды, став в онтогенезе ведущим средством общения, речь остается им на всех последующих этапах. Значение внеситуативно-личностного общения состоит в том, что оно позволяет приобщить ребенка к моральным и нравственным ценностям общества.

1.1.3. Особенности общения детей со сверстниками. Следующим не менее важным этапом для нашего исследования является рассмотрение второй сферы общения ребенка. Так, согласно исследованиям М. Лисиной и Е. Смирновой, в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то в дошкольном она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок уже точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает общество сверстников [123, 193].

Важным для нас выступает необходимость рассмотрения существующих различий между сферой общения ребенка со взрослым и со сверстником. Отметим, что, согласно авторам, указанным выше, общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослым. Первая и наиболее важная отличительная черта общения дошкольников состоит в большом

разнообразии коммуникативных действий, в общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и т. п. [122].

Второе яркое отличие общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличают их от взаимодействия со взрослым [122].

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения [122].

Следующая отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной реакции партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается [122].

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: содержанию потребности, мотивам и средствам общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы переломы. От двух до семи лет отмечаются два таких переломных момента: первый происходит приблизительно в четыре года, второй – около шести лет. Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости

сверстника в жизни ребенка. Второй перелом внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Его внешние проявления связаны с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми. Эти переломные моменты рассматривались М. Лисиной как временные границы трех этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками [122]. Эмоционально-практическая форма общения, считает автор, возникает на третьем году жизни ребенка. От сверстника он ожидает соучастия в своих забавах и самовыражениях. Основные средства общения — экспрессивно-мимические.

Следующая форма общения сверстников – ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и останется наиболее типичной до шестилетнего возраста. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей. Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Роль ситуативно-деловой формы общения заметно возрастает среди других видов активной деятельности детей. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников — сюжетно-ролевой игры, при которой основным средством общения становится речь [197].

У детей первых лет жизни речь оказывает важное влияние на развитие ощущений и восприятий, способствует формированию мышления. Благодаря

речи развиваются представления об окружающем мире, совершенствуется память. По мере развития лексико-грамматической стороны речи ребенок овладевает такими интеллектуальными операциями, как сравнение, анализ и синтез. Становление и развитие речевой деятельности приводит к формированию обобщающей функции речи [197].

Формирование регулирующей функции речи тесно связано с развитием целенаправленного поведения, внутренней речи и возможности программированной интеллектуальной деятельности. Существует зависимость между речевой недостаточностью и особенностями психического развития ребенка. При задержке речевого развития на фоне патологии формирования всех сторон речи могут отмечаться отклонения в психическом развитии ребенка, может замедлиться развитие гностических процессов, эмоционально-волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом [199].

В конце дошкольного детства у некоторых детей складывается новая форма общения — внеситуативно-деловая. Жажда сотрудничества побуждает дошкольников к наиболее сложным контактам. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер: дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. Сотрудничество, оставаясь практическим и сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает также внеситуативный характер. Это связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры с правилами, которые являются более условными [199].

Наряду с общением существуют и проявляются межличностные отношения дошкольников, которые можно рассматривать как мотивационную основу общения и взаимодействия людей. Развитие отношений ребенка со сверстником в дошкольном возрасте имеет определенную возрастную динамику и тесно связано с развитием самосознания [28].

В младшем дошкольном возрасте сверстник еще не играет существенной роли во внутренней жизни ребенка и не является стороной его самосознания. В середине дошкольного возраста (четыре-пять лет) ребенок начинает постоянно сравнивать себя со сверстником, что позволяет ему оценить и утвердить себя и другого как целостную личность, несводимую к отдельным качествам, что делает более глубокими межличностные отношения детей [36].

Таким образом, специфика общения ребенка дошкольного возраста заключается в наличии у него параллельно развивающихся двух сфер общения и взаимодействия: сфера общения со взрослыми и со сверстниками. Каждая из этих сфер имеет большое влияние на психическое развитие ребенка. Хотя роль общения со взрослым остается значимой и ведущей на протяжении дошкольного периода, все это несколько не умаляет значение общения со сверстником в жизни ребенка, так как именно общение с ровесником на определенном возрастном этапе (четыре-пять лет) становится незаменимым и несравнимым ни с чем. Оно существенно отличается от общения со взрослым и дает ребенку уникальный, невосполнимый опыт для развития. Указанные различия в общении двух сфер помогают увидеть специфику межличностного взаимодействия детей друг с другом.

Родоначальником изучения проблемы развития общения сверстников в дошкольном возрасте был Ж. Пиаже. Он утверждал, что только разделению точки зрения равных ребенку лиц – сначала других детей, а по мере взросления, и взрослых – подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, свойственный всем детям и в отношении с другими детьми и в мышлении [170, с. 10].

Не смотря на то, что две сферы коммуникации у детей – общение со взрослыми и со сверстниками включают коммуникативную деятельность, они имеют существенные различия в потребностях, мотивах, задачах общения, а также влияние на общее развитие ребенка. По мнению М. Лисиной, основным различием этих двух сфер коммуникации ребенка

является неодинаковая роль партнеров разного возраста для самосознания и самооценки: взрослые остаются для ребенка образцом, а дети оказываются ему равными, что облегчает сравнение себя со сверстниками [122].

В результате экспериментальных исследований из принципиального сходства двух сфер общения детей М. Лисина выделила и сформулировала четыре критерия, позволяющие определить наличие у ребенка потребности в общении с окружающими людьми:

а) внимание и интерес ребенка ко взрослому, в которых обнаруживается направленность на изучение взрослого и тот факт, что взрослый становится объектом особой активности детей;

б) эмоциональные проявления в поведении ребенка по отношению к взрослому, в них проявляется оценка взрослого ребенком, наличие у ребенка отношения к взрослому, которое неразрывно связано со знанием о нем;

в) инициативные действия ребенка с целью показать взрослому свои умения и возможности (с помощью этих действий ребенок осознает собственные достижения через оценку и реакцию взрослого);

г) реакция ребенка на отношение к нему взрослого, в которой обнаруживаются самооценка детей и восприятие ими той оценки, что дает им взрослый [122].

Следует подчеркнуть, что для возникновения потребности в общении необходимо, чтоб у одного и того же ребенка оказались все четыре критерия. Так как рассмотрение какого-либо одного, взятого отдельно от остальных критерия, недостаточно для определения степени сформированности потребности в общении. Таким образом, взятые в совокупности приведенные критерии в равной степени показательны как при оценке общения со взрослым, так и в ситуации межличностного общения детей.

М. Лисиной установлено, что коммуникативная потребность проходит несколько стадий в своем развитии: 1) первые шесть месяцев – потребность во внимании и доброжелательности взрослого; 2) в раннем возрасте – потребность в сотрудничестве; 3) в среднем дошкольном возрасте –

потребность в уважительном отношении взрослого; 4) в старшем – потребность во взаимопонимании и сопереживании [122].

Необходимо отметить, что содержание общения непосредственно зависит от развития отношения ребенка к взрослому, а содержание коммуникативной потребности обусловлено возрастом ребенка – дошкольника [175].

Зависимость взаимоотношений от содержания потребности в общении обнаруживается как в общении детей со взрослыми, так и в общении их между собой. В фундаменте добрых отношений в общении с обоими партнерами лежит удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании окружающих людей, она «опредмечивается» в личностных коммуникативных мотивах [175].

Важным для нашего исследования, также является обсуждение мотивационного аспекта деятельности общения. В концепции деятельности, которую мы взяли за основу при интерпритации общения, понятие мотива тесно связано с понятием потребности. А. Леонтьев пишет об этом так: «В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую функцию, то есть становится мотивом»[111]. Таким образом, мотив деятельности совпадает с ее предметом. Следовательно, для каждого участника взаимодействия мотивом общения служит другой человек, его партнер по общению. В случае коммуникации с взрослым мотивом общения, побуждающим обратиться к взрослому, совершив инициативный акт общения, или ответить ему.

Итак, в основе общения лежит удовлетворение потребности ребенка во внимании окружающих его людей. В дошкольном учреждении ребенка окружают дети, следовательно, мотивом общения будет служить другой

ребенок. Причем в разновозрастной группе партнерами ребенка по общению будут выступать дети разного возраста. Таким образом, мотивом общения ребенка разновозрастной группы будет являться ребенок старшего или младшего возраста.

1.2. Речевое общение и его характеристика

В конце 60-х в начале 70-х годов в теории методики обучения языкам четко выделился новый коммуникативно-прагматический подход, который получил название «коммуникативной революции». Это дало возможность ученым (Л. Выготский, А. Леонтьев, Н. Леонтьев, М. Лисина А. Лурия, С. Рубинштейн, Ф. Сохин, Н. Швачкин, Д. Эльконин и др.) рассматривать в тесной взаимосвязи языковую систему с условиями ее использования, функционирования, усвоения и теми изменениями, которые происходят в процессе общения. В научный перечень вошли новые дефиниции такие, как «коммуникация», «речевое общение», «коммуникативная компетенция», которые на сегодняшний день заняли прочное место в системе языкознания и лингвистических наук.

Таким образом, рядом с речевой деятельностью в последние годы появилось такое понятие, как «речевое общение» или «коммуникативная деятельность» [111, с. 15]. Прежде всего это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, состоящая из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты (разные люди), которые порождают и воспроизводят высказывания (тексты) и интерпретируют их [111].

Существуют различные подходы к анализу речевого общения. Так, А. Леонтьев рассматривает его как особый, специфический вид познавательной деятельности, в процессе которой происходит взаимный обмен информацией, мыслями, чувствами, способами поведения, привычками [111, с. 135]. Эта система речевых актов, речевого поведения, которая обеспечивает общение,

взаимопонимание между людьми. Речевое общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты [111]. Подчеркивая социальный характер общения и его зависимость от задач, которые оно призвано решать, следует придерживаться понимания речевого общения как взаимодействия людей, направленного на согласование и объединение их усилий в совместной деятельности и осуществляемого посредством речи [111]. Речевое общение является потенциальным компонентом любой деятельности; как умственной, так и предметно-практической.

Понимание речевой деятельности как частного случая общения характерно для современных исследований, проводимых в русле коммуникативного подхода к обучению речи. Акцент в нем делается на учете в воспитательно-учебном процессе особенностей функционирования речевой деятельности в повседневном общении (И. Зимняя, В. Капинос, А. Леонтьев, М. Львов, Е. Пассов, М. Соловейчик, Н. Сергеева и др.). В качестве цели обучения выступает обучение деятельности, осуществляемой при помощи языка – коммуникативной, продуктивной, познавательной и т.д. Мнения выше названных ученых совпадают в том, что коммуникативный подход является наиболее эффективным, так как формирует гибкость речевых умений, возможность их переноса в разнообразные жизненные ситуации.

Одним из главных теоретических положений, лежащих в основе коммуникативного подхода, выступает рассмотрение коммуникативной функции речи в качестве ведущей (Л. Выготский, А. Лурия, С. Рубинштейн, Д. Эльконин и др.). Данная функция рассматривается как единство выражения и воздействия. Речь выражает определенное содержание, а также отношение говорящего к этому содержанию и к адресату, на основе чего осуществляется воздействие на собеседника [44]. Наряду с коммуникативной функцией речь выполняет и когнитивную, так как является способом формирования и формулирования мысли [224].

В процессе речевого общения С. Рубинштейн выделяет ряд характеристик, которые позволяют реализовывать поставленную говорящим цель; информативную (сообщение нового), перскриптивную (влияние адресата, слушателя), экспрессивную (выражение эмоций, оценок), межличностную (регулирование взаимоотношений между собеседниками) [170].

Речевое общение, по мнению А. Леонтьева, предусматривает наличие речевых действий, операций, речевых актов и речевых ситуаций. Этим выражается его общее сходство с речевой деятельностью, коммуникативная деятельность более широкая по объему используемых действий и операций [111]. Автор указывает на то, что речевое действие – это процесс, который обслуживает речевую деятельность, является непосредственным ее условием, содержит цель, подчиненную цели речевой деятельности. Речевое действие способствует осуществлению подготовки и реализации речевого высказывания. Понятие цели всегда соотносится с понятием действия [111].

Речевая операция, согласно А. Леонтьеву, это способ исполнения речевого действия, которое зависит от условий достижения конкретной цели. Речевая операция соотносится с условиями, при которых протекает речевая деятельность. А речевой акт – целенаправленное речевое действие, осуществляемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе. Это единица нормативного социоречевого поведения, для которой характерны намеренность, целенаправленность, конвенциональность, соотношение с говорящим [111, с. 421]. Речевая ситуация – это реально существующая жизненная ситуация, первая ступень непосредственного речевого акта общения, ограниченная прагматическими координатами: «я - ты - мы - тут - сейчас». Это непосредственное осуществление общения, коммуникации при определенных условиях (занятие, урок, встреча друзей и т.д.).

По словам Е. Пассова, ситуация – это «совокупность обстоятельств реальной действительности той основы, на которой разворачиваются

определенные события, действия, при этом, эти обстоятельства должны являться стимулом к речевому действию» [157, с. 45]. По мнению автора, речевая ситуация невозможна без ситуативности речи, под которой он понимает особенное свойство речи, при которой «речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и осуществляют потенциальный текст определенного диапазона» [157, с. 47]. В этом отличие речевой ситуации от коммуникативной, когда общение между партнерами не имеет речевого действия, являются невербальными. Речевые ситуации в процессе обучения выполняют пять основных функций: функцию перенесения речевых навыков в новые ситуации общения, мотивационная функция; ситуация как условие развития речевого умения; семантизация и презентация речевого материала; функция организации речевого материала [157, с. 49].

Речевое общение предусматривает широкое использование невербальных (знако-кинетичной знаковой системы), способов таких как: жесты, мимика, контакт глаз, пантомимика и паралингвистичные компоненты (интонация, пауза, темп, тембр и т.д.). Кроме того, речевое общение обусловлено экстралингвистичными факторами (ситуативная конкретность, акреопозиция, национально-культурные и этнические традиции) и системой организации пространства коммуникации (проксемикой).

Минимальной целостной единицей речевого общения, по мнению А. Леонтьева, есть высказывание. Обладая в отличие от предложения смысловой завершенностью, высказывание всегда несет в себе пометы, признаки того, кто, кому, зачем, в какой ситуации говорит; оно многоголосо, полифонично [111]. Развертывание высказывания идет от мотива, «волевой задачи», через внутреннюю речь к внешней речи. Основным двигателем смыслового развертывания является сопоставление субъективного сиюмоментного смысла, который приписывается данному слову, и его объективного значения. Таким образом, восприятие и порождение речевого

высказывания представляют собой многоуровневые процессы, имеющие сложную, иерархически организованную структуру, включающие различные операции, представленные на рисунке.1.1

Звенья высказывания	Замысел	Внутренняя речь
	Предвосхищение конечного результата	
	Планирование, программирование	
	Выбор лексики	
	Грамматическое программирование	
	Реализация высказывания	Внешняя речь
	Контроль над речью	

Рис. 1.1. Схема системы порождения речевого высказывания.

Согласно схеме, Л. Выготский рассматривал отношение между мыслью и словом как определенный процесс движения от мысли к слову и обратно, отмечая следующий план движения; мотив→мысль→внутренняя речь→внешняя речь; различал внешний (физический) и семантический (психологический) план речи. Во внешней, речи наблюдается проявление взаимодействия грамматической и семантической (психологической) структур. Переходной структурой от семантического плана к внешней речи выступает внутренняя речь. Л. Выготский провел глубокий анализ внутренней речи, в котором раскрыл ее характерные особенности [44].

Основываясь на структуре речевого процесса, предложенного Л. Выготским, А. Леонтьев выделяет следующие операции порождения речевого высказывания: мотив→мысль (речевая интенция) →внутреннее программирование→лексическое развертывание и грамматическое конструирование→моторная реализация→внешняя речь [111]. Собственно звуковому говорению предшествует появление мотивов речевого

высказывания. Именно на этом этапе осуществляется первичная ориентировка в ситуации общения. Мотивация и первичная ориентировка порождает речевую (коммуникативную) интенцию. На этом этапе происходит осознание «смутного желания высказаться» или «чувствование задачи общения». Когда коммуникативная задача определилась, происходит вторичная ориентировка в условиях этой задачи. На этом этапе речевого действия говорящий принимает решение о характере высказывания. Дальнейшая реализация высказывания обусловлена принятым решением. Происходит формирование внутренней программы высказывания, то есть подготовка двух относительно независимых процессов; семантической и грамматической реализации высказывания [111].

На этапе грамматической реализации, указывает Л. Выготский, происходит трансформация семантической программы – перевод индивидуальных смыслов в общезначимые понятия: грамматическое структурирование и морфемный отбор лексики. Извлечение лексических единиц происходит из семантической группы – объединение слов, которые связаны по принципу подобия. Члены семантической группы различаются по одному семантическому дифференциальному признаку. Семантические группы, в свою очередь, входят в более крупные объединения – семантические поля. Выбирая лексическую программу высказывания, говорящий одновременно адресуется в разные семантические поля [44].

Все названные этапы порождения речевого высказывания, по мнению Л. Выготского, не следует представлять строго отдельно и последовательно. Процесс чрезвычайно быстротечен, он реализуется в доли секунды. Кроме того, важнейшей его особенностью является обратная афферентация (контроль). Коммуникант, наблюдая за реакцией партнера, вносит коррективы в свое речевое поведение, то есть изменяет, уточняет коммуникативную задачу, перестраивает программу высказывания и т.п. [44].

Следовательно, акт речевого общения предполагает последовательные психологические фазы. В начале лежит мотивация этого общения и коммуникативное намерение (коммуникативная интенция). В результате процессов ориентировки в условиях общения, цели, социальных функциях, личности реципиента, пространственных и временных факторов и т.п. – возникает внутренняя программа будущего высказывания, иногда называемая его замыслом или планом. Она строится при помощи иного «строительного» материала, чем само высказывание, на базе смыслов, а не значений. Лишь затем эта программа обрывает плотью языка – она, как носитель основного содержания будущего высказывания, опосредуется словами и грамматическими конструкциями и в этом процессе уточняется, конкретизируется, обретает привычные нам речевые формы, превращается в само высказывание или целый текст, состоящий из системы высказываний [44].

Для детей дошкольного возраста, указывает Ф. Сохин, которые овладевают устной речью, предметом обследования и формирования языкового процесса выступает говорение и слушание. В том и в другом случаях главной задачей партнеров (коммуникантов) является порождение содержания высказывания. Порождая речь, человек выражает свои мысли. Содержание же и вытекает из речи, которую слышим. Ориентация на порождение и понимание содержания речи вынуждает выделить такую единицу обследования, изучения, анализа и обучения, как языковое высказывание [194].

Порождение речи ставит своей целью передать мысль, а для этого перед ребенком стоит задача научиться оформлять мысль в языковое высказывание и сопровождать его соответствующими экспрессивно-мимическими средствами. Чтобы состоялся акт речевого общения, замысел человека должен наполниться конкретным лексическим содержанием и оформиться в грамматическую модель. Такое превращение происходит в момент

порождения речи и приводит к образованию реальной коммуникативной единицы взаимодействия – языкового высказывания [44].

Языковое высказывание, по мнению Л. Выготского, является единицей анализа операционального (инструментального) компонента речи и одновременно единицей дидактического обучения (коррекции) в процессе речевого развития ребенка. Оно должно быть подчинено главной задаче – научить ребенка лексически точно, фонетически и грамматически правильно в соответствии с нормами языка оформлять свои мысли; научить понимать лингвистическую форму выражения мыслей окружающих [44]. При этом само языковое высказывание отображает психологические характеристики отношений контакта (кто? кому? что? зачем и как говорит?). Форма построения языкового высказывания (ответ на вопрос как?) зависит от самостоятельного личностного решения вопросов, связанных с участниками коммуникации (кто? кому?) и способности ребенка правильно осуществить анализ-синтез пространственно - временных и причинных связей, которые характеризуют ситуацию общения (что? зачем?).

Ф. Сохин отмечает, что понимание ребенком ситуации общения (реальной, наглядной по предметной картинке или воображаемой) является важной характеристикой, которая определяет собственно языковое сообщение. Коммуникативная направленность, «включенность» в ситуацию взаимодействия порождает цель, мотив, обнаруживает содержание действий между коммуникантами, тему языкового сообщения и форму его построения. Если ситуация значимая, проблемная, то она определяет динамичность отношений ее участников, активность общения, заинтересованность, побуждает готовность к взаимодействию. Знание ситуации улучшает качество языкового сообщения, потому что в нем отражена зависимость между объективной действительностью, мышлением и языком [194]. Сама структура ситуации (незначительные связи) отражается в структуре речи человека (отбор слов, построение предложений, их взаимосвязь, форма организации – диалог, монолог).

Включение личности в интерпретацию ситуации, считает О. Соловьев, обеспечивает актуализацию субъективного образа ее оценки, адекватный характер когнитивной организации и активного словаря. Именно включенность в ситуацию, коммуникативная готовность к взаимодействию, которое оказывается в интерпретации ситуации, демонстрирует в дальнейшем разные личностные особенности, которые наблюдаются в речевом поведении ребенка. Интерпретация ситуации (реального контакта, изображенного на иллюстрации или в тексте) – одна из процедур, способностей социального мышления личности. В интерпретации проявляется субъективно-личностный стиль: отображение способов переживания, выявления содержания для субъекта, интеллектуального анализа, оценок, выводов, прогнозов, проявление характера ожиданий к окружающим людям. Успех взаимопонимания в речевом общении может состояться в том случае, если участники коммуникации сумеют адекватно скоординировать между собой интерпретации протекающей ситуации. Иначе говоря, успешность взаимодействия во многом зависит от того, насколько развиты у детей коммуникативно-речевые способности, определен уровень социальной, интеллектуальной, речевой и языковой компетенции [191, с. 20].

Ф. Сохин акцентирует, что понимание ребенком целостной картины образа ситуации выступает важнейшей характеристикой уровня психического развития, потому что синтезирует в себе когнитивные, эффективные и мотивационные параметры. Выбор главных признаков, атрибутов языковой коммуникации, чрезвычайно важно для ребенка. В нашем понимании, самодостаточными признаками, которые требуют осознания дошкольниками, являются характеристики образа ситуации, то есть взаимозависимой системы «человек-ситуация». Ребенок, обнаруживающий понимание причинных связей и взаимозависимости отмеченной системы, демонстрирует развитие определенной логики мышления: понимание соотношений между главными и второстепенными

признаками, соотношений между целым и частью, понимание отношений взаимодействия между разными составляющими ситуации общения [194].

В этой связи необходимо рассмотреть такие понятия как языковая и речевая компетенция.

Языковая компетенция – это усвоение и осознание языковых норм, которые сложились исторически в фонетике, лексике, грамматике, орфоэпии, семантике, стилистике и адекватное их применение в любой человеческой деятельности в процессе использования определенного языка [29]. Под речевой компетенцией ученые (А. Богуш, М. Львов, М. Пентылюк) понимают умение адекватно и уместно практически пользоваться языком в конкретных ситуациях (выражать свои мнения, желания, намерения, просьбу и тому подобное), использовать для этого как языковые, так и неязыковые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи [29, с. 5]. Речевая компетенция включает в себя лексическую, фонетическую, грамматическую, диалоговую и коммуникативную компетенции.

Конечным результатом сформированности как языковой, так и речевой компетенций является коммуникативная компетенция. Ученые по-разному определяют ее суть. Так, немецкие ученые К. Мент и Б. Крафт рассматривают ее как «специфическую систему разных видов употребляемых знаний», только частично осознаваемых индивидом знаний, которые выступают предметом размышления и разговора, регулируют «интеракционную деятельность речевого общения». По их мнению, только на основе коммуникативной компетенции личность способна планировать и порождать высказывания, понимать смысл высказывания собеседника, адекватно оценивать как отдельные высказывания, так и текст. Без коммуникативной и речевой компетенции невозможно нормативное использование определенной системы интеракционной деятельности речевого общения.

Коммуникативная компетенция, по словам А. Богуш, это комплексное применение языковых и неязыковых средств с целью коммуникации,

общения конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, инициативность общения [29]. Итак, коммуникативная компетенция – это осведомленность человека, определенная система знаний, практических речевых умений и навыков, речевых способностей человека.

Теоретической основой определения содержания коммуникативной компетенции ребенка-дошкольника в процессе обучения, является учет функционального характера языка и речи. Так, И. Зимняя объединяет все функции языка в три группы: социальную, интеллектуальную и личностную функцию человека [74, с. 14-15]

Первую группу составляют функциональные характеристики, которые характеризуют язык как способ общения в форме социального взаимодействия: усвоение общественно-исторического социального опыта, то есть социализация, приобщение к культурно-историческим ценностям. Среди них автор выделяет коммуникативную функцию как генетически исходную и основную в процессе обучения детей языку [74].

Ко второй группе принадлежат характеристики языка, которые реализуют интеллектуальные функции человека. Язык выступает как средство номинации и индикации действительности; обобщение в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнение понятийного аппарата человека; опосредование высших психических функций; развитие познавательных интересов; удовлетворение коммуникативных и познавательных потребностей. В вышесказанной характеристике язык выступает предметом формирования речевого сознания, основным фактором интеллектуального развития ребенка [74].

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка: язык как средство понимания человеком собственного «Я» и рефлексии, самовыражения и саморегуляции [74].

Т. Пироженко с психологической позиции исследовала коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста. Автор одной

из составляющих частей коммуникативно-речевого развития выделяет коммуникативную компетентность в общении, под которой понимает «такой уровень обучения взаимодействию с людьми, окружающими ребенка, который необходим индивиду, чтобы в пределах своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [164]. То есть автор рассматривает отмеченный феномен как «систему внутренних ресурсов для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия» [164, с. 15].

Коммуникативно-речевую способность Т. Пироженко объясняет как комплекс индивидуальных, психологических, психофизиологических особенностей, которые обеспечивают успеваемость взаимодействия между партнерами; коммуникативную компетентность как жизненный опыт общения, осознанный и этически упорядоченный индивидом – как синтез умений, навыков и знаний моральных оценок и принципов межличностного общения, поведения [164].

Таким образом, успешность речевого общения детей дошкольного возраста будет зависеть от сформированности коммуникативной компетентности, то есть уровня обучения дошкольников взаимодействию с окружающими людьми и членами детского коллектива. В связи с этим необходимо рассмотреть проблемы взаимоотношений детей в детском коллективе.

1.3. Исследование проблемы детского коллектива в педагогике

1.3.1. Группа дошкольного учреждения как первичный детский коллектив. Проблема детского коллектива и взаимоотношения детей в группе изучалась в различных направлениях: коллектив как средство воспитания детей и подростков (Т. Куракин, А. Макаренко, Л. Новикова, В. Сухомлинский, Л. Уманский); проблемы взаимодействия личности и коллектива (А. Волохов, И. Иванов, Б. Лихачев); сущность и содержание

коллективных взаимоотношений (А. Арушанова, В. Залогина, Т. Маркова, В. Нечаева, Л. Пеньевская).

Развернувшееся в социальной психологии изучение детских малых групп (Г. Андреева, Н. Аникеева, В. Бехтерев, Г. Лебон, С. Милгрэм, Р. Шакуров и др.) дают возможность прийти к выводу о важнейшем значении дошкольного детства в психическом развитии человека. Именно в этом возрастном периоде находятся истоки формирования личности. Не случайно А. Запорожец в одном из своих исследований подчеркивал необратимость процесса развития личности в дошкольном возрасте, непреходящее значение ценных психофизиологических свойств и качеств, приобретаемых дошкольником, для становления его личности [72]. В частности, период дошкольного детства наиболее сензитивен для формирования добрых чувств к другим людям. Именно в обществе сверстников закладываются основы справедливости, совести, социальной активности, без чего проблема человеческого фактора, которой придается такое большое значение в нашем обществе, не может быть решена по отношению к подрастающему поколению. Даже семья, где есть несколько детей и поэтому складываются более благоприятные условия для их воспитания, чем в семье с единственным ребенком, ни может заменить дошкольнику общества ровесников, ибо его позиция среди братьев и сестер, как старшего или младшего, имеет кроме преимуществ и свои недостатки.

Г. Андреева группу детского сада рассматривает как первую детскую организованную малую группу, оказывающую наряду с семьей определяющее влияние на становление личности дошкольника. На этом этапе у ребенка появляются начальные коллективистские отношения со сверстниками, в это же время определяются первые контуры детского коллектива [7, с. 19].

Малая или контактная группа определяется социальными психологами (Г. Андреева, А. Бодалев, А.Коваленко) как «группа, все члены которой находятся в процессе взаимодействия, непосредственном контакте друг с

другом» [7]. А. Усова определяет группу детского сада как первичную социально-психологическую общность, первое «детское общество [206]. С. Ожегов в «Словаре русского языка» дает следующее определение «коллектив – это группа лиц, объединенных общей работой, общими интересами [150]. «Толковый словарь русского языка» определяет коллектив как совокупность людей, объединенных общей работой, учебой, интересами [205]. В энциклопедии коллектив рассматривается как относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи. Коллектив объединяет интересы индивида и общества [212, с. 1311]. Таким образом, коллектив – это группа людей, объединенных каким-либо общим делом, интересом, при этом коллектив оказывает влияние на индивида, а индивид на коллектив. Однако возникает проблема, возможно ли считать детскую группу коллективом.

В группе детского сада, которая обычно объединяет детей одного возраста, дошкольники вступают в игровое взаимодействие и можно наблюдать, как они без особого влияния взрослого объединяются вдвоем, втроем, а то и больше для каких-то нужных им целей игры. А. Усова впервые определила особенности этих отношений и их влияние на становление детского коллектива, на формирование общественных качеств детской личности» [206].

Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих педагогических исследованиях (А. Арушанова, Л. Артемова, В. Воронова, В. Горбачева, Р. Жуковская, Р. Ибрагимова, Д. Менджерицкая, В. Нечаева, Р. Римбург и др.). Авторы пришли к выводам, что в детском саду в процессе коллективной деятельности и общения ребята усваивают определенные нормы взаимоотношений со сверстниками, у них складываются те или иные способы поведения, постепенно закрепляющиеся как более или менее устойчивые нравственные качества личности. При этом большое значение имеет соответствующая организация воспитателем распорядка всей жизни в

детском саду и различных видов деятельности (особенно игровой). Исследователи подчеркивают роль педагога в организации общественного мнения группы, а также влияние стиля взаимоотношений воспитателя с детьми на формирование доброжелательных взаимоотношений между дошкольниками.

Социально-психологическое изучение детских дошкольных групп как в Советском Союзе, так и за рубежом началось еще в 20—30-х гг. XX в. (Е. Аркин, 1927, 1928; А. Залужный, 1930, 1931; Е. Nagman, 1933; М. Parten, 1932; Н. Koch, 1933; и др.). Уже в первых исследованиях группы детей 2 лет (М. Parten 1932) была предпринята попытка рассмотреть структуру группового взаимодействия. Согласно М. Партен, малыши большей частью находятся в одиночестве или заняты параллельной деятельностью в пределах общества детей. Эта работа высветила множество вопросов, заинтересовавших психологов. Автором была намечена большая программа исследования детских групп, их динамики. М. Партен выделила для изучения ряд таких переменных, как численность группы, пол и возраст воспитанников, среда, внутренняя привлекательность деятельности группы для ее членов и их индивидуальные особенности [234].

В работах психологов 20—30-х гг. основной акцент был сделан на изучение дошкольной группы как зарождающегося коллектива. А. Залужный, придерживаясь принятого в советской социальной психологии принципа исследования личности в коллективе, писал, что «изучение личности и поведения ребенка изолированного, вне его взаимодействия с детской массой, всегда будет односторонним» [70]. Автор подчеркивал, что социальные реакции возникают в преддошкольном возрасте, и критиковал положение Ж. Пиаже об ассоциальности детей моложе семи-восьми лет. При классификации детских групп А. Залужный выделял дошкольную группу как особый вид коллектива.

Интересна его мысль о том, что «вожачество зависит от относительного уровня развития вожака и коллектива» и что необходимо изучать не

абстрактного среднего ребенка», а все отклонения: от стандарта, то есть, все разнообразие живой действительности и причины, его вызывающие [70, с. 20].

Е. Аркин, изучая группы детского сада, приходит к выводу, что в период зарождения коллектива наблюдается отсутствие притяжения между отдельными членами, аморфность, порой равнодушие и безучастное отношение детей друг к другу; далее аморфная масса начинается постепенно усложняться, дифференцироваться, делиться на отдельные пучки, или группы. Общественное мнение начинает формироваться по мере становления коллектива. Фактором, тормозящим развитие коллектива, может стать свойственная группировкам нетерпимость детей друг к другу и всех вместе к чужим. По мнению Е. Аркина, необходимо учитывать, что в коллективе происходит дифференциация его членов, несмотря на их равные права; нередко сам педагог способствует, отчуждению ребенка от остальных детей. Вслед за А. Залужным, Е. Аркин считал инициативу важнейшим качеством ребенка-вожака и справедливо замечал: тот факт, что данный ребенок стал вожаком коллектива, характеризует не только этого ребенка, но и коллектив[14].

В 60—70-х гг. появился ряд исследований, где изучалась структура детских коллективов. Первые работы были проведены с детьми школьного возраста — материалы по дошкольникам привлекались лишь для выявления общей тенденции развития (А. Киричук, Я. Коломинский). В этих работах, как и в последующих (А. Киричук, Я. Коломинский), межличностные отношения изучались на большом статистическом материале с помощью разных вариантов социометрической методов вербального варианта (А. Киричук) и варианта «Набор в действии» (Я. Коломинский). Сравнительный анализ этих исследований показывает, что достоинством одних (Я. Коломинский) является углубленное изучение осознания внутригрупповых отношений членами группы (аутосоциометрия), положительной стороной других (А. Киричук) — сочетание изучения социометрической структуры

детских коллективов с исследованием взаимодействия в микрогруппах, их составляющих.

А. Леонтьев отмечает, что происхождение детского сообщества, детской малой группы в истории культуры и становление личности ребенка на протяжении его жизни показывает сложный неоднозначный характер деятельностного опосредования межличностных отношений. Если на ранних этапах социогенеза и онтогенеза совместная деятельность ведет за собой ребенка и «детское общество», то на более поздних этапах их развития возникает принципиально другая детерминация: личность и детский коллектив сами осуществляют выбор таких форм совместной деятельности, которые опосредуют их дальнейшее развития [111].

В последнее десятилетие исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов (О. Богданова, М. Виноградова Т. Конникова, А. Мудрик, Л. Новикова, И. Первин и др.), развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем (В. Коротов), разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива (Э. Кузнецова, Н. Шуркова и др.).

Современная концепция воспитания коллектива (Т. Куракин, А. Мудрик Л. Новикова) рассматривает его в качестве своеобразной модели общества. Новые подходы к проблеме взаимодействия личности и коллектива отражены в исследованиях А. Волохова, И. Иванова, Б. Лихачева.

Сущность и содержание коллективных взаимоотношений представлены в работах В. Залогой, Т. Марковой, В. Нечаевой, Л. Пенъевской, В. Залогой и др. Воспитание коллективизма в дошкольном возрасте раскрыто такими учеными, как Р. Жуковской, С. Козловой, Р. Римбург.

Организирующая и развивающая роль педагогики, по мнению Т. Репиной, состоит в том, чтобы актуализировать в детской среде востребованность личностных качеств, необходимых для формирования коллективных взаимоотношений, а именно, внимание к сверстнику, сочувствие к его

переживанию, взаимопомощь. Тогда, в свою очередь, коллективные взаимоотношения будут создавать атмосферу ожиданий реализации своих индивидуальных качеств каждым ребенком, которые получают признание в детском коллективе [179].

Вместе с тем как отмечают ученые (М. Виноградова, С. Козлова, Т. Маркова, В. Нечаева, Т. Репина, А. Рояк и др.) в детской среде достаточно распространены агрессивность, эгоцентричность, ревность, зависть к достижениям сверстников и т.п. Отмечается своеобразие и проявления нравственных качеств у дошкольников: один из-за сопереживания заплачет, другой предпочтет не быть свидетелем огорчения другого ребенка, и лишь немногие дети проявляют сочувствие действительно, то есть переходят к взаимопомощи. Такие разные проявления объясняются как особенностями биохимических процессов организма каждого ребенка, так и уникальностью его социального опыта [179].

Если ребенок не научился отличать своих собственных интересов, а слепо подчиняется интересам коллектива, совпадение коллективных и личных интересов оказывается мнимым. Зачастую интересы и потребности одного воспитанника не только не разделяются коллективом, но и вызывают к себе отрицательное отношение. В этом случае он не пытается ввести в мир своих интересов товарищей, и коллектив превращается в отрицательный фактор развития его индивидуальности. Благоприятное положение в системе коллективных отношений повышает статус ребенка, а, следовательно, способствует дальнейшему развитию его особенностей, отличительных черт. [179, с. 216].

Т. Репина указывает, что стремясь к самоутверждению и самореализации в коллективе через те или иные социальные функции, ребенок развивает свои склонности и задатки к способностям, если эти функции связаны с благоприятной для их развития деятельностью. О выборе действий он ориентируется на сложившиеся у него представления о своих возможностях, с одной стороны, и на отношение к нему коллектива с другой.

Реакция ровесников на попытки его самоутверждения вносит коррективы в процесс самосознания личности, в характер самооценки [179]. Такая взаимозависимость дает положительные результаты в тех случаях, когда в группе складывается доброжелательная обстановка по отношению к каждому ребенку, когда особенности детей становятся элементами общей системы нравственных ценностей коллектива. В связи с этим возрастает роль и ответственность педагога в отношении организации речевого общения дошкольников.

В некоторых исследованиях справедливо указывается на то, что личность ребенка развивается в общении и коллективной деятельности со сверстниками в условиях целенаправленного педагогического руководства.

Е. Кравцова разработала систему показателей, позволяющую объективно оценить уровень сформированности у ребенка качеств: сочувствия, сопереживания, сотрудничества [98].

Сочувствие: умение наблюдать за другими людьми и замечать их состояние; направлять свою активность с помощью; кинетических средств (подойти самому, погладить, похлопать по плечу, заглянуть в глаза, в лицо); невербальных средств (говорить, обсуждать, сообщать, характеризовать);

Сопереживание: умение сравнивать собственное эмоциональное состояние и состояние другого: ему плохо, а мне хорошо; волноваться, беспокоиться; переносить на себя, что можно предпринять? Выбрать адекватный способ действия: помочь, поддержать; утешить, позвать взрослого и др.; воздержаться от неуместного вмешательства. Взаимопомощь действия, направленные на пользу другому человеку: помогать, заметив затруднение товарища [98].

Е. Кравцова отмечает, что взаимопомощь созвучна сопереживанию как содействию, но от последнего отличается тем, что всегда выражается конкретным полезным действием, имеющим преобразовательный характер, тогда как одним из признаков сопереживания может выступать невмешательство в дела или эмоциональное состояние сверстника [98].

М. Лисина отмечает, что в период новорожденности и в младенческом возрасте между детьми и окружающими людьми возникают первичные, эмоционально непосредственные отношения, порождающие в последствии взаимную привязанность людей, их доверие и открытость друг другу. Такие отношения играют особенно важную роль в развитии детей в этом возрасте и ведут это развитие за собой [122].

Следующим этапом развития общения у детей, по мнению М. Лисиной, становится появление у контактов со сверстниками, которые дополняют и заменяют ребенку общение со взрослым при его дефиците. Кроме того, общение со взрослым по-видимому, необходимо ребенку для развития умения и проявления инициативы и активности в межличностных отношениях. Точно определить, когда именно влияние сверстников на развитие общения детей становится решающим, практически невозможно. Многие дети уже в раннем возрасте предпринимают попытки вступления в контакты с другими людьми, но эти контакты обычно непродолжительны и чаще всего бывают односторонними. Только на втором году жизни ребенок начинает систематически играть с другими детьми [122]. Отмечено, что между собой дети начинают общаться еще до того, как научатся говорить. Пользуясь жестами, мимикой, пантомимикой они выражают друг другу свое эмоциональное состояние, просят о помощи. Таким образом, процесс формирования отношений начинается в самом раннем детстве.

По мнению Н. Щелованова, в младшем дошкольном возрасте симпатии и антипатии детей представляют собой лишь кратковременные эмоциональные реакции и вызываются событием одномоментного значения. Однако постепенно эти кратковременные чувства, испытываемые ребенком по отношению к своему сверстнику, как бы накладываются одно на другое. Если ребенок часто испытывает удовольствие от общения со сверстником, то постепенно это удовольствие, кратковременная симпатия, превращается на более высоком возрастном этапе в относительно устойчивое отношение – чувство к нему [220].

Дальнейшее развитие взаимоотношений детей, связанное с ранним возрастом, идет в русле совместной деятельности – игры. Возникновение совместной, предметной деятельности и общения со сверстниками в раннем возрасте приводит к проявлению многочисленных детских игр, которые дают дальнейший толчок к совершенствованию форм и видов взаимоотношений, коллективных взаимоотношений, наибольшее развитие получающих в дошкольном возрасте.

Экспериментальное исследование межличностных отношений было проведено Е. Смирновой и В. Утробиной. Основная задача работы состояла в исследовании возрастной динамики отношения к сверстнику на протяжении дошкольного возраста. Были выявлены существенные различия в отношении к сверстнику у детей разных возрастных групп. В младшей возрастной группе наиболее характерным было значительное количество просоциальных действий при общем дифференцированном отношении к другому ребенку. Ребенок «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность носила чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер [198].

Е. Смирнова пишет, что в середине дошкольного возраста происходит решительный перелом в отношении к сверстнику. В этом возрасте картина поведения детей в проблемных ситуациях существенно меняется. Число просоциальных действий падает более чем в два раза, в то время как эмоциональная вовлеченность в действие партнера значительно возрастает. Дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, постоянно оценивают их и остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку [198]. Именно в этом возрасте, по мнению автора, наблюдаются огорчения при поощрениях сверстника и радость при его порицаниях. Эти факты позволяют говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка [198]. Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение

направлено не на обнаружение общности, как у трехлеток, а на сопоставление себя и другого. Только через сравнение своих качеств, навыков и умений ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а только если кто-то их оценивает, то есть «в глазах другого». Таким образом, ребенок начинает смотреть на себя глазами сверстника.

По мнению Г. Андреевой, говорить о коллективизме в группе детей третьего, четвертого года еще нельзя: там нет всех условий, которые порождают подлинные коллективные взаимоотношения. Отдельные признаки общественной направленности детских взаимоотношений проявляются в совместной жизни дошкольников под влиянием воспитательного воздействия и выражаются, например, во взаимной заботе детей друг о друге, об общих игрушках, в их готовности справедливо решать споры и т.п. [7].

Н. Аникеева считает, что между тремя и четырьмя годами контакты со сверстниками делаются более частыми, складываются первые детские взаимные привязанности. Начиная примерно с трех лет, девочки и мальчики предпочитают играть отдельно, что можно рассматривать, как, признак того, что общение для них становится средством полоролевого научения [11, с. 217].

Г. Андреева отмечает, что к старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К шести годам, значительно возрастает количество просоциальных действий и эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстников. Просоциальное поведение старших дошкольников не всегда является произвольно регулируемым. Просоциальные действия старших дошкольников сопровождаются положительными эмоциями, адресованными сверстнику. Вопреки правилам, дети пытаются помочь ему, вступая в спор со взрослыми, защищают и оправдывают действия другого ребенка. Все это свидетельствует о том, что просоциальные действия старших дошкольников

совершаются не только и не всегда из стремления выполнить моральную норму, и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребенка [7].

К старшему дошкольному возрасту, как отмечает Е. Смирнова, сверстник становится для ребенка не только предпочтительным партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему, превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения детей [198, с. 234]. У старших дошкольников развивается мотивация общения, впервые открыто проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими. Дети в совместных играх присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от этих оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в игре, подчеркивает Е. Смирнова, определяют формирующие взаимоотношения. С детьми, не соблюдающими установленных правил в игре, демонстрирующими отрицательные черты характера в общении, сверстники отказываются иметь дело [198].

В процессе общения в группе возникают как положительные контакты между детьми, вызывающими добрые чувства, так и различные столкновения, которые могут породить отрицательные поступки. Автор акцентирует, что сама по себе деятельность не может решить задач коллективизма. Решающее значение, по ее мнению, имеет руководство воспитателя взаимоотношениями детей [198]. Ученая отмечает, что разными по содержанию причинами вызываются и трудности детей, конфликтующими со сверстниками. Одной из причин является неумение управлять своим поведением (в связи с излишней подвижностью), отсутствие

недостаточно хорошо развитых способов построения взаимоотношений со сверстниками, сочетаемое с недостаточным владением игровыми навыками, наличие отрицательных мотивов поведения [198].

Исследователи (А. Арушанова, Т. Маркова, В. Нечаева, Л. Пеньевская) пришли к выводу, что эгоистическое поведение детей дошкольников очень сложный феномен, имеющий разнообразные формы проявления и разную динамику протекания, в одних случаях, эгоистическое поведение ребенка имеет место на фоне негативных отношении со сверстниками, а в других, напротив, самых позитивных; в одних, сочетается с очень низким статусом ребенка, а в других с высоким.

Данные исследования А. Рузской показали, что коллектив дошкольников старшего возраста неоднороден по составу, в нем возникают группировки, а также неодинаково распределяются чувства детей к своим товарищам: к одним из них тянется больше детей, к другим — меньше. Причина такого явления заключается в понимании детьми добрых, общественно ценных качеств другого ребенка. Анализ поведения автором детей, к которым тянется большинство, свидетельствует о том, что в основе возникновения чувства симпатии доброжелательности к ним лежит коллективистское направление их поведения в целом и их отдельных поступков. Так, почти все дети любят веселых и общительных детей, которые не ссорятся по пустякам, не жалуются, не проявляют мелочной обидчивости. И, напротив, сверстников отталкивают от товарища ярко выраженные негативные черты, недоброжелательное отношение к другим [180].

Итак, мы видим, что обобщенные данные всех исследований показали, что группа старших дошкольников шести-семи лет может представлять собой детский коллектив, где отчетливо выражена тенденция направлять усилия к общей цели. Для этого характерны такие взаимоотношения, в основе которых лежит доброжелательность, внимательность, сочувствие, желание прийти на помощь товарищу, то есть коллективные

взаимоотношения, выступающие в определенной системе. В группе могут отсутствовать те качества, которые определяют коллектив, но каждая группа детей старшего дошкольного возраста может стать коллективом [198].

Ряд исследований (Н. Бойченко, А. Рузская) указывают на возможности использования различных методов, приемов, средств по формированию коллективных взаимоотношений в группе дошкольников. В частности, в работах Л. Князевой раскрыты особенности проведения этических бесед с детьми, спецификой которых является развитие умений ребенка самостоятельно выводить моральные правила. Коллективные взаимоотношения формируются в разнообразной деятельности, если деятельность благоприятна не только для развития взаимоотношений, но и для индивидуального развития каждого ребенка, его склонностей и способностей [180].

Н. Бойченко указывает на то, что уровни взаимоотношений детей зависят от их интересов. Проанализированы педагогические условия формирования доброжелательных отношений у сверстников в процессе общения, которые проявляются в особом эмоциональном состоянии [37]. Важность своевременного развития гуманистической направленности на сверстника обсуждают в своих исследованиях С. Бычкова, Е. Шишлова и др. В работе Н. Ледовских доказывается, что фактор совместности полоролевого воспитания оказывает положительное влияние на преодоление существующей разобщенности мальчиков и девочек, а также способствует формированию у детей нравственных эталонов мужественности и женственности [110]. Для полноценного общения детей, по мнению Н. Ледовских, для становления гуманных отношений между ними недостаточно простого наличия других детей и игрушек. Сам по себе опыт посещения детского сада или яслей не даст существенной прибавки к социальному развитию ребенка. Было обнаружено, что у детей из детского дома, имеющих неограниченные возможности общения друг с другом, но воспитывающихся в условиях дефицита общения со взрослыми, контакты со сверстниками бедны,

примитивны и однообразны. Эти дети не способны к сопереживанию, взаимопомощи, самостоятельной организации содержательного общения. Для возникновения этих важнейших способностей необходима правильная целенаправленная организация детских взаимоотношений, которую может осуществить воспитатель детского сада. Для того, чтобы взаимодействие детей складывалось успешно, взрослый должен оказать на них воспитательное влияние [110].

Итак, группа детского сада рассматривается как первичный коллектив, в котором формируются определенные взаимоотношения между детьми. Взаимоотношения в коллективе могут быть как положительными, так и отрицательными, однако все они основаны на речевом общении детей по поводу совместной деятельности.

1.3.2. Разновозрастной детский коллектив. В истории развития дошкольного воспитания всегда было место группам, объединяющим детей разного возраста: разновозрастные группы в сезонных и стационарных дошкольных учреждениях сельской местности, круглосуточные группы, санаторные группы, разновозрастные группы в малокомплектных детских садах. В настоящее время – это разновозрастные группы в частных детских садах.

В научно-методической литературе ведутся дискуссии: за и против разновозрастных групп. Как свидетельствует практика, негативное отношение к таким группам высказывают, в основном, практические работники, объясняя это трудностями работы. Ученые (А. Арушанова, В. Гербова, А. Давидчук, И. Демина, Л. Фоменко, С. Якобсон и др.) положительно оценивая пребывание детей в разновозрастной группе, рассматривают ее как оптимальную модель детского развития, поскольку разновозрастной состав группы создает благоприятные условия для развития как старших, так и младших детей, обеспечивает процесс социализации.

Вопросы преимущества разновозрастных групп для детей дошкольного возраста обсуждались педагогами еще в 20-30-е годы 20 века (Н. Крупская, Е. Тихеева). Однако, несмотря на наличие положительных сторон в совместном воспитании детей, разного возраста широкой практикой общественного воспитания был выбран другой путь – организация образовательного процесса с детьми одного возраста. Малокомплектные детские сады и разновозрастные группы считались временными и рассматривались как не вполне желательное явление. Поэтому достаточно долгое время исследователями не предпринималась попытки изучения специфики разновозрастной группы дошкольников.

Впервые в дошкольной педагогике проблема совместного воспитания детей разного возраста как предмет специального исследования была представлена в работах Р. Жуковской, Т. Марковой, В. Нечаевой, Н. Пантиной, Л. Пеньевской в начале 70-х годов.

В исследованиях 80-х годов А. Арушановой, В. Гербовой, А. Давидчук, Т. Дороновой, Т. Макеевой, В. Стерликовой, В. Щур, Т. Юртайкиной, С. Якобсон убедительно показано на различном содержании, что разновозрастная дошкольная группа имеет значительный развивающий потенциал. Однако он не включается автоматически. Для его реализации необходимы определенные условия.

Как показывает анализ, в теории дошкольной педагогике исследовались в основном отдельные аспекты содержания и формы педагогического процесса в разновозрастных группах детского сада. Так, работы А. Арушановой, А. Давидчук, посвященные изучению педагогических условий организации обучения детей разного возраста в совместной деятельности. В работах Е. Давидович, исследуются особенности сенсорного воспитания в разновозрастной группе, где показывает реальные возможности взаимообучения детей. Н. Флегонтовой выявлено, что игровое взаимодействие детей разного возраста в сюжетно-ролевой игре может быть психологически значимым как для старших, так и для младших детей, так как

у первых удовлетворяется потребность оценивать других, а у вторых – потребность получить признание. Исследование В. Гербовой, Л. Фоменко убедительно показало, что разновозрастной состав группы создает благоприятные условия для развития речи и у старших и у младших детей.

Современные научные представления о значимости дошкольного периода детства в развитии человека делают актуальным поиск концепций для построения диалоговых отношений ребёнка-дошкольника с людьми различных возрастов, свободы выбора своей «ниши» в общении. В более широком психолого-педагогическом контексте это обнаруживается в связи с актуальными проблемами науки, которые лежат в сфере многообразных взаимоотношений растущего человека с социальным миром. Многие исследователи оценивают разновозрастные группы детского сада как оптимальную модель среды детского развития (А. Арушанова, В. Гербова, А. Давидчук, П. Давидович, И. Дёмина, Д. Измайлова, М. Смаилова, Н. Флегонтова, Л. Фоменко, С. Якобсон и др.). По их мнению, разновозрастной состав группы создаёт благоприятные условия для развития, как старших, так и младших детей и тем самым обеспечивает процесс социализации развития личности.

В отечественной педагогической теории и практике идея создания разновозрастных детских объединений в образовательных целях принадлежит А. Макаренко [131, с. 124]. Разновозрастной коллектив и его воспитательные возможности были предметом раздумий талантливого педагога в последние годы деятельности. А. Макаренко был убежден, что разновозрастной отряд без специальной инструментровки обеспечивает взаимодействие поколений, передачу опыта старших младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность и многие другие. Идея разновозрастных коллективов оказалась одной из важнейших теоретико-методологических проблем, связанных с творческим наследием А. Макаренко, которая получила дальнейшее развитие в теории и практике отечественной

педагогике. В 60-е, 70-е годы появился ряд публикаций, обобщающих опыт педагогической деятельности в разновозрастных группах в школах-интернатах [131]. Исследователи отмечали, что в разновозрастных отрядах быстрее налаживаются отношения между старшими и младшими детьми, указывали на то, что, находясь в окружении товарищей с равным опытом жизни и уровнем знаний, школьники получают больше возможностей для духовного взаимообогащения. Ученые и практики обращали внимание на возможность естественной передачи социально-нравственного опыта от старших детей к младшим при общепризнанном праве старших на авторитет и влияние. По мнению Ю. Гербеева, в разновозрастных группах выше «коэффициент контактности», то есть значительнее уровень общения, больше переплетений, взаимных проникновений, взаимных влияний [48].

Ряд российских исследований посвящен различным проблемам учебно-воспитательной работы в разновозрастных группах дошкольных учреждений. Так, Е. Герасимова исследовала педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах [49]. Аспектами исследования ученой были социально-психологические особенности взаимоотношений и взаимодействий дошкольников разных возрастных подгрупп (трех-пяти лет, пяти-семи лет), в частности, деятельностный компонент и индивидуальные проявления детей. Автором разработана экспериментальная технология педагогического воспитания с взаимодействующими детьми разного возраста на основе сочетания возрастной сензитивности и индивидуальных особенностей детей; программа и методика подготовки воспитателя к такой работе.

Автор считает, что в организационно-педагогической системе деятельности воспитателя в разновозрастной группе действует принцип ценностно-смыслового равенства всех участников образовательного процесса, который выстраивается в многодоминантной логике, ориентированной на «включение» и «удержание» образовательного потенциала. При этом каждый воспитатель выбирает свой путь освоения

педагогической технологии руководства разновозрастными взаимодействиями [49].

Предметом исследования А. Прониной была педагогическая диагностика как средство построения образовательного процесса разновозрастной группы детского сада. По данным ее исследования, образовательный процесс разновозрастной группы детского сада имеет такие структурные компоненты: социальный, пространственно-предметный, организационно-логический. На развитие ребенка в разновозрастной группе влияет разновозрастное взаимодействие детей, основу которого составляют внутренние психологические механизмы: децентрация, эмпатия и их разнообразные проявления. По словам автора, предпосылкой возникновения взаимодействия детей разного возраста является принятие старшим ребенком роли «учителя», а младшим – «обучаемого». Результатом реализации этой роли является взаимообучение – процесс, в ходе которого происходит взаимное обогащение, закрепление знаний, умений и навыков, опыта [149, с. 57-58]. Исследование Т. Репиной было направлено на изучение готовности ребенка к школе в условиях разновозрастных групп детского сада [176]. Полученные в ходе исследования результаты показали, что развитие готовности детей к обучению в школе в разновозрастной группе достигает высокого уровня по большинству показателей готовности. Это происходит за счет специфического развивающего пространства – разновозрастного детского взаимодействия с отношениями взаимной ответственности, заботы, защищенности. Исследование В. Бутенко касалось изучения особенностей межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников. Автор указала на то, что общение детей разного возраста обостряет и стимулирует яркое проявление как предметного, так и личностного начала в отношениях старших детей к младшим [42, с. 7].

Разновозрастной коллектив в психологических исследованиях В. Дымова [62], Т. Драгунова, А. Ковалева представлен сложной социально-педагогической системой со своеобразной структурой межличностных

отношений, имеющей такое важное свойство, как разновозрастность. Под разновозрастной группой Л. Байбородова понимает «общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединённых на основе общего социального интереса» [20, с. 182-184]. Е. Герасимова образовательный процесс разновозрастной группы относительно детского сада понимается "как система взаимодействий и взаимовлияний основных структурных компонентов (предметно-пространственного, обучающего и социального), образующих зону реализаций развивающих возможностей для его субъектов" [49, с. 107].

Особенности организационно-технологического компонента образовательного процесса разновозрастной группы детского сада были исследованы в работах В. Аванесовой [3], Т. Макеевой [133], Н. Фаас [211]. В их работах экспериментально доказано, что основной формой организации обучения в разновозрастной группе являются «занятия с небольшими разновозрастными подгруппами (5-10 детей), построенные как взаимодействие и общение детей, разного возраста». Содержание образовательного процесса задается возрастными особенностями и возможностями старших детей, но при этом разновозрастное общение и совместно выполняемая продуктивная деятельность дают возможность включения в образовательный процесс детей более младших возрастов на любом доступном им уровне.

В разновозрастной группе субъектом образовательного процесса может рассматриваться как отдельно взятый ребёнок одного возраста, так и группа взаимодействующих детей разного возраст. Исследование, посвященные межличностным отношениям в группах и коллективах (Н. Ганошенко, Л. Галигузова, С. Мещерякова, А. Рузская, Е. Смирнова и др.), показывают, что «в качестве субъекта воспитательного воздействия может выступать не столько отдельный ребёнок, сколько различные группы ребят, объединённых по разнообразным признакам». В качестве субъекта образовательного процесса разновозрастной группы выступает группа детей разного возраста,

наделённых различными возрастными, индивидуально-психологическими особенностями, потребностями. Стремление к взаимному обмену знаниями, умениями и навыками стимулирует процесс взаимодействия и общения [180].

Субъектом социального компонента образовательного процесса разновозрастной группы является педагог. В исследованиях в области взаимодействия детей разновозрастных групп (А. Давидчук, Т. Доронова, С. Якобсон) отмечается, что само по себе совместное пребывание детей разного возраста не гарантирует продуктивного их взаимодействия. Так, работы Т. Дороновой, С. Якобсон [60] показывают, что межвозрастное взаимодействие детей не возникает само, поскольку реальная заинтересованность детей в таких отношениях весьма различна (младший реально нуждается в помощи, поэтому чаще обращается к старшему, а старший не считает нужным общаться). Для возникновения реального педагогически эффективного взаимодействия и общения между детьми необходима ведущая роль педагога, специфика деятельности которого заключается в осуществлении педагогического взаимодействия с детьми разного возраста.

Педагогическое взаимодействие в разновозрастной группе изучали Е. Герасимова, И. Кондратьева, В. Караковский, М. Смаилова, рассматривая проблему руководства межвозрастным общением детей, заметили, что в разновозрастном общении роль взрослых (воспитателя) существенно меняется: ослабевают функции подавления, администрирования и соответственно на первый план выдвигаются функции педагогического содействия. Этими и другими исследователями было выявлено, что содержание и форма педагогического взаимодействия в разновозрастной группе детского сада имеют ряд особенностей. Педагогу приходится одновременно учитывать уровень детей разных возрастов, влиять на детей отдельной возрастной группы и на их разновозрастные объединения.

Как субъект образовательного процесса педагог разновозрастной группы осуществляет педагогическое взаимодействие с детьми разного

возраста с учётом специфики данной группы. При этом различные варианты разновозрастного взаимодействия детей позволяют педагогу варьировать способы, формы организации образовательного процесса [22].

Исследователями (Л. Байбородова, Т. Макеева, В. Стерликова, Н. Фаас) проводилась педагогическая диагностика образовательного процесса разновозрастной группы детского сада. Ученые отмечают, что педагогической диагностике образовательного процесса разновозрастной группы присущи свои особенности. Они обусловлены следующими факторами: спецификой развития детей в разновозрастной группе и деятельностью педагога. Как видим, разновозрастное взаимодействие и общение детей являются одной из основных качественных характеристик образовательного процесса разновозрастной группы детского сада.

Межвозрастное взаимодействие в разновозрастной группе обусловлено самим разновозрастным составом детей. Многочисленные факты, материалы доказывают, что старшие и младшие дети находятся в неравном положении. На их отношениях существенно сказываются различия возраста и жизненного опыта. Понятие «старший» имеет не только описательное, но и ценное социально-статусное значение, определяет некоторое неравенство, асимметрию прав и обязанностей. Понятие «младший» указывает на зависимый, подчиненный статус. Большой жизненный опыт, знания, уверенность в своих действиях обеспечивают старшему ребёнку положение ведущего [22].

Отношения детей в разновозрастном детском коллективе зависят от сложившихся типов разновозрастного взаимодействия. Л. Байбородова выделила типы взаимодействия в разновозрастной группе: «сотрудничество, диалог, соглашение, опеку, подавление, индифферентность, конфронтацию, конфликт» [20, с. 177-190]. Исследуя детские контакты и их мотивы в разновозрастной группе, определила следующие типы взаимодействий: активно-положительный, активно–отрицательный, безразличное, незаинтересованное взаимодействие. Е. Герасимова [49], изучая социально-

психологические особенности взаимоотношений детей в разновозрастной группе детского сада, составила пять моделей взаимодействия старших детей с младшими: запретительную, ограничительную, созерцательную, направляющую, сотрудническую. Из анализа исследований ученой было выявлено, что дошкольники старшего возраста обнаруживают готовность к взаимодействию с ребенком младше себя, и наоборот.

Межвозрастное взаимодействие детей приводит к возникновению такого педагогического явления, как взаимообучение. Под взаимообучением Е. Давидович понимает «организованный (стихийный) процесс взаимодействия и общения детей разного возраста, находящихся на различных уровнях развития. Результатом взаимообучения детей разного возраста является взаимный (двусторонний) обмен знаниями, умениями, навыками, опытом, их закрепление и приобретение новых» [170, с. 49]. Суть процесса взаимообучения состоит в обмене знаниями, социальным опытом, практическими навыками.

В работах А. Арушановой, В. Гербовой, А. Давидчук, было установлено, что при объединении детей разного возраста, когда старшие владеют содержанием и способом выполнения деятельности, а малыши только начинают этим овладевать, создаются условия для взаимообучения. Предпосылки организации взаимообучения заключаются в формировании у старших детей осознания и принятия на себя роли учителя, а у малыша – готовности учиться у старшего ребёнка. В процессе взаимообучения на занятиях старшие дети активно пользуются своими знаниями (рассказывают, показывают, объясняют, делают сравнения). Младшие дети активно принимают эти знания от старших детей (задают вопросы, просят рассказать или показать). Е. Давидович выявлено, что процесс взаимообучения между детьми создаёт условия не только для умственного, но и социального развития и старших, и младших дошкольников. В разновозрастной группе взаимообучение возникает как разрешение противоречия между старшими, теми, у которых умственное развитие выше и жизненный опыт богаче (кто

умеет, знает больше), и младшими, у которых есть потребность осваивать этот опыт, что невозможно без участия старших.

В основе взаимообучения и взаимодействия детей разного возраста, отмечают ученые, лежат внутренние психологические предпосылки, способствующие их возникновению: децентрация и эмпатия.

Исследования В. Нечаевой показывают, что дети четвертого-пятого года жизни в общении с детьми двух-трех лет охотно берут на себя роль старших, часто подчеркивают свое положение старшего, как бы стремясь утвердиться в этом. Однако в процессе общения забывают о своей роли и в стремлении научить чему-либо проявляют желание командовать, некоторый деспотизм, и подавляют самостоятельность малыша [142]. Между детьми трех-четырёх лет часто возникают недоразумения, которые ведут к распаду игры. Таким образом, для предотвращения этого воспитателю необходимо выяснить причины, мешающие установлению хороших взаимоотношений между детьми.

В. Нечаева считает, что педагогу следует также учитывать предшествующий опыт детей и его влияние на характер взаимоотношений, который заключается в наличии в семье младших братьев и сестер. Дети, не имеющие опыта общения с малышами в процессе игры, мешают занимать им роли и брать на себя функции, предназначенные для маленьких. Дети, имеющие опыт общения с маленькими, сохраняют свое положение старших в игре, желая получить занимательную игрушку, они учитывают и желание малыша [142].

Положительный опыт речевого общения детей помогает формировать их дружные взаимоотношения. При таких условиях недоразумения возникают редко. При отсутствии опыта речевого общения дети четвертого-пятого года жизни часто подчеркивают свое превосходство в силе, умениях, сравнивая себя с маленькими, отмечая недостаточные умения младших. Старшие дети шести-семи лет стараются научить малышей тому, что сами умеют, и не подчеркивают свое превосходство, оно для них очевидно. Дети

4-х лет иногда проявляют своеобразное соревнование с младшими, испытывают радость победы, старшие дети (шесть-семь лет) охотно поощряют стремление маленьких добиться успеха, радуясь их достижениям. Исследование В. Нечаевой показало, что положительное влияние общения детей наблюдается лишь при активном руководстве со стороны педагога [142].

По данным исследований В.Нечаевой, большое значение имеет личный опыт общения старших детей с маленькими, приобретенный в условиях семейного воспитания. Однако при прочих равных условиях наиболее эффективные результаты наблюдаются при общении детей третьего года жизни с детьми пяти-семи лет. Влияние общения носит не временный характер, утрачивающий свое значение с его нарушением, а более стойкий по длительности, и тем более глубоко его влияние на личность ребенка, чем глубже затрагиваются чувства детей, чем более активно вызвана подражательная деятельность маленьких детей их старшими товарищами [142].

Р. Деревянко указывает на то, что игры со старшими дошкольниками, общение с ними в быту, в самой различной деятельности и в разное время дня, происходящие в группе события могут сделать жизнь маленького ребенка более содержательной, наполнить ее совместными более нравственными переживаниями, вызвать хорошие поступки [57]. Для детей пяти-семи лет общение с маленькими также очень важно. Оно содействует формированию заботливости, трудолюбия, ответственности, первоначальных общественных устремлений, что так необходимо при подготовке к школе. Автор пишет, что в разновозрастной группе ярко выступает такой мотив, побуждающий детей к общению: желание старших дошкольников научить младших, а у тех, с другой стороны, — научиться, узнать. Это стремление передать маленьким свои знания, умения, отношение к окружающему заметны почти у всех детей шестого и седьмого года жизни.

В педагогической практике Е. Смирнова отмечает вместе с тем, что не у всех детей и не всегда имеет место стремление к общению. Проявляются также и нежелательные мотивы общения между детьми разных возрастов [198]. Помогает преодолеть негативные проявления игра, которая содействует формированию у детей чувств взаимной симпатии, сочувствия, доброжелательного отношения друг к другу. Так, по мнению Д. Эльконина, в игровой деятельности наиболее естественно и в большей мере по побуждению самих детей происходит общение младших и старших дошкольников. Малыши любят играть с воспитателями, но предпочитают игры со старшими дошкольниками - здесь все дети являются товарищами, не смотря на разный жизненный и игровой опыт. Характерным для общения детей в игровой деятельности является присоединение младшего по собственному побуждению к игре старших, общение с ними. Такая активность расширяет возможность общения, овладения примером общения, в том числе и речевого, воспитанников старшего возраста [222].

Ученые отмечают необходимость педагогической диагностики образовательного процесса разновозрастной группы детского сада, которая заключается в оценке развития ребёнка и межвозрастных взаимодействиях.

Основная задача педагогической диагностики как средства построения образовательного процесса в разновозрастной группе, по словам Л. Байбородовой, состоит в выявлении критериев и показателей оценки развития ребёнка в межвозрастных взаимодействиях, отражающих процесс социализации и взаиморазвития детей в образовательном процессе разновозрастной группы детского сада. Для выделения критериев оценки развития ребенка в системе межвозрастных взаимодействий, считает автор, педагогическая диагностика должна быть направлена на исследование внутренних особенностей разновозрастного взаимодействия (децентрации, эмпатии, змоции), изучение проявления, различных действий, направленных на ребенка другого возраста, (предметного, коммуникативного

взаимодействия и взаимообучения), и определение их значения в развитии ребенка отдельно взятого возраста [20].

Исследования Т. Бабаевой, М. Крулехт, З. Михайловой, В. Логиновой, Н. Саморуковой, Т. Рихтерман и др. показывают важность использования психолого-педагогической диагностики на основе наблюдений за динамикой психического и физического развития ребенка для осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе разновозрастной группы.

Понятие возраста в педагогике и психологии тесно связано с понятием развития. В детской психологии категория возраста служит для изучения и описания возрастной специфики и динамики психических актов в связи с культурологическими, историческими, социологическими условиями в которых находится ребенок. В возрастной психофизиологии понятие возраста понимается как процесс онтогенетической эволюции структурно-системных мозговых механизмов психической деятельности, где особую роль играет биологическое созревание. Биологическое созревание и психическое развитие находятся во взаимообуславливающих связях и зависимостях. Известно, что социальный опыт, который приобретает ребенок в процессе воспитания и обучения, является основным источником его психической эволюции, а биологические факторы – генетические, морфоструктурные, анатомоструктурные, морфофизиологические детерминируют его. Причем, сами эти факторы, изменяясь на тех или иных началах онтогенеза, создают поэтапно определенные предпосылки для приобретения социального опыта играют большую роль в формировании психического потенциала индивида. Таким образом, возрастные изменения представляют собой результат развертывания генетической программы, заложенной в человеке, в определенных социальных условиях [147].

Рассматривая возраст человека как функцию биологического и исторического времени, Б. Ананьев отмечает, что понятие возраста, с одной стороны, отражает длительность прожитой жизни, а с другой – некоторый

период целостного процесса развития. Большинство авторов сходится во мнении, что возраст является одной из наиболее интегральных характеристик человека и относится не только к индивидуальным свойствам и функциям, но и к личности субъекта в разных видах деятельности [6, с. 164]. Хронологические характеристики психического развития включают в себя темп, длительность и направленность происходящих изменений и позволяют выявить временную структуру, как целостного процесса индивидуального развития, так и его составляющих. Категория возраста, по мнению Д. Эльконина, позволяет выявить типический ход и временные закономерности индивидуального развития, описать картину средней нормы возрастной динамики психических процессов и свойств и на этой основе судить о вариантах их возрастной эволюции в зависимости от конкретных различных факторов и условий. Понятие возраста, возрастных особенностей имеет в психологии не абсолютное, а относительное значение [222].

Ряд авторов (Л. Божович, Д. Бойков) подчеркивает, что возрастные особенности возникают под влиянием образа жизни, который дети ведут в том или ином возрасте [35, с. 36]. На каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе общественных отношений, к его поведению и деятельности предъявляются определенные требования, продиктованные определенными социальными ожиданиями и санкциями. При этом, указывает Л. Божович, вся совокупность указанных факторов вырабатывается на протяжении длительной истории общества, с учетом возрастных особенностей детей. В итоге на каждом этапе возрастного развития ребенок находится в определенных, независимо от него существующих условиях и подвергается соответствующей системе воздействий. Ребенок не просто приспосабливается к наличной ситуации, а занимает по отношению к ней определенную внутреннюю позицию. Эта внутренняя позиция является своеобразным психологическим образованием, возникающим в результате сочетания системы внешних и внутренних факторов. Эта позиция представляет собой целостное системное

образование, определяющее, прежде всего то, как ребенок относится к занимаемому им положению. «Внутренняя позиция, пишет Л. Божович, специфична для каждого возраста, она обуславливает общий характер переживаний ребенка, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика» [35].

Итак, в понимании возраста в современной науке можно выделить следующие основные идеи:

- возраст – временная интегративная характеристика человека;
- возраст – это био-, психо-, социальная характеристика;
- возрастной психологический облик человека определяется его внутренней позицией, возникающей как единство внутренних и внешних факторов развития;
- возраст - понятие не абсолютное, а относительное.

В отечественной психологии утвердилась определенная схема описания психологического содержания возрастных периодов, сложившаяся на основе диалектического, генетического, исторического, деятельностного, личностного подходов. В наиболее полном виде эти подходы представлены в последних работах Д. Эльконина по проблемам психолого - педагогической диагностики возрастного развития детей (1979-1983 гг.). Исходя из теоретически обоснованного и экспериментально доказанного психологией того факта, что психическое развитие на каждом этапе представляет собой качественно своеобразный процесс и характеризуется возникновением определенных новообразований, определенной системы отношений между отдельными психическими процессами и типами деятельности ребенка, Д. Эльконин выделяет некоторые элементы в системном представлении сущности возрастного периода [222].

Во-первых, каждому периоду психического развития присуще несколько видов деятельности, одна из которых занимаем ведущее положение. Для раннего возраста характерны деятельность общения,

предметная, зарождающиеся конструктивная, изобразительная, трудовая, игровая. Содержание и структура каждой из них достаточно детально исследованы в дошкольной психологии и педагогике. В дошкольном возрасте набор развивающихся деятельностей остается прежним, изменяется их содержание, структура, взаимные связи и опосредствования. Позицию ведущей занимает игровая деятельность. Итак, первый элемент в системном представлении о возрастном периоде развития, по А. Леонтьеву и Д. Эльконину, состав деятельностей и их иерархия (иерархизация) [111, с. 219].

Во-вторых, в каждом возрастном периоде можно выделить генеральные линии развития отдельных психических процессов:

- овладение средствами осуществления психических процессов (овладение сенсорными эталонами и мерами (Л. Венгер, А. Запорожец и др.), освоение средств предварительной обработки материала с целью его дальнейшего воспроизведения (В. Зинченко, И. Истомина, А. Смирнов, и др.) последовательное овладение наглядно-действенными, наглядно-образными, словесно-дискурсивными формами мышления (В. Давыдов, А. Запорожец, С. Новоселова, Н. Поддьяков, Д. Эльконин и др.);

- развитие отношений между внутренними и внешними компонентами действий (переход от развернутого практического примеривания и манипулирования к сокращенным интериоризованным действиям в умственном плане (П. Гальперин));

- уровень развития рефлексии при осуществлении тех или иных действий (переход от неосознаваемых и произвольных действий к осознаваемым, анализируемым, оцениваемым и произвольным действиям).

В каждом возрасте развитие психических процессов по обозначенным линиям приводит к новообразованиям, которые образуют вторую важнейшую составляющую психологического содержания возрастного этапа. Л. Выготский считал, что «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты должно служить новообразование». Он подчеркивал, что «что нет и не может быть другого критерия для определения конкретных

эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста»[44].

В-третьих, каждый возрастной этап, подчеркивает Л. Выготский, может быть охарактеризован с точки зрения специфической для него социальной ситуации развития, то есть «той конкретной формы отношений, в которую вступает ребенок со взрослыми в данный период»[44].

Таким образом, психологическое содержание каждого возрастного периода описывают с позиции состава деятельностей и их соотношения, социальной ситуации развития и тех психических новообразований, которые могут возникать в данный период в виде отдельных психических процессов (или их качественных особенностей) или в виде свойств личности.

Г. Андреева отмечает, что успешность любых педагогических систем и технологий во многом определяется их соответствием возрастным особенностям и возможностям детей. Учет психологического содержания каждого возрастного периода – важнейший педагогический принцип. Однако в работах с разновозрастными группами детей этот принцип должен приобрести некоторые особые акценты. Помимо учета психологического содержания каждого возраста надо учесть многообразные (и положительные, и отрицательные) взаимные влияния возрастов. Первым этапом решения этой педагогической задачи должен стать сопоставительный анализ психологического содержания возрастных периодов, в которых находятся воспитанники. Автор отмечает, что необходимо выявить как противоречия возрастов (в некотором смысле их несовместимость), так и не противоречия (совместимость, совпадение). Наиболее важным представляется поиск непротиворечий поскольку построение образовательного процесса на непротиворечиях обеспечит достижение гармонии во взаимодействиях и взаимоотношениях детей, несмотря на разницу в возрасте и несовпадение психологического содержания каждого возрастного периода [7].

В детской психологии (Л. Выготский) существует понятие возрастной сензитивности (предрасположенности) отдельных возрастных, периодов к

определенному типу воздействию. Сензитивные периоды – это периоды онтогенетического развития, в которых развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности. Например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию фонематического слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сензитивные периоды – это периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики – процессов и свойств. Чрезмерное раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно также и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным [44].

Однозначного ответа на вопрос: каков оптимальный возрастной состав групп с точки зрения их воспитательных возможностей, пока нет ни в общей педагогике, ни в дошкольной.

Исследуя разновозрастные взаимодействия подростков, Е. Дымов приходит к выводу, что разница в три-четыре года – оптимальный интервал, четыре-пять лет – возможный, шесть-семь лет – приводящий к поляризации, семь-десять лет – группа как целое распадается [62]. М. Попов выделяет три типа групп с учетом возрастного диапазона: 1-3, 4-7, 8-10 классы [171]. При этом подчеркивает, что наиболее предпочтительным сочетанием разницы в возрасте для эффективной деятельности является разница в 3,5 года. Большой по возрасту разрыв ведет к отчуждению и не способствует пониманию между школьниками. Исследования Л. Байбородовой показали, что в процессе игровой деятельности разновозрастные группы, диапазон возраста которых превышал семи лет, добивались лучших результатов, чем группы, возрастной диапазон которых не превышал трех лет [20]. А в исследованиях. И. Гликмана приводятся факты продуктивного межвозрастного взаимодействия в игре, где диапазон возраста участников взаимодействия более десяти лет.

Ответ на этот вопрос отсутствует в дошкольной педагогике. Методические пособия для детских садов указывают, что группы могут быть

укомплектованы как детьми смежных возрастов, так и конкретных. В группе, наконец, могут находиться дети всего возрастного диапазона дошкольного детства (однотипные малокомплектные сельские детские сады).

Отсутствие четких методических рекомендаций относительно возрастного состава групп свидетельствует о неразработанности проблемы, с одной стороны, а с другой – подтверждает наличие очень сложных и неоднозначных протекающих процессов взаимного влияния детей разных возрастов, опосредованных особенностями каждого возраста, характером и содержанием совместной деятельности, адекватности ее педагогического регулирования.

В русле нашего исследования представляют интерес работы, в которых раскрываются межличностные взаимодействия и взаимоотношения дошкольников.

Социологи межличностные отношения рассматривают как избирательные предпочтения одних детей перед другими, а сверстник, соответственно, выступает как предмет эмоциональной или деловой оценки (Я. Коломинский, Т. Репина).

В работах А. Бодалева межличностные отношения рассматриваются в контексте восприятия и понимания людьми друг друга, и тогда предметом исследования выступают особенности межличностного познания детей дошкольного возраста [33, с. 21].

В исследованиях В. Абраменковой, В. Котырло объектом изучения выступает поведение ребенка, направленное на сверстника. При этом особо выделяется, так называемое, просоциальное поведение, которое проявляется в действиях ребенка «в пользу другого». И тогда главным показателем межличностных отношений и их развития становится степень просоциальности поведения детей [96].

В исследованиях Е. Смирновой и В. Утробинной содержится попытка объединить разные подходы и описать более адекватно развитие отношений со сверстниками в дошкольном возрасте. Выявляются разные аспекты

отношения к сверстнику: эмоционально – практический (просоциальность действий и их эмоциональный фон), познавательный (представления о сверстнике) и коммуникативный (особенности детских контактов) [198].

Ученые отмечают, что сравнительный анализ поведения детей показал определенную динамику отношения к сверстнику на протяжении дошкольного возраста. Так, в младшем возрасте ребенок как бы не замечает действий и состояний сверстника, но его присутствие повышает общую эмоциональность и активность малыша. По мнению авторов, ребенок, наблюдая за сверстником, как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Решительный перелом в отношении к сверстнику, как отмечают ученые, происходит в середине дошкольного возраста: вдвое уменьшается число просоциальных решений проблемных ситуаций; резко увеличивается число колебаний при принятии решения; значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка [198].

Вместе с тем, довольно часто наблюдается парадоксальная реакция на поощрения и порицания взрослым сверстника: ребенок явно огорчается при поощрении сверстника и радуется при его порицании. Все это позволило исследователям сделать вывод о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику. Ребенок начинает относиться к самому себе через другого ребенка. Этот другой обособлен, противопоставлен, постоянно сравнивается с собой. В процессе этого сравнения ребенок оценивает и утверждает себя как обладателя определенных достоинств, которые признаются другими сверстниками прежде всего [198].

К старшему дошкольному возрасту, по данным Е. Смирновой, вновь происходит существенная перестройка отношения к сверстнику. Значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельности и переживания сверстника. Одни исследователи связывают эти явления с развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм (В. Котырло, С. Якобсон). Другие считают, что рост просоциальности в дошкольном возрасте является

следствием развития децентрации, благодаря чему ребенок становится способным понимать точку зрения другого (А. Пере-Клермон, W. Damon и др.). Третьи (А. Донцов) опровергают и первую, и вторую точку зрения, ссылаясь на то, что просоциальные поступки детей очень часто не являются произвольно регулируемыми (почти в половине случаев решение принимается одномоментно, а не в процессе развернутого волевого акта, колебаний и т.д.).

Исследования Е.Смирновой и В.Утробиной показывают, что к шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-нибудь. Эти проявления авторы расценивают как признание ребенком самооценности целостной личности сверстника, которое возникает к концу дошкольного возраста [198]. Таковы наиболее общие особенности отношения дошкольников к сверстнику на разных этапах развития.

Определенный интерес для нашей работы представляют исследования в контексте коммуникативной деятельности (П. Авдеева, В. Ветрова, Л. Галигузова, Д. Годовикова, М. Лисина, А. Рузская, С. Якобсон и др.). Учеными (Л. Галигузова, М. Лисина) было выявлено, что первоначально (в 2 года) главным содержанием потребности в общении со сверстником является потребность в соучастии и самовыражении (аналогичного содержания коммуникативной потребности при контактах со взрослыми не наблюдается). Около трех лет рождается потребность в доброжелательном внимании ровесников, после четырех лет – потребность в сотрудничестве, приобретающая черты потребности в сотворчестве, и потребность в уважении (признании). Различия в содержании коммуникативной потребности двух сфер общения (общение со взрослыми и общение с ровесниками) исследователи связывают с тем, что общение со взрослым ребенок усваивает исторический социальный опыт, а в контактах со сверстниками обогащает полученный опыт новыми достижениями [122].

М. Лисина установила, что мотивы, толкающие ребенка к контактам с другими детьми, совпадают с мотивами, обнаруженными в ходе изучения общения со взрослыми: деловые, познавательные, личностные [122].

Особенности совместной деятельности детей дошкольного возраста и отношения, возникающие между детьми в процессе этой деятельности исследовало ряд ученых (Т. Антонова, О. Гостюхина, Т. Репина, А. Рояк, Р. Стеркина и др.). Исследователи считают, что отношения сверстников в группе детского сада определяются не только их непосредственными эмоциональными связями, но и характером самостоятельной совместной деятельности, протекающей без участия и контроля воспитателя. Т. Репиной были выявлены следующие специфические особенности внешней структуры объединений сверстников:

- наиболее распространены по численному составу устойчивых игровых объединений диады – 87%; триады составляют около 11%; объединения свыше трех человек лишь 1.5%;

- возникают устойчивые игровые объединения с учетом полового признака (91% - «однополые», 9% - смешанные).

При этом внутренняя структура устойчивых игровых объединений вариативная по своей мотивационной основе, структуре позиционных ролей, уровню справедливости отношений [176].

В игровых объединениях с высшим уровнем справедливости, по данным Т. Репиной, отсутствует фиксированность позиционных ролей, преобладают мотивы интереса к игре и взаимные симпатии. В количественном отношении таких игровых объединений лишь 1/5 из всех, при этом только в каждом пятом игровом объединении отношения складываются на справедливой основе [176].

Так, А. Рояк выявлено, что 30% дошкольников устойчиво обнаруживаются черты авторитарности и эгоизма, 62% – сочетают эгоистические и коллективистские тенденции в поведении, а лишь 6-8% детей проявляют коллективистскую направленность во взаимоотношениях с

другими детьми. По мнению исследователя, эгоистические тенденции в поведении обнаруживаются отчетливо уже в среднем дошкольном возрасте, иногда они приобретают скрытые формы, что свидетельствует как о большой сложности отношений детей на этом этапе дошкольного детства, так и об их относительной устойчивости [182].

Таким образом, разновозрастные группы детского сада – это коллективы детей, объединяющие в себя детей разного дошкольного возраста. Многие исследователи оценивают разновозрастные группы детского сада как оптимальную модель среды детского развития. По их мнению, разновозрастной состав группы создаёт благоприятные условия для развития, как старших, так и младших детей и тем самым обеспечивает процесс социализации развития личности. В качестве субъекта образовательного процесса разновозрастной группы выступает группа детей разного возраста, наделённых различными возрастными, индивидуально-психологическими особенностями, потребностями. Стремление к взаимному обмену знаниями, умениями и навыками стимулирует процесс взаимодействия и общения.

Межвозрастное взаимодействие в разновозрастной группе обусловлено самим разновозрастным составом детей. Многочисленные факты, материалы доказывают, что старшие и младшие дети находятся в неравном положении. Большой жизненный опыт, знания, уверенность в своих действиях обеспечивают старшему ребёнку положение ведущего. Межвозрастное взаимодействие детей приводит к возникновению такого педагогического явления, как взаимообучение.

1.3.3. Развитие речи и общения дошкольников в разновозрастном коллективе. Проблема развития речи детей дошкольного возраста исследована достаточно глубоко в различных направлениях: развитие речи детей раннего возраста (Н. Аксарина, А. Аркин, А. Богущ, Л. Выготский, А. Гвоздев, Т. Науменко и др.); обогащение словаря (В. Гербова, М.Кониная, В.

Логинова, И. Непомнящая, Л. Пенъевская, Е. Тихеева, В. Яшина и др.); воспитание звуковой культуры речи (М. Алексеева, Г. Лямина, А. Максаков, Е. Трифонова и др.); формирование грамматической правильности речи (Г. Бавыкина, А. Иваненко, Е. Крутий, Н. Савельева, А. Смага и др.); развитие связной речи (А. Билан, Л. Ворошнина, Н. Гавриш, А. Зрожевская, Г. Кудрина, И. Попова, Т. Постоян, Е. Смирнова, Ф. Сохин, Н. Смольникова, О. Ушакова, Л. Шадрин и др.).

В работах, посвященных усвоению родного языка детьми третьего года жизни, раскрыты те большие достижения, которые наблюдаются к трем годам у ребенка, воспитывающегося в благоприятных для его развития условиях (Н. Аксарина, А. Гвоздев, Е. Тихеева). По данным педагога-исследователя раннего детства Н. Аксариной, третий год является годом интенсивного развития речи ребенка. Словарь детей к трем годам достигает 1200—1500 слов. Более глубоким становится понимание детьми смыслового содержания речи. На третьем году жизни дети используют все части речи, изменяют окончания слов, начинают употреблять разнообразные виды предложений. И вместе с тем имеются убедительные данные, показывающие, что именно на развитии речи наиболее сильно сказываются отрицательные факторы воспитания, в результате чего многие дети не достигают приведенных выше показателей. В исследовании В. Рыжова указывается, что различие в объеме словаря у детей двух лет может достигать 500 и более слов. Основными причинами, усложняющими процесс усвоения речи в условиях общественного воспитания, являются, с одной стороны, недостаточность общения взрослых с детьми, влияние их речи, направленной к каждому ребенку в отдельности, и, с другой стороны, постоянный пример несовершенной речи детей. Чем чаще взрослые говорят с ребенком, обращаются к нему, тем больше примеров для подражания он может воспринять, тем быстрее овладевает речью, активнее пользуется ею [181].

В работах Е. Тихеевой имеются прямые указания на то, что маленький ребенок остро нуждается в речи, обращенной

непосредственно к нему, что длительное пребывание маленьких детей в обществе сверстников оказывает затормаживающее влияние на развитие их речи [204]. Однако именно на третьем году, при благоприятных условиях воспитания, наиболее интенсивно протекает становление речи, расширяется круг интересов, увеличиваются познавательные возможности ребенка.

В трудах А. Аркина, Е. Тихеевой, посвященных проблемам развития и воспитания детей, говорится о положительном влиянии общения детей разного возраста. А. Аркин не только указывает на необходимость такого общения, но и утверждает, что общение со взрослыми или старшими детьми является определяющим в становлении речи ребенка [204].

В работах Л. Выготского выдвигается положение, что центральным моментом для всей психологии обучения является возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуального развития, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, что он не умеет, но чем может овладеть с помощью подражания. Именно в обучении речи Л. Выготский отводит огромную роль подражанию [44].

По мнению Л. Выготского, педагогически организованное общение между дошкольниками разного возраста является значительным положительным фактором, способствующим интенсивному развитию речи детей младшего возраста. Благодаря совместной деятельности со старшими детьми и постоянному примеру активного использования более развитой речи у малышей расширяются функции речи; они легко осваивают навыки словесного общения, постоянно пополняя и активизируя свой словарный запас, усваивая словесные обороты и формы речи [44].

М. Лисина своим исследованием доказала, что коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей на всех этапах его становления. Ученая выделила три основных этапа процесса овладения речи как средством общения: довербальный этап; этап возникновения речи; этап развития речевого общения [122].

Автор отмечает, что на первом этапе ребенок еще не понимает речи взрослых, не говорит сам. Однако именно на этом этапе складываются условия для овладения им речью. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать самые простые высказывания взрослых и говорит первые активные слова. Третий этап длится на протяжении всего следующего отрезка времени, к тому моменту, когда ребенку исполняется 7 лет. Это период, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно пользуется ею для общения с окружающими взрослыми. Это период развития речи, возникновения и развития именно речевого общения. Чтобы речевое общение состоялось необходима обоюдная речевая активность участников контакта, направленная на постановку и решение коммуникативных задач, В процессе речевого общения его участники с целью влияния друг на друга обмениваются речевыми высказываниями [122].

Об упоминавшихся взаимосвязях и зависимостях свидетельствует тот факт, что именно возникновение речи делает возможным переход ребенка от ситуативных форм общения (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая) к внеситуативным (внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная). Исследования, Е. Смирновой, Х. Бедельбаевой доказывают, что переход к более развитым формам общения связан с увеличением числа высказываний; ростом речевой активности; изменениями в соотношении ситуативных и внеситуативных высказываний в пользу последних [198].

Вместе с тем, как отмечала М. Лисина, новое содержание потребностей, мотивов, задач выставляет перед речью новые требования, которые стимулируют его последующее развитие. Поскольку для каждой формы общения характерны типичные коммуникативные задачи (взаимодействие в совместной предметной деятельности, получение от взрослого информации о явлениях окружающей среды, способы действий с предметами, регуляция взаимодействия с партнером, овладение знаниями о нормах взаимоотношений между людьми), именно они определяют восприятия и

усвоения детьми языковых средств [122]. Автор отмечала, что с изменением формы общения изменяется роль речи среди других коммуникативных средств. Наблюдается рост вербальной активности с переходом детей от ситуативно-деловых к внеситуативно-познавательным и внеситуативно-личностным формам общения.

При ситуативно-деловой форме общения, ребенок часть поставленных перед ним задач (привлечь внимание партнера, обратиться за помощью), решает, используя невербальные средства (вопросительный, ожидающий взгляд, улыбка) – всех коммуникативных актов. Решение познавательных задач, доминирующих при внеситуативно-познавательной форме общения однозначно требует вербальных средств; невербальные средства используются лишь в некоторых случаях. С переходом ребенка на внеситуативно-личностную форму общения повышается обращение речи к партнеру. В связи с переходом детей от ситуативно-деловой к внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения обогащается лексический состав речи, его грамматическое строение [122].

По мнению М. Лисиной, характеристика речи ребенка с ситуативно-деловой формой, показывает, что речь часто сопровождает предметную деятельность. Предложения простые, короткие. Лексика связана с предметной деятельностью: преобладают существительные, прилагательные или отсутствуют, или называют цвет, размер предметов; глаголы фиксируют конкретные предметные действия. Глаголы употребляются преимущественно в повелительном наклонении, выполняют функцию указательного жеста (гляди). Местоимения также преимущественно используются в качестве указательного жеста [122].

Речь ребенка с внеситуативной формой общения, как отмечает Е. Смирнова, становится значительно познавательной, более разнообразной. Лексика освобождается от конкретной ситуации. При преимуществе простых предложений уже появляются и функционируют сложные. Появляется

лексика, которая отображает качества предметов окружающего мира. Совместно с прилагательными, которые называют атрибутивные качества, употребляются прилагательные эстетичного и эмоционального направления. Уменьшается количество глаголов, которые обозначают предметные действия, появляются глаголы, обозначающие волевые и интеллектуальные действия. Значительно уменьшается количество глаголов, употребляемых в повелительном наклонении. Изменяется соотношение употребляемых указательных и личных местоимений в пользу последних [198].

Речь ребенка с внеситуативно-личностной формой общения указывает М. Лисина, характеризуется обращением к партнеру. Количество сложных предложений увеличивается. Согласно исследованиям ученой, наблюдается общее усложнение грамматики. Употребляются прилагательные, которые обозначают атрибутивные свойства, эстетические, этические, физические эмоциональные состояния. Увеличивается количество глаголов волевого и интеллектуальной действия, уменьшается количество глаголов волевого и интеллектуальной действия, уменьшается количество глаголов, употребляемых в повелительном наклонении [122].

Связь между развитием речи и формами общения опосредуется изменениями задач общения. Ребенок выделяет и усваивает из окружающей его речи то, что необходимо и достаточно для решения поставленной перед ним коммуникативной задачи. Установление ведущей для ребенка формы общения является опорой для воспитателя в осуществлении индивидуального подхода к ней в сфере коммуникативно-речевого развития. Ведь речь детей одного возраста, которые находятся на разных уровнях общения, существенно различается. Как отмечала Е. Смирнова, речь у детей разного возраста, которых объединяет общая ведущая форма общения, имеет приблизительно одинаковые характеристики [198].

Индивидуализация процесса формирования коммуникативно-речевой деятельности будет заключаться в выявлении детей, которые находятся на более низком, чем их ровесники, уровни общения, и восприятие в овладении

той формой общения, которая ориентировочно отвечает их возрасту. С этой целью следует обогащать содержание потребности ребенка в общении. Появление новых элементов в содержании потребности приводит к изменениям задач общения. Новые задачи общения, в свою очередь, нуждаются в новых языковых средствах, и ребенок начинает замечать разнообразие речевых средств, которые его окружают. Таким образом, создаются предпосылки для обогащения лексики, усвоения новых грамматических форм, синтаксических структур. В трудах Е. Тихеевой, Л. Шлегер содержатся важные указания, подчеркивающие большие педагогические возможности общения детей разных возрастов [204].

И. Луценко в своих исследованиях отметила, что позитивные результаты усвоения закономерностей общения отмечаются тогда, когда дети являются активными участниками речевой деятельности [128].

Роль взаимоотношения детей разных возрастов в процессе речевого общения рассматривали Н. Аксарина, Е. Бибанова, Р. Сандлер, В. Петрова, Н. Шиданова, Н. Щелованов и др. Анализ опыта семейного воспитания также свидетельствует о больших педагогических возможностях общения маленьких детей с их старшими братьями и сестрами для развития их речи. В. Нечаева утверждает, что педагогически организованное общение детей третьего года жизни с детьми старшего дошкольного возраста обеспечивает более успешное их развитие речи, чем в одновозрастном коллективе, вне общения со старшими детьми, благодаря более активному использованию в воспитательных целях склонностей к подражанию [141].

Подражание – важный механизм присвоения ребенком человеческого опыта. Процесс его сложный, динамичный. Подражание – особый вид общения, названный «социальным научением» (Е. Субботский) «Один из начальных этапов познания и обучения» (В. Артемов)). В зависимости от возраста и уровня знания детей подражание проходит (имеет) ряд этапов: буквальное (механическое), частичное, обобщенное.

Педагогическое руководство общением, по мнению М. Лисиной, должно создать наиболее благоприятные условия для подражания в усвоении родной речи, так как в процессе общения детей подражание возникает под непосредственным влиянием примера старших, не направленных педагогом (в этих случаях младшие могут подражать и отрицательному примеру старших) [122].

Подражательная деятельность, считает Л. Пенъевская, активизируется при условии педагогического руководства общением и становится особенно эффективной, когда она опирается на предшествующий опыт ребенка, приобретенный в процессе обучения (навыки, приемы, помогающие в совместной деятельности со старшими найти интересные и доступные им дела) [161]. Оценка педагогом в присутствии младших детей поведения старших воспринимается и служит своеобразным ориентиром в выборе примера для подражания [161].

Все виды речевой деятельности рассматриваются учеными (М. Лисиной) как основные взаимодействия людей в процессе общения и, конечно же, могут входить в иную, более широкую деятельность людей, например познавательную, игровую, трудовую [122]. В исследованиях М. Лисиной и ее последователей представлена характеристика всех форм становления общения ребенка со взрослыми от рождения до семи лет, дана характеристика мотивов общения (личностные, деловые, познавательные). Автор указывает, что в практике обучения речевому взаимодействию, вопрос о мотивации методически вообще не рассматривается. В лучшем случае говорится о формировании интереса детей к предмету познания через игровые и сюрпризные моменты, что не объясняет побудительных причин к взаимодействию [122].

Важно отметить, что потребность, «находить» себя в предмете речевой деятельности – мыслить (потребность понять и быть понятым), становится соответственно коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Мотив определяет динамику и характер протекания всех

видов речевой деятельности. Как подчеркивал Л. Выготский, «мысль – еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективно-волевая интенция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравним нашу мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облако. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевою подоплеку» [44, 134].

В связи со сказанным, задача повышения мотивированности обучения родному языку, прежде всего, предполагает стимулирование потребности высказать или принять мысль. То есть педагог, опираясь на личностные, деловые, познавательные мотивы общения детей между собой, должен организовать интересную, удовлетворяющую их деятельность – разрешать смысловое содержание темы, ситуации, проблемы, не спешить давать рецептурно-готовые и уже оформленные по языковым нормам знания [44].

Следующий уровень, характеризующий речевую деятельность, указывает Л.Выготский, – ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический). По отношению к содержанию речевого общения он направлен на исследование условий деятельности, выделение ее предмета и содержания, раскрытия свойств и нахождения средств, необходимых для реализации замысла. Если предмет речевой деятельности — мысль, а предмет общения, понимаемого как взаимодействие — человек, в то вся ориентировочно-исследовательская деятельность в обучении речевому общению должна быть направлена на то, чтобы научить детей понимать человека как партнера во взаимодействии (осознавать его состояния, переживания, желания и т.д.), а также помочь им осознать ситуацию

взаимодействия. Обучая детей речи, необходимо научить социально-перцептивному анализу системы «человек-ситуация». Круг навыков, определяющих понимание человека, связан с овладением разнообразных проявлений невербальных средств общения (контакт глаз, мимика, жесты), а также с умением «правильно читать» эту невербальную информацию. Именно такие навыки совершенно не актуализируются и не формируются в процессе речевого общения воспитанников детского сада [44].

Исследования Т. Пироженко показывают, что невербальный стиль в общении детей наиболее выражен, тогда как речевое общение у большинства детей не сформировано [164]. По мнению автора дети говорят, не ориентируясь на партнера, не глядя на собеседника и не соотносят свои высказывания с ответной реакцией коммуникантов, они не ставят перед собой и более сложную задачу — оформить правильно свою мысль в языковом отношении. Ведь все равно малыш не анализирует процесс речевого взаимопонимания. Так, по первым невербальным признакам, являющимся как бы визитной карточкой говорящего и слушающего, создается образ речевого поведения ребенка (насколько хочет он понять и быть понятным для окружающих).

Невыразительный вербальный репертуар некоторых детей старшего дошкольного возраста, указывает Т. Пироженко, отражает накопившийся печальный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками – от общения ничего хорошего ждать не приходится, поэтому лучше не вступать в контакт. Часто дети демонстрируют свою закрытость, нежелание общаться (последствия авторитарного воспитания, неблагоприятной позиции среди сверстников, а также вследствие неумения речью привлекать внимание собеседника) [164].

Третий уровень деятельности, указывает Л. Выготский, – исполнительский, реализующий. Он по-разному выражен в слушании и говорении. Внешняя исполнительская моторная часть в говорении очевидна и выражена в артикуляционных движениях говорящего. Однако и слушатель

должен быть не пассивен относительно внешнего выражения действий. Исходя из того, что речевая активность детей в традиционной методике организованного обучения направлена только на педагога, то навыки и умения быть слушателем также остаются вне заботы воспитателя. А ведь у слушателя своя задача в речевом общении. Он должен предоставить говорящему возможность проявить себя в речи. Для этого слушающий должен уметь подчеркивать заинтересованность в собеседнике, поддерживать его мимикой, взглядом, жестами, кивками, подтверждая таким образом контакт [44].

Проанализировав практику речевого общения в детском саду, Е. Смирнова отметила, что исполнительский уровень в ней представлен. Ведь педагог учит детей говорению. Однако без порождения замыслов, без активного исследовательского отношения к анализу ситуации общения, выбора участников и проявления навыков, обеспечивающих взаимопонимание во взаимодействии, эмоционально окрашенной речи нельзя ожидать. Она не порождена как результат деятельности, осуществленной самим ребенком. Отсюда стандартная невыразительная неиндивидуализированная речь дошкольников. Речь, в которой не проявляется даже тенденции к языковому совершенствованию в оформлении речевого высказывания (ошибки словарного употребления и грамматического оформления, ошибки фонетического характера – ударение, интонационная невыразительность следуют за ребенком как будто генетически заложены или приросли к нему). Подобная картина «речевого застоя» ребенка указывает на плохо построенную ситуацию речевого обучения, в ней речепроизводством как процессом деятельности занимается только педагог, а детям предлагается в лучшем случае воспроизвести сказанное, повторить чужую мысль [198].

Таким образом, общение детей разного возраста должно рассматриваться как педагогический фактор. В детском учреждении необходима организация систематического общения детей старшего

дошкольного возраста с детьми более младшего. Оно дает большие возможности для формирования навыков речевого общения у дошкольников.

Дети старшего дошкольного возраста имеют большой опыт речевого общения, поэтому являются образцом для младших дошкольников. Для усиления влияния детей старшего дошкольного возраста на малышей важна предварительная подготовка старших.

Общение детей протекает в повседневной жизни – в быту, при выполнении поручений взрослого, в играх. Существенное значение имеет культура и содержание общения. В условиях педагогически организованного общения у младших дошкольников создается эмоциональная готовность воспринимать опыт, навыки общения старших детей.

Таким образом, необходимым условием для эффективного развития речевого общения является создание положительных взаимоотношений детей. Для объединения детей наиболее эффективной деятельностью является игра, в процессе которой речевое общение наиболее многообразно.

ВЫВОДЫ ПО РАЗДЕЛУ 1

Проведенный анализ научной литературы показал, что существует несколько подходов к определению категории общения, и нет единого и общепризнанного для данного феномена. Выделившись в отдельную категорию, общение стало объектом специального анализа философов, социологов, психологов, психолингвистов, педагогов, психотерапевтов. В ходе теоретического анализа первоисточников нами было установлено, что ученые сходятся во мнении, что общение является одним из основных видов деятельности. Отметчен тот факт, что межличностное общение по основным своим характеристикам представляет собой специфический вид деятельности и направлено на удовлетворение коммуникативной потребности. В итоге определено, что сущность общения состоит в стремлении человека познать и

оценить себя путем познания другого человека, а также направлена на самосовершенствование себя как индивида.

В ходе исследования было установлено, что речевое общение играет определяющее значение в жизни каждого человека, так как оно раскрывает механизмы структурирования, организации и функционирования человеческого общества, играет связующую роль во взаимодействии человека с обществом.

Установлено, что общение ребенка дошкольного возраста происходит в двух сферах: сфера общения со взрослыми и со сверстниками. Каждая из которых влияет на психическое развитие ребенка. Однако именно общение с другими детьми стимулирует речевое развитие ребенка, влияет на его умение взаимодействовать и воздействовать на окружающих.

Группа детского сада это первичный коллектив, в котором ребенок может общаться с другими детьми одной возрастной категории.

Разновозрастная группа детского сада – коллектив детей, отличающихся по возрасту. Ряд исследователей указывает на то, что именно разновозрастной состав группы создает благоприятные условия для развития и социализации как старших, так и младших детей. Следовательно, разновозрастная группа обеспечивает взаимодействие разных поколений детей, передачу опыта, в том числе и речевого, от старших детей младшим.

В ходе теоретического анализа педагогических и психологических исследований по теме, было определено, что значительный развивающий потенциал детей в разновозрастной группе детского сада актуализируется при определенно выстроенной модели образовательного процесса. Педагогически организованное общение детей младшего дошкольного возраста с детьми старшего в разновозрастном детском коллективе обеспечивает более успешное их речевое развитие, благодаря более активному использованию в воспитательных целях склонностей младших детей к подражанию, старших к контролю.

РАЗДЕЛ 2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

2.1. Состояние формирования речевого общения в современном дошкольном учебном заведении

Целью поисково-разведывательного эксперимента было изучение состояния речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе.

Задачами поисково-разведывательного эксперимента на данном этапе выступили:

- анкетирование воспитателей;
- анализ планов учебно-воспитательной работы в разновозрастных группах дошкольных учреждениях образования;
- анализ занятий по развитию речи;
- анализ вариативных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

На этом этапе было проведено анкетирование воспитателей дошкольных учебных заведений, анализ программ для дошкольных заведений, анализ учебно-воспитательных планов воспитателей, разработанных в разновозрастных группах.

На этапе поисково-разведывательного эксперимента принимали участие 200 воспитателей дошкольных учебных заведений Крыма, Одесской, Херсонской и Николаевской областей (текст анкеты см. в приложении А). Целью анкетирования было выяснение отношения воспитателей к разновозрастным группам. Проанализируем полученные данные.

Первый вопрос анкеты предусматривал выяснить, в какой группе работают респонденты. Оказалось, что только 5% опрошенных воспитателей работают, по их словам, в «смешанной» группе, то есть разновозрастной. Такие ответы мы получили, в основном, от дошкольных работников сельской

местности. Относительно возраста детей (второй вопрос анкеты) были получены такие ответы: 3,4,5,6,7-ой годы жизни – 2%; пятый-седьмой годы жизни – 1,5%; от двух лет до семи – 1% опрошенных; от года до трех – 0,5%.

25% педагогов работают «в средней группе», хотя возраст детей указали «четыре-пять лет»; 20% респондентов работают в младшей группе – возраст детей – от двух до четырех лет); 45% воспитателей работают, по их словам, «в старшей группе», хотя все они указали возраст пять-шесть лет (шестой и седьмой годы жизни). 5% респондентов работают в младшей группе с возрастным контингентом «четвертый год жизни» и 5% – в средней группе, где возраст детей «пятый год жизни».

Как видим, только 10% воспитателей, по сути, работают в одновозрастных группах. Все остальные хотя и писали одновозрастное название группы (младшая, средняя, старшая), но в каждой из этих групп были дети двух-трех смежных возрастов.

На следующий вопрос анкеты «Как относятся старшие дети к более младшим?» ответы были такими: доброжелательно – 42%; снисходительно – 4%; «опекают младших» – 4%; «обособленно» – 10%; «оказывают помощь» – 42%; «стараются их учить и воспитывать» – 6%; «подменяют воспитателя своим поведением» – 4%; «заботливо с нежностью» – 10%; «равнодушно, как будто не замечают» – 10%; «играют с ними» – 6%; «избегают младших, недружелюбно» – 4% ответов.

На вопрос «Как относятся младшие дети к старшим?» во всех ответах были положительные ответы: «дети тянутся к старшим, стараются им подражать во всем, наблюдают за ними с интересом, слушаются их во всем; очень переживают, если старшие их не замечают».

Как показал анализ анкет, все младшие дети с интересом и радушием тянутся к старшим. Большинство старших детей также относится доброжелательно к младшим. Нам представляется, что случаи недоброжелательного отношения старших к младшим детям в

разновозрастной группе зависят от воспитательного влияния воспитателя этой группы, от воспитательного потенциала группы.

Все респонденты дали адекватные ответы относительно понятия «разновозрастная группа» и её возрастного состава. Все 100% воспитателей считают, что в разновозрастной группе должны быть дети смежного возраста, то есть три-четыре года, четыре-пять лет, шестой-седьмой годы жизни.

По данным анкетирования, в разновозрастной группе приходилось работать только 8% воспитателей. 98% респондентов дали отрицательный ответ относительно возможности работать в разновозрастной группе. Мотивация такого нежелания работать в разновозрастной группе была такой: «очень трудно работать с детьми всех возрастов» – 98%: из них по причине отсутствия программы и методических рекомендаций для разновозрастных групп» – 50%; «в институте и колледжах не готовят к работе в разновозрастных группах» – 92%; «журналы не печатают материалы по работе в разновозрастных группах»; «очень трудно планировать материал» – 8%; «для работы в разновозрастной группе нужен хороший помощник воспитателя, их к этому нужно готовить» – 18% опрошенных.

На остальные вопросы анкеты («Что такое «взаимодействие» и «сотрудничество» детей в разновозрастной группе?) были получены адекватные ответы (100%): «дети соперничают, сочувствуют друг другу, помогают, общаются и т.д.».

Воспитатели, работающие в разновозрастных группах, высказали пожелания: «подготовить и издать программы и методические рекомендации для работы в таких группах», «готовить будущих воспитателей в ВУЗах к работе в разновозрастных группах, проводить переподготовку воспитателей в институтах последипломного образования.

Таким образом, анкетирование показало, что, в общем, наблюдается положительное отношение воспитателей к взаимодействию детей в

разновозрастной группе, хотя они, в своем большинстве, предпочитают работать в одновозрастных группах.

Как оказалось, на практике большинство старших групп в дошкольных учреждениях реально являются разновозрастными группами, поскольку объединяют детей двух-трех возрастов, но никто из респондентов не отнес их к разновозрастной группе.

Нами было проанализировано также планирование работы с учетом детей разного возраста в повседневной жизни. Нас интересовало, как планируют педагоги задачи по развитию речи и речевому общению.

Оказалось, что все 100% воспитателей старших групп не учитывают возраст детей, планируют работу, как в одновозрастной группе.

В планах работы разновозрастных групп воспитатели планируют, в основном, поручения. Например, «Поручить Оле П. поиграть с младшими детьми Катей Р. и Петей К.»; «Поручить Ире С. повторять потешку с Олегом В.»; «Поручить Лене Н. повторить скороговорку с Олей С.». При этом не указывается, с какой целью дается такое поручение.

Наблюдения за детьми разновозрастных групп показало, что младшие дети проявляют желание общаться и играть со старшими детьми, обижаются и плачут, если их отстраняют (62% случаев); избегают старших детей, боятся их, отказываются общаться – 18% малышей; жалуются воспитателю, если их обижают и отстраняют старшие дети – 2% детей; активно настаивают на совместной деятельности со старшими – 8%; равнодушное отношение к старшим наблюдается у 10% младших детей.

Поведение старших детей оказалось таким: инициативное, внимательное, заботливое отношение к младшим демонстрируют 36%; периодическая инициативная помощь в бытовой деятельности отмечена у 14% детей; оказание помощи младшим по просьбе воспитателя – 12%; опека над младшими – 8%; резкое игнорирование младших детей – 4%; нейтральное отношение к младшим – 12%; негативное отношение – 14% .

Как видим, большинство детей старшего дошкольного возраста положительно относится к младшим детям.

Следующим этапом работы было посещение занятий по развитию речи в разновозрастных и одновозрастных группах. Нами было посещено и проанализировано 25 занятий в разновозрастных группах сельской местности и 80 занятий в одновозрастных группах по штатному расписанию, но, в действительности, это группы, в которых воспитываются дети двух смежных возрастов.

В результате анализа занятий в разновозрастных группах, где объединены дети трех-четырех возрастов, были получены следующие данные. Так, из 25 занятий, 18 из них воспитатели проводили со всей группой. При этом работа проводилась, в основном, с детьми старших подгрупп. Младшие дети отвечали на легкие вопросы или повторяли за старшими детьми отдельные слова и предложения. Во всех случаях это были комплексные или интегрированные занятия. На остальных семи занятиях дети работали по подгруппам, с каждой подгруппой проводилось занятие в соответствии с программой для этого возраста. Таким образом, на занятиях не было отмечено взаимодействие и сотрудничество детей разновозрастных групп.

Были проанализированы планы учебно-воспитательной работы с детьми. Среди них: 30 планов разновозрастных групп ДУЗ Крыма и Одесской области и 150 планов воспитателей старших групп этих областей и Николаевской.

Оказалось, что во всех 150 планах (100%) воспитатели старших (дети пяти-семи лет) планируют занятия по программе одновозрастной группы, комбинируя программный материал старшей и подготовительной групп.

Воспитатели разновозрастных групп планируют занятия в трех вариантах:

а) для каждой возрастной подгруппы по разным разделам программы (50% воспитателей);

б) одно занятие по одному разделу с детьми всей группы: с разными заданиями для каждой возрастной группы (25%);

в) с общим программным содержанием для детей всех возрастов (25%).

В процессе анализа занятий воспитателей, исходя из содержания учебно-воспитательных планов в разновозрастных группах, была обнаружена тенденция четкого деления образовательного процесса на две составляющие – обучение на занятиях и руководство деятельностью детей, которые, по мнению воспитателей, имеют свои трудности и специфику.

В основном, большинство воспитателей ориентируются на какой-либо конкретный возраст: обучение осуществляется строго по подгруппам, составленным по признаку дифференциации возраста, в результате чего методы и программное содержание занятий отбирается в соответствии с возрастом детей. Таким образом, в практике проведения занятий в разновозрастной группе дошкольников совершенно отчетливо преобладает ориентация на каждую возрастную группу отдельно.

Следующим этапом исследования был анализ вариативных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Были проанализированы программы ДУЗ, в которых предусмотрены задачи речевого общения в одновозрастных группах и разновозрастных группах (см. таблицу 2.1)

Таблица 2.1

Речевое общение в программах дошкольных учебных заведений

Программа	Содержание. Разделы.
«Малютко» [134]	Раздел «Речевое общение», подраздел «Наши собеседники» – в три года учить детей общаться друг с другом, обращаться к партнеру, выслушивать собеседника, отвечать на вопросы других детей; уметь вести разговор с двумя-тремя детьми, обращаться к ровесникам; называть по имени, разговаривать спокойно, приветливым

	<p>тоном; не вмешиваться в разговор других.</p> <p>В четыре года самостоятельно вступать в разговор с другими детьми, поддерживать</p>
--	--

Продолжение таблицы 2.1

	<p>предложенную тему разговора, обращаться с вопросами к другим детям, отвечать на их вопросы. Уметь вести коллективный диалог. В тактичной форме производить отказ, несогласие.</p> <p>В пять лет – уметь общаться тактично, вежливо. Не перебивать товарища при беседе. Составление диалога между двумя-тремя детьми как на занятиях, так и в соответствующих жизненных ситуациях.</p>
«Дитина»[56]	<p>Раздел «Родная речь, родное слово»</p> <p>В три года формировать интерес к общению со сверстниками. В четыре года – воспитывать речевой этикет: обращение к сверстнику, ответ на его вопрос, извиниться, поздороваться. Приучать говорить четко, выразительно, с нормальной силой голоса. Формировать навыки пояснительного общения (Уметь объяснить, что делаешь). В пять лет – развивать умение пояснять свою мысль, рассказывать о себе, о своей семье.</p>
«Речевой компонент дошкольного образования» [30]	<p>Раздел «...Базисные характеристики речевого развития детей»</p> <p>В три года – учить детей формам прощения, приветствия, вежливой просьбы, извинения, обращения. Способствовать усвоению форм обращения к другим детям: называть ребенка по</p>

	имени, ласково, разговаривать спокойно, приветливым голосом, учить не вмешиваться в разговор других детей.
--	--

Продолжение таблицы 2.1

	<p>В четыре года – обогащать опыт детей правилами речевого этикета в бытовых ситуациях. Продолжать учить детей культуре речевого общения: разговаривать спокойным тоном, с улыбкой, глядя в глаза собеседника.</p> <p>В пять лет – учить всем формам вежливости в разговоре с другими детьми. Познакомить с правилами речевого этикета в обществе.</p>
«Базовый компонент дошкольного образования в Украине» [25]	<p>Раздел «Отношения со сверстниками» – старший дошкольный возраст.</p> <p>Учить входить в контакт со сверстниками, проявлять доброжелательное отношение, налаживать активное взаимодействие. Учить добиваться признания сверстников в разных видах деятельности, пытаться быть желанным в общении. Избегать конфликтов и уметь предупреждать их, самостоятельно налаживать и поддерживать деловые и личностные контакты со сверстниками, относиться к ним как к партнерам.</p>

<p>Базовая программа развития ребенка «Я у Світі» [26]</p>	<p>Поддерживать общую цель совместной деятельности, согласовывать свои желания с желаниями и интересами сверстников, обмениваться информацией.</p> <p>Раздел «Речевое развитие».</p> <p>Подраздел „Развитие речевого общения”</p> <p>Четвертый год жизни – формировать элементы культуры речи (слушать собеседника, говорить вежливо, использовать этикетную лексику).</p>
--	--

Продолжение таблицы 2.1

	<p>Развивать умение слушать, собеседника, вежливо обращаться, спрашивать, приглашать. Упражнять в диалогах во время игр, при пересказе сказок. Высказывать личное мнение. Привлекать к участию в народных детских играх, с целью обогащения словарного запаса.</p> <p>Пятый год жизни – гармонизировать взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками. Организовывать игры со старшими и младшими детьми. Учить использовать при обращении этикетную лексику; слушать собеседника; поддерживать диалог. Формировать представления о литературной речи, диалектной речи. Упражнять в коммуникативной направленности на партнера по общению, понимании элементов невербальной речи и изменении общения в зависимости от этого.</p>
--	---

Отметим, что из всех вариативных программ для дошкольных учреждений Украины, только в трех из них идет речь о речевом общении

детей. Так, в программе «Малютко» раздел называется «Речевое общение». В нем представлены все задачи по развитию речи детей во всех возрастных группах от первого до седьмого годов жизни. Внутри раздела представлен подраздел «Наши собеседники» с такими номинациями: общение со взрослыми; общение со сверстниками; этика общения; маленькие рассказчики.

В середине раздела подано содержание развития речи и общения для всех возрастных групп.

В программе «Ребенок в дошкольные годы» в оглавлении имеется раздел «Речевая деятельность, речевое общение, развитие речи» для всех возрастных групп. Однако в тексте программы идет речь только о развитии речи детей.

В авторской тематической программе «Речевой компонент дошкольного образования» (А. Богуш) выделены педагогические условия развития речи детей. Среди них автор обращает внимание на место и роль речевого общения детей, а именно: учить детей формам прощания, приветствия, вежливой просьбы, извинения, важливого обращения. Способствовать усвоению форм обращения к другим детям: называть ребенка по имени, ласково, разговаривать спокойно, приветливым голосом, учить не вмешиваться в разговор других детей; обогащать опыт детей правилами речевого этикета в бытовых ситуациях. Продолжать учить детей культуре речевого общения: разговаривать спокойным тоном, с улыбкой, глядя в глаза собеседника, выслушивать собеседника; учить всем формам вежливости в разговоре с другими детьми. Познакомить с правилами речевого этикета в обществе [28].

В Базовой программе «Я у Світі» в разделе «Речевое развитие» представлен подраздел «Развитие коммуникативного общения», в котором указывает на необходимость и направление коммуникативного, в том числе и речевого, общения детей. Одной из указанных задач является задача формирования общения детей разного возраста (старших и младших) [25].

Во всех других программах задачи по развитию речевого общения отсутствуют. Все рассмотренные нами программы касаются только одновозрастных групп. Отметим, что для разновозрастных групп отсутствуют программы по развитию речи и речевому общению.

Следующим этапом нашей работы была диагностика сформированности уровней речевого общения старших дошкольников с другими детьми в разновозрастной группе (Приложение Б). Для диагностики использовалась адаптированная методика, разработанная Т. Комаровой и О. Соломенниковой. В ходе исследования изучались следующие показатели:

1) Отношение к результатам действий, желаниям, способам действия младшего ребенка:

1 балл — не считается с желаниями младшего ребенка, отвергает его предложения в совместной деятельности, учитывает только свои идеи, хочет действовать в общей деятельности самостоятельно, малыш должен быть в большей части наблюдателем;

2 балла — ребенок прислушивается к идеям младшего, но применяет в деле редко, как правило, объясняя, что лучше так, как он придумал, а малыш должен помогать осуществлять его замысел;

3 балла — учитывает идеи и желания малыша, выслушивает его просьбы, распределяет работу между партнерами согласно возможностям каждого, отказ от использования некоторых идей объясняет нецелесообразностью предложенных действий.

2) Установление и выполнение правил совместной деятельности:

1 балл — правила совместной деятельности не устанавливаются детьми, не обсуждаются, каждый из участников действует независимо и самостоятельно, без помощи другого;

2 балла — договаривается с младшим ребенком о том, чем будут заниматься вместе, но при этом во взаимодействии не могут распределить обязанности;

3 балла — ребенок совместно с младшим обсуждает общий результат,

распределяет обязанности, устанавливает и выполняет правила совместной деятельности.

3) Разрешение возникающих конфликтных ситуаций:

1 балл — не владеет способами выхода из конфликтной ситуации, совместная деятельность распадается из-за невозможности договориться;

2 балла — при разрешении конфликтных ситуаций пользуется только небольшим набором способов — помощью взрослого, применением силовых способов;

3 балла — в конфликтных ситуациях использует разные способы их разрешения — договор, обмен, обращение к «судьям», привлечение взрослого и т. д.

4) Умение различать и понимать эмоциональные состояния, настроения других (младших) детей:

1 балл — ребенок не различает сходные эмоциональные состояния ровесников и младших (старших) детей (гневаются, злятся; сердятся, обижаются);

2 балла — различает эмоции и настроения ребят, при этом не проявляет интереса к их состоянию;

3 балла — видит настроение сверстников и малышей, оказывает речевое воздействие на их эмоциональное состояние.

5) Развитие сочувствия и сопереживания в речевом общении:

1 балл — ребенок чаще всего не откликается на эмоциональные проявления других детей, не делится своими переживаниями;

2 балла — наблюдается желание ребенка поделиться с детьми своими эмоциями и переживаниями, но отклик на эмоциональные проявления одноклассников наблюдается редко;

3 балла — ребенок делится как своими эмоциональными состояниями, так и откликаться на эмоциональные проявления других детей.

Уровень формирования речевого общения ребенка с детьми группы высчитывали по общему баллу, набранному ребенком по всем показателям:

уровень ниже среднего — 1-6 баллов;

средний уровень — 6-12 баллов;

достаточный уровень — 12-15 баллов.

С помощью методики «День рождения» изучали отношение ребенка к другим детям группы. Сначала беседовали с каждым ребенком о дне его рождения, рисовали атрибуты для дня рождения, стол для гостей на дне рождения. Когда доверительные отношения были установлены, ребенку давали инструкцию: «Давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором лежит праздничный пирог со свечками. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола расположены маленькие кружочки — это что? Конечно, стулья. Выбери стул, на который ты сядешь. Давай твой стул отметим — звездочкой. Кого из детей группы ты хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны?» (Около кружочка пишется имя, а в кружочке порядок выбора).

Ребенок называл имена детей группы. Их располагали в порядке называния или усаживали на «стульчики», которые предлагал ребенок.

После четвертого выбора спрашивали: «Ты будешь еще кого-то сажать, или уберем (зачеркнем) стульчики? С кем еще из детей группы ты хочешь пообщаться (со старшими или младшими)?» (Ответ ребенка давал нам возможность предположить его предпочтения в общении).

Когда ребенок заполнил все десять «стульчиков», задавали вопрос о необходимости добавить «стульчики»: «Если хочешь еще кого-то посадить, то мы можем добавить (дорисовать) «стульчики».

Анализ результатов осуществлялся по следующим показателям:

1. Предпочтения в общении:

- а) желает общаться с детьми своего возраста;
- б) желает общаться, со сверстниками и с некоторыми детьми, которые отличаются по возрасту (старшими, младшими).

2. Эмоциональные предпочтения в общении: близкие, доверительные, приятные отношения — дети располагаются рядом с «именинником».

3. Значимость социальных окружений:

- а) количественное преобладание старших или младших детей — наличие опыта общения с ними;
- б) преобладание каких-либо детей группы.

Проведенные исследования показали, что 50% детей старшего возраста активно взаимодействуют с младшими детьми своей группы, вступают с ними в речевой контакт. В конфликтных ситуациях эти дети используют речевые приемы: договариваются. Дошкольники замечают эмоциональное состояние других детей в группе. Среди младших детей разновозрастной группы в речевой контакт со старшими готовы вступить 10% дошкольников. Такие дети отнесены нами к достаточному уровню формирования общения с детьми.

30% детей старшего возраста равнодушны к речевому взаимодействию с младшими детьми, делают это по поручению взрослого или при необходимости в определенной деятельности. Эти дети не всегда могут договориться с малышами, затрудняются в налаживании речевого контакта, иногда прибегают к силовому воздействию. Способны замечать эмоциональные состояния других детей при общении, но не проявляют к этому интереса. Среди младших таких детей 20%. Данные дети отнесены к среднему уровню формирования навыков общения.

20% детей старшего возраста не проявляют интереса к речевому общению с младшими детьми и сверстниками. Конфликтны по отношению к младшим детям. Предпочитают силовые методы разрешения ситуаций словесному договору с другими детьми. Такие дети имеют уровень сформированности общения ниже среднего.

Методика «День рождения» позволила выявить следующее. 70% младших детей нуждаются в общении со старшими детьми группы: они просили добавить стульчики как для сверстников, так и для старших детей группы. Из детей старшего возраста потребность в общении с малышами

испытывают 30%: они помещали за стол малышей вместе с детьми своего возраста. 50% детей не проявляет желания общаться с детьми группы, отличающимися по возрасту, о чем свидетельствует выбор в качестве гостей за столом только сверстников.

Таким образом, в результате проведения поисково-разведывательного этапа экспериментов мы пришли к выводу: работа по речевому развитию дошкольников в разновозрастных группах рассмотрена только в двух программах воспитания и обучения дошкольников («Малютко», «Речевой компонент дошкольного образования»).

Педагоги детских садов, работающие в разновозрастных группах, не учитывают возраст детей и в повседневной жизни, планируют работу как в одновозрастной группе.

Результаты диагностирования сформированности общения детей разновозрастной группы позволяют говорить о том, что дошкольники разновозрастных групп (как старшие, так и младшие) нуждаются в общении друг с другом, стремятся к нему.

2.2. Уровни сформированности речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе

Приступая к констатирующему этапу исследования, были определены критерии и показатели сформированности речевого общения у детей дошкольного возраста в разновозрастном коллективе. Опишем их.

Информационно-коммуникативный критерий с показателями:

- речевая активность;
- инициативность;
- интенсивность общения (частота контактов);
- степень развития связной речи.

Эмоционально-коммуникативный критерий с показателями:

- мотивация общения;

- восприятие партнерами друг друга;
- стиль общения (выражение эмоций);
- взаимопонимание друг друга.

Рефлексивно-коммуникативный критерий с показателями:

- самооценка партнерами друг друга;
- самооценка общения с партнером;
- самовыражение партнеров по общению.

К каждому показателю выделенного критерия были подобраны специальные задания-ситуации и диагностические методики.

Базой для формирующего эксперимента выступили дошкольные учреждения № 97 «Добрынюшка», № 40 «Катюша» г.Симферополя, № 239 и НВК «Надежда» г.Одессы.

Дети в разновозрастных группах были подобраны по принципу смежного комплектования. Опишем содержание констатирующего этапа эксперимента по каждому критерию.

Информационно-коммуникативный критерий

Показатель: речевая активность.

Задание № 1. Беседа с детьми о любимой игрушке.

Цель: определить уровень речевой активности детей разного возраста.

Процедура выполнения: в ходе беседы выявлялось умение ребенка общаться без особых затруднений, а именно достаточно богатый активный словарный запас ребенка, его знание существительных, прилагательных, глаголов и умение использовать их в речи, а также желание дошкольника идти на контакт с детьми другого возраста.

В процессе беседы с детьми младшего дошкольного возраста им было предложено рассказать о своей любимой игрушке старшему по возрасту ребенку группы. Тем детям, которые затруднялись при беседе, экспериментатор задавал косвенные вопросы, либо давал пример ответа, рассказывая о своей любимой игрушке.

Детям старшего дошкольного возраста предлагалось описать свою любимую игрушку и рассказать младшим дошкольникам о том, чем она нравится, почему ребенок любит именно эту игрушку. Задание выполнялось индивидуально.

Показатель: речевая активность.

Задание № 2. Методика «Расскажи сказку».

Цель: определить уровень речевой активности детей разного возраста.

Процедура выполнения: детям старшего возраста предлагали рассказать сказку малышам, чтобы развлечь их в свободное время.

Детям младшего возраста предлагали попросить старшего ребенка рассказать ему сказку.

Опишем степени сформированности речевой активности:

Низкая степень – старший ребенок отказывался от речевого взаимодействия с младшими детьми. Приступал к рассказу только при указании воспитателя. Затруднялся в оформлении предложений, помогал себе жестами, словами-заменителями. В общение со слушателями (младшими детьми) по своей инициативе не вступал. Ребенок младшего возраста отказывался от контакта со старшим, не хотел просить его рассказать сказку.

Средняя степень – ребенок старшего дошкольного возраста рассказывал сказку младшим детям группы. В речи пользовался простыми предложениями. В общение со сверстниками и малышами вступал, но общение было затруднено бедностью словаря. Инициативу в общении не проявлял. Ребенок младшего возраста просил старшего рассказать сказку, но в случае, если последний отказывался или спрашивал о том, какую сказку рассказать, смущался и уклонялся от речевого контакта.

Достаточная степень – старший дошкольник охотно выполнял просьбу педагога – рассказывал сказку младшим. В речи пользовался простыми и сложными предложениями. Охотно отвечал на вопросы младших. Младший ребенок охотно шел на контакт со старшим, просил рассказать сказку и

пояснял какую. Задавал старшему дошкольнику вопросы по ходу сказки, поправлял его.

Количественные данные сформированности степени речевой активности на констатирующем этапе представлены в таблице 2.2. Рассмотрим их.

Как видно из таблицы, у детей экспериментальной группы младшего возраста достаточная степень речевой активности и инициативности отмечена у 5% детей, среднего возраста – у 15% детей, старшего возраста – у 25% дошкольников. В контрольной группе у детей младшего возраста достаточная степень речевой активности и инициативности отмечена у 5% детей, среднего возраста – у 5% детей, старшего возраста – у 25% дошкольников.

Таблица 2.2

**Степень сформированности речевой активности детей в
разновозрастной группе (в %)**

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	35	60
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	5	30	65
	Средний (4,5-5 лет)	5	40	55
	Старший (5-6 лет)	25	40	35

Средняя степень речевой активности была выявлена у 35% детей младшего дошкольного возраста экспериментальной группы, у 35% дошкольников среднего возраста и 35% детей старшего возраста. В контрольной группе средняя степень речевой активности была выявлена у 30% детей младшего дошкольного возраста экспериментальной группы, у 40% дошкольников среднего возраста и 40% детей старшего возраста.

Низкая степень в экспериментальной группе отмечена у 60% дошкольников младшего возраста, 50% – у детей среднего возраста, 40% – у детей старшего возраста. В контрольной группе – у 65% дошкольников младшего возраста, 45% – у детей среднего возраста, 35% – у детей старшего возраста.

В ходе беседы было отмечено, что 60% детей младшего возраста, неохотно идут на контакт, стараются уклониться от взаимодействия со старшим. Это видно по протоколу наблюдения за Кириллом Л.(4г и 3мес).

№ п/п	Вопрос	Ответ ребенка
1.	Кирилл, ты хочешь послушать сказку?	Да
2.	Давай Никита тебе ее расскажет.	Нет, он плохо расскажет
3.	Почему ты не хочешь, чтобы Никита рассказывал сказку?	Он старший и обижает маленьких
4.	А ты просто его послушай	Не буду. Я с ним не дружу.

Дети среднего дошкольного возраста с низкой степенью речевой активности (50%) пытались уклониться от общения как со старшими дошкольниками, так и с младшими, и старались уклониться от беседы со взрослым. В беседе эти дети отвечали словами или короткими предложениями. Были скованы.

К низкой степени речевой активности были отнесены и старшие дети (25%), особенно те, которые рассказывали сказку под влиянием взрослого,

неохотно отвечали на вопросы малышей и старались избежать общения. Они просто рассказывали, не обращая внимания на реакцию младшего ребенка.

Так, Ваня Е. неохотно, но согласился рассказать сказку «Репка» малышам Ксении Л. и Антону Л. Он стал пересказывать сказку, достаточно подробно, но без эмоциональной окраски речи и быстро, стремясь закончить поскорей. Ксения сказала, что он пропустил момент, как тянуть репку пришла внучка. Ваня возмутился и заявил, что он рассказывает правильно, потому что он большой и знает эту сказку, а «малявки» не знают. Ксения не захотела больше слушать и ушла. А Антон стал играть с машинкой. Ваня не стал заканчивать сказку и пошел играть со сверстниками. На вопрос педагога, почему он не закончил рассказывать сказку, Ваня сказал, что малыши не слушают, потому что они еще глупые и не понимают его, с ними неинтересно.

5% детей младшего возраста охотно и активно взаимодействовали со старшим ребенком. Эти дети слушали старшего, проявляли инициативность в общении, задавая встречные вопросы, вступая в разговор по поводу сказочных героев. Старшие дети (Настя Ц., Света К.) старались не только рассказать сказку, но и ответить на вопросы малышей. Сами интересовались, понравилась ли сказка малышам и что им понравилось больше.

Некоторые дети старшего возраста, у которых была отмечена высокая степень речевой активности (25%), пытались перейти на личные темы. Например, Дина Д. после прослушивания сказки в исполнении Карины Г., стала рассказывать о своей собаке, о том, что она хорошая, и помогает, как Жучка в «Репке» (Приложение В).

Показатель: инициативность общения.

Задание № 3. «Как бы ты сказал?»

Цель: определить степень инициативности общения детей разновозрастной группы.

Процедура выполнения: ребенку описывали определенную речевую ситуацию и предлагали представить, что бы он сделал или сказал в данной ситуации.

1. Ты гуляешь на площадке. Остальные дети группы играют вместе, а ты – один. На скамейке сидит мальчик из твоей группы, который младше (старше) тебя. Он тоже один. Что бы ты сделал? Подошел бы к нему и предложил поиграть? Подошел бы и сел рядом, чтобы поговорить с ним? Не подошел бы, потому что мальчик маленький (большой), чтобы говорить с ним?

2. В твою группу пришел новенький ребенок. Он никого не знает и стесняется. Но он младше (старше) тебя. Как бы ты себя повел? Подошел бы и заговорил с ним: познакомился, узнал что-нибудь о нем, позвал играть? Не стал бы общаться, потому что этот ребенок младше (старше), чем ты?

Задание № 4 «Сказочные истории».

Цель: определить степень инициативности общения у детей разновозрастной группы.

Процедура выполнения: ребенку предлагали послушать сказочную историю и закончить ее.

1. Как-то гуляли большой медведь и маленький медвежонок в лесу. Ходили между елками, березами, рассматривали бабочек, кузнечиков, птичек и заблудились. Страшно стало маленькому медвежонку, и он заплакал. Как ты думаешь, что сделал большой медведь? Что он сказал маленькому? А что ему ответил маленький медвежонок?

2. Сидел на листочке маленький жучок, чистил свои лапки, умывался утренней росой. Мимо пролетал большой черный жук. Увидел жука-мальша, приземлился возле него. Кто, по твоему мнению, заговорил первым? Что он сказал? Как отнесся большой жук к маленькому?

Опишем степени сформированности инициативности детей разновозрастной группы в общении.

Низкая степень – ребенок проявляет инициативность общения в 1-2-х предложенных ситуациях, пассивен, вступает в беседу только после побуждающих действий взрослого.

Средняя степень – проявляет инициативу общения в 2-3-х предложенных ситуациях, использует некоторые речевые штампы («здравствуй»); вступает в беседу после побуждающих действий взрослого.

Достаточная степень – ребенок проявляет инициативу общения во всех предложенных ситуациях, активен, в речи использует формы обращения, вежливые слова. В беседу вступает сразу. Мотивирует свой выбор моральными представлениями.

Количественные данные сформированности степени речевой инициативности на констатирующем этапе представлены в таблице 2.3. Рассмотрим их.

Таблица 2.3

Степень сформированности речевой инициативности детей в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	30	65
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	5	35	60
	Средний (4,5-5 лет)	10	40	50
	Старший			

	(5-6 лет)	25	35	40
--	-----------	----	----	----

Как видно из таблицы, у детей экспериментальной группы младшего возраста достаточная степень инициативности была отмечена у 5% детей, среднего – у 15% детей, старшего возраста – у 25% дошкольников. У детей контрольной группы младшего возраста достаточная степень инициативности была отмечена у 5% детей, среднего – у 10% детей, старшего возраста – у 25% дошкольников.

Средняя степень речевой инициативности в экспериментальной группе выявлена у 35% детей младшего дошкольного, у 35% дошкольников среднего и 35% детей старшего возрастов. В контрольной группе выявлена у 35% детей младшего дошкольного, у 40% дошкольников среднего и 35% детей старшего возрастов.

Низкая степень в экспериментальной и контрольной группах отмечена у 60% дошкольников младшего, 50% – у детей среднего, 40% – у детей старшего возрастов.

В ходе беседы было отмечено, что 60% детей младшего возраста отмечают негативное отношение старшего персонажа. Проиллюстрируем протоколом беседы с Русланом З. (3г 3 мес.).

№ п/п	Вопрос	Ответ ребенка
1.	Что бы ты сделал, если старший ребенок сидит один и тебе скучно?	Играл бы сам
2.	Подошел бы к нему и предложил	Нет
3.	поиграть? Подошел бы и сел рядом, чтобы поговорить с ним?	Нет
4.	Не подошел бы, потому что мальчик большой, чтобы говорить с ним?	Он не захочет со мной разговаривать, прогонит, потому что я

		– маленький.
--	--	--------------

Дети среднего дошкольного возраста с низкой степенью инициативности (50%) в предложенных ситуациях уклонялись от речевого общения с другими детьми. Были пассивны.

К низкой степени инициативности были отнесены и старшие дети (25%), особенно те, которые агрессивно относились к младшим. Они говорили, что не пойдут на контакт с малышами, потому что те глупые и с ними неинтересно.

5% детей младшего возраста проявляли интерес к старшему персонажу сказки или ситуации. Говорили, что обязательно бы начали общение со старшим сами. Некоторые дети старшего возраста, у которых отмечена достаточная степень инициативности (25%), мотивировали свой выбор разрешения ситуации нравственными аспектами. Например, Маша К. после прослушивания сказочной истории про жуков, отметила, что большой жук спросил у маленького: «Что ты такой маленький делаешь здесь один? Где твои родители?» и помог маленькому найти свою семью.

Показатель: интенсивность общения (частота контактов).

Задание № 5. Наблюдение за общением детей разновозрастной группы между собой.

Цель наблюдения за детьми: определить интенсивность контактов с детьми другого возраста (старшими, младшими) в разновозрастной группе.

Процедура выполнения: проводилось наблюдение в течение дня за конкретным ребенком. Все его контакты с другими детьми фиксировались. Обязательно отмечался вид деятельности, в которой происходил контакт.

Результаты наблюдений отражены в таблице (см. Приложение Г).

Задание № 6. Методика «Чтобы ты сделал?»

Цель: определить интенсивность контактов детей разного возраста в разновозрастной группе.

Процедура выполнения: детям старшего и среднего возраста предлагалось ряд ситуаций, которые они должны разрешить так, как они считают правильными (см. Приложение Д).

Ситуация № 1: «Дети играют в группе. Старший ребенок обидел малыша и он плачет. Что бы ты сделал?»

Варианты ответа:

- 1) подошел бы к малышу, пожалел бы его, отвлек разговором;
- 2) стало бы его жалко, но не подошел бы;
- 3) ну и что, играл бы дальше.

Малышам ситуация подавалась в другом варианте: «Дети играют в группе. Старший ребенок обидел сверстника и он плачет. Что бы ты сделал?»

Варианты ответа:

- 1) подошел бы, пожалел бы его, отвлек разговором;
- 2) стало бы его жалко, но не подошел бы;
- 3) ну и что, играл бы дальше.

Ситуация № 2 «Воспитатель занят. Он просит тебя занять малышей. Что ты сделаешь?»

Варианты ответа:

- 1) Расскажу им сказку;
- 2) Поговорю с ними о чем-нибудь;
- 3) Накричу и напугаю, чтобы было тихо в группе.

Ситуация № 3: «Ты смотришь книгу с другим ребенком. Увидев картинки, он начинает расспрашивать тебя, что на них нарисовано. Что сделаешь ты?»

Варианты ответа:

- 1) Расскажу, что нарисовано;
- 2) Попрошу, чтобы он сам рассмотрел и рассказал;
- 3) Промолчу и не буду больше с ним книги рассматривать.

Опишем степени сформированности инициативности:

Низкая степень – ребенок старшего возраста не жалеет малыша, не хочет прийти ему на помощь, в контакт не вступает. Ребенок младшего возраста равнодушен к старшему, в контакт не вступает.

Средняя – ребенок старшего возраста жалеет малыша, но в контакт не вступает. Ребенок младшего возраста жалеет сверстника, но не старшего ребенка, готов к общению со сверстником.

Достаточная – ребенок старшего возраста проявляет участие в ситуации, идет на контакт с младшим, утешает его. Ребенок младшего возраста жалеет как сверстника, так и младшего, идет на контакт, утешает.

Количественные данные степени сформированности интенсивности общения в разновозрастной экспериментальной и контрольной группах, на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице № 2.4. Рассмотрим их.

Таблица 2.4

Степень сформированности интенсивности общения детей в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	10	40	50
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	35	35	30

Контрольная	Младший (4-4,5 года)	10	45	45
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	35	35	30

Как показывает таблица, у детей младшего возраста экспериментальной группы достаточная степень интенсивности общения была отмечена у 10%, среднего – у 15%, старшего возраста – у 35% дошкольников. В контрольной группе достаточная степень интенсивности была отмечена у 10% детей младшего возраста, у 15% детей среднего и 35% детей старшего возраста.

Средняя степень интенсивности общения выявлена у 40% младших дошкольников, 35% детей старшего и среднего возраста в экспериментальной группе. В контрольной группе средняя степень интенсивности общения были у 45% младших дошкольников и 35% детей среднего и старшего возраста.

Низкая степень интенсивности общения в экспериментальной группе была отмечена у 50% младших дошкольников и 50% детей среднего возраста, 30% – старших дошкольников. В контрольной группе – у 40% младших детей, 50% детей среднего возраста и 30% старших дошкольников.

В ходе наблюдений (задание № 5) было отмечено, что дети разного возраста, обладающие высокой степенью речевой активности, чаще вступают в контакты с другими детьми группы, нежели дети, имеющие среднюю и низкую степень речевой активности. Так, например, Настя Ц.(старший возраст) вступала в контакт с детьми группы 15 раз за день (7 контактов отмечено в играх, 2 – при трудовой деятельности в природе, 1 – на занятии, 5 – в повседневной деятельности (в режимных моментах)). При этом инициативу в контакте во всех случаях проявляла сама девочка. Контакты Насти касались как старших детей, так и младших.

Отмеченный нами ранее Кирилл Л.(старший возраст) в общении с другими детьми группы был пассивен. Число отмеченных за день контактов – 3 (1 – в игре, 2 – в повседневной деятельности), причем все контакты закончились конфликтом. По отношению к младшим детям Кирилл агрессивен, старался обидеть, задеть. Со сверстниками мальчик почти не взаимодействовал, равнодушен к их деятельности.

В ходе проведения выполнения задания № 6 было отмечено, что 35% детей старшего возраста и 15% среднего возраста подошли бы к малышу, чтобы его утешить, поговорить с ним. Так, Настя Ц.(старший возраст) подошла бы к ребенку, спросила бы, что случилось, постаралась бы призвать к ответу обидчика. А потом бы предложила малышу поиграть, чтобы он отвлекся.

35% детей старшего возраста и 35% среднего пожалели бы младшего ребенка, но не стали бы отвлекаться от своих дел. Например, Сережа П. сказал, что ему жалко малыша, который плачет, но он сам ничего не может сделать. Поэтому зачем ему бросать игру, если он все равно не поможет.

30% старших дошкольников и 50% детей среднего возраста не посчитали такую ситуацию достойной их внимания, поэтому они просто проигнорировали бы ее. Так, например, Кирилл Л. сказал, что малыш плачет потому, что полез куда не нужно, за это его обидели. Значит, сам виноват – пусть плачет. С младшими, по мнению Кирилла, неинтересно, поэтому их надо выгонять из игры – они только мешают.

В результате, малыши оказались более восприимчивыми к другому человеку. 10% детей сказали, что подошли бы к обиженному и пожалели бы его. Так, Максим Б., Надя Б., Таня Е., Гриша Р., Алеша С. сказали, что ребенка надо жалеть маленький он или большой. 40% детей заявили, что старших жалко, если они плачут, но жалеть не хочется, ведь старшие их не жалеют. 50% малышей показало, что им не жалко старших, так как те не берут их в игры, обижают.

Показатель: степень развития связной речи.

Задание № 7. Методика «Составление рассказа по картинкам» (Н. Чуб).

Цель: изучение степени развития связной речи у детей.

Процедура выполнения: детям предлагалась серия картинок, объединенных одним сюжетом (дети разного возраста играют отдельно друг от друга, делят игрушки, дерутся, играют вместе, гуляют). Младшим дошкольникам предлагали 2-3 картинки, старшим – 4-5 картинок. Картинки перемешивались, детям давалась инструкция: «Разложи картинки так, чтобы получилась история о твоей группе. Для этого надо их рассмотреть и подумать, что было сначала, что позже. Кто из детей, что делал? Расскажи о том, что получилось другому ребенку». Помни, что раскладывать картинки надо слева направо, одна за одной, в ряд».

Задание № 8. Методика «Это я».

Цель: изучение уровня развития связной речи дошкольников.

Процедура выполнения: детям предлагалось рассказать о себе другому ребенку (старшему или младшему). Оценивалось не только умение рассказать о себе, но и умение находить контакт, взаимодействовать.

Оценка результатов проводилась согласно следующим степеням:

Низкая степень – ребенок распределял картинки так, что получалась негативная нравственная ситуация (дети разного возраста конфликтовали); отказывался рассказать о выложенных картинках и себе как сверстнику, так и младшему (старшему) ребенку.

Средняя степень – ребенок разложил картинки в задании № 7, изображая положительную нравственную ситуацию, просто описал то, что нарисовано на картинках; рассказал о себе сверстнику, но младшему ребенку свой рассказ изложил только после побудительных действий взрослого.

Достаточная степень – ребенок расположил картинки, изображая положительное отношение детей в группе. Составил рассказ, с интересом и удовольствием рассказал о себе младшему (старшему ребенку).

Количественные данные сформированности степени развития связной речи дошкольников на констатирующем этапе представлены в таблице 2.5

Таблица 2.5

Степени сформированности связной речи детей в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	0	10	90
	Средний (4,5-5 лет)	15	30	55
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	0	5	95
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40

Как видно из таблицы, среди детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе с достаточной степенью сформированности связной речи не было выявлено, со средней степенью – 10%, а с низкой, соответственно – 90%.

Среди детей среднего возраста достаточная степень была отмечена у 15% дошкольников, средняя – у 30%, низкая – у 55%.

Старшие дошкольники показали следующие результаты: достаточная степень развития связной речи была отмечена у 25% детей, средняя – 35%, низкая – 40% детей.

В экспериментальной группе 5% детей младшего возраста показали среднюю степень сформированности связной речи и 95% – низкую; 15% детей среднего возраста показали достаточную степень сформированности

связной речи, 35% – среднюю, 50% – низкую; у детей старшего возраста 25% имеют достаточную степень сформированности связной речи, 35% – среднюю, 40% – низкую.

На данном этапе исследования было отмечено, что дети, имеющие достаточную степень речевой активности и достаточную интенсивностью общения, справились с составлением рассказа без помощи взрослого либо с использованием незначительных подсказок. Смогли рассказать его другим детям, при этом акцентируя нравственные моменты (дети группы играли дружно, не обижали друг друга).

Например, Оля П. (ЭГ) разложила картинки, составила по ним рассказ и без участия взрослого рассказала его малышам. Причем при описании сюжета картинок, где изображены дети, взаимодействующие между собой, девочка давала положительную оценку отношений детей на картинке. Девочка стремилась поделиться результатами выполнения задания с другими детьми, пыталась рассказать малышам о том, что она делала, научить их.

Также справились с заданием Данил К., Амина С. (КГ). Света М. (ЭГ) допускала ошибки при выстраивании положительного нравственного сюжета картинок, но сама их исправила. Вместо составления рассказа описала то, что нарисовано на картинках, но сделала это для детей другого возраста. Света описала отношения детей на картинках так: «Эти дети играют, иногда ссорятся, потом мирятся», то есть она определила взаимоотношения между детьми как реальные – то положительные, то отрицательные. Когда при выполнении задания к девочке подходили младшие дети, она пыталась рассказать им о том, что делает.

Игорь Л. (ЭГ) не смог правильно распределить картинки и составить рассказ с положительным нравственным содержанием. При выполнении задания был пассивен. Старался избегать контакта с экспериментатором. Отношения детей, изображенных на картинках, описал как плохие: «эти дети играют, но они друг друга не любят, их воспитательница заставляет». В

контрольной группе подобное поведение отмечено у старших дошкольников Вани Ж., Олега Б.

При проведении методики «Это я» было отмечено, что младшие дети выявились более контактными. Они пытались взаимодействовать со старшими, рассказать им о себе, своем имени, своих родителях, своих питомцах.

Старшие дошкольники (40%) не поддерживали разговор с малышами, старались избежать взаимодействия. Так, Вадим П. в ситуации, когда к нему подошел Гриша Р. и стал рассказывать о себе, попытался заняться игрой. Когда Гриша попросил Вадима послушать его, он оттолкнул малыша и пригрозил.

Младшие дошкольники охотнее выслушивают старших, чем старшие младших. Младшие дети окружали старшего, который рассказывал о себе, задавали вопросы, эмоционально сопереживали говорящему. Младшие дети не проявляли агрессии или равнодушия, тогда как старшие слушали младших только после указаний педагога.

Количественные данные сформированности уровней речевого общения по информационно-коммуникативному критерию представлены в таблице 2.6. Рассмотрим их.

Таблица 2.6

Уровни сформированности речевого общения по информационно-коммуникативному критерию (в %)

Возраст		Степень речевой активности и инициативности(в %)			Степень интенсивности общения (в %)			Степень развития связной речи (в %)			Уровни		
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
ЭГ	Младший	5	30	65	10	40	50	0	10	90	5	26,7	68,3
	Средний	15	35	50	15	35	50	15	30	55	15	33,3	51,7
	Старший	25	35	40	35	35	30	25	35	40	28,3	35	36,7
КГ	Младший	5	35	60	10	45	45	0	5	95	5	28,3	66,7
	Средний	10	40	50	15	35	50	15	35	50	13,3	36,7	50
	Старший	25	35	40	35	35	30	25	35	40	28,3	35	36,7

Анализ данных таблицы показал следующее: речевая активность и инициативность в достаточной степени была сформирована у 5% младших дошкольников экспериментальной и контрольной групп, 15% – детей среднего возраста экспериментальной группы и 10% детей контрольной, у 25% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

В средней степени речевая активность и инициативность развита у 30% младших дошкольников экспериментальной группы и 35% дошкольников контрольной, у 35% детей среднего возраста в экспериментальной группе и 40% детей контрольной, у 35% старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах.

Низкую степень развития показали 65% младших дошкольников экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы; 50% дошкольников среднего возраста в обеих группах и у 40% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп отмечена низкая степень развития речевой активности и инициативности.

Интенсивность общения в достаточной степени была сформирована у 10% младших детей экспериментальной и контрольной групп, у 15% детей среднего дошкольного возраста в обеих группах и 35% – старших дошкольников.

Средняя степень интенсивности общения отмечена у 40% малышей экспериментальной и 45% детей контрольной групп, у 35% детей среднего возраста в обеих группах, у 35% детей среднего возраста в обеих группах.

Соответственно низкая степень интенсивности отмечена у 50% детей младшего возраста экспериментальной группы и 45% детей контрольной группы; 50% дошкольников среднего возраста в обеих группах и у 30% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Связная речь в достаточной степени сформирована у 15% детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах, у 25% старших дошкольников в обеих группах; к средней степени отнесли 10% младших детей экспериментальной группы и 5% детей контрольной

группы, 30% детей среднего возраста экспериментальной группы и 35% детей этого же возраста в контрольной группе, 35% старших дошкольников в обеих группах.

Низкую степень развития связной речи показали 90% младших дошкольников экспериментальной группы и 95% детей контрольной группы; 55% дошкольников среднего возраста экспериментальной группы и 50% детей контрольной группы; у 40% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп отмечена низкая степень развития связной речи.

На основании полученных данных было выведено среднее значение, показывающее уровни сформированности речевого общения по информационно-коммуникативному критерию.

У младших дошкольников экспериментальной группы достаточный уровень составляет 5%, в контрольной группе – 5%, средний уровень у данных детей составляет 26,7%, в контрольной группе – 28,3%, низкий уровень – 68,3%, в контрольной группе – 66,7%.

У детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы достаточный уровень сформированности речевого общения по информационно-коммуникативному критерию составил 15%, в контрольной группе – 13,3%, средний уровень в экспериментальной группе – 33,3%, в контрольной – 36,7%, низкий уровень – 35% в обеих группах.

У старших дошкольников экспериментальной группы достаточный уровень сформированности речевого общения по информационно-коммуникативному критерию составил 28,3%, как и в контрольной группе, средний уровень – 35% в обеих группах, низкий уровень – 36,7% в обеих группах.

Эмоционально-коммуникативный критерий

Показатель: мотивация общения.

Задание № 1. Адаптированная методика Т. Комаровой и О. Соломенниковой [103].

Цель: изучение мотивации общения дошкольников в разновозрастной группе.

Процедура выполнения: детям давали инструкцию: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ о детях, таких же, как и ты. А ты скажешь, с кем из них ты согласен, а с кем нет».

Мальчики и девочки разговаривали о своей группе. Сережа сказал: «Я дружу с малышами (старшими детьми), потому что меня заставляет воспитательница. Если бы не заставляла, я бы с ними не играл» (внешний мотив).

Ира заметила: «А мне нравится играть с малышами (со старшими), с ними весело и интересно» (игровой мотив).

Антон: «Я играю с малышами, потому что я старший и должен им помогать, развлекать их, защищать их» (позиционный мотив).

Девочка Света сказала: «Я дружу с малышами, потому что с ними мы играем. А со старшими детьми занимаемся, а мне не нравятся занятия» (игровой мотив).

Опишем степени сформированности мотивации общения:

Низкая степень показателя – выбор внешнего мотива совместной деятельности;

Средняя – выбор игрового мотива.

Достаточная степень – выбор позиционного мотива.

Количественные данные сформированности степени мотивации общения на констатирующем этапе представлены в таблице 2.7.

Согласно данным таблицы, достаточная степень мотивации общения у детей младшего возраста экспериментальной группы была у 5%, в контрольной группе – 10%, средняя степень в экспериментальной – у 25%, в контрольной – 20%, низкая в экспериментальной и контрольной группах – у 70%.

Таблица 2.7

**Степень сформированности мотивации общения детей в
разновозрастной группе (в %)**

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	25	70
	Средний (4,5-5 лет)	15	30	55
	Старший (5-6 лет)	20	35	45
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	10	20	70
	Средний (4,5-5 лет)	20	20	60
	Старший (5-6 лет)	20	35	45

У детей среднего возраста в экспериментальной группе достаточная степень мотивации общения выявлена у 15% детей, в контрольной – 20%, средняя – у 30% детей экспериментальной группы и 20% контрольной, низкая степень – у 55% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы.

У детей старшего возраста достаточная степень мотивации выявлена у 20% детей экспериментальной и контрольной групп, у детей среднего возраста – у 35% детей обеих групп, у старших дошкольников – 45% в экспериментальной и контрольной группах.

Нами было отмечено, что дети, имеющие достаточную степень речевой активности, как, например, Зина С. (ЭГ) выбрала позиционный мотив: она

считает, что малыши маленькие и о них надо заботиться старшим. Аналогично справились с заданием Артем К., Арина С. (КГ), Карина М. (ЭГ) выбрала игровой мотив: «играть с младшими детьми интереснее, чем заниматься».

Андрей П. (ЭГ) предпочел внешний мотив: «я дружу с малышами, потому что так хочет воспитательница. Мне с ними не интересно». В контрольной группе подобный выбор отмечен у Кости Ж., Сережи О., Ани В.

Полученные данные были обобщены в таблице (см. Приложение Ж)

Показатель: восприятие ребенком партнера по общению.

Задание № 1. Методика Н.В.Клюевой «Прогулка» [48].

Цель: определить восприятие ребенком других и самого себя в группе.

Процедура выполнения: каждому ребенку предлагался рисунок детей, идущих на прогулку. Давалось задание: «Посмотри вот твоя группа, идущая на прогулку, покажи, где ты, где младшие дети, где старшие? Расскажи о том, с кем ты общаешься на прогулке?»

Задание № 2. Методика «Замкнутый круг».

Цель: определить степень сформированности восприятия ребенком партнеров по общению.

Процедура выполнения: детям предлагали нарисованный на листе бумаги круг. В нем, в центре, расположен маленький круг, а по остальной поверхности разбросанные точки. Детям предлагалось посмотреть на круг, представить себя в его центре, а вместо точек – других детей группы. Давалось задание – назвать точки, идентифицировав их с детьми группы, соединить точки предпочитаемых детей группы со своим кругом, рассказать о тех, кого предпочел.

Опишем степени сформированности восприятия ребенком партнеров по общению:

Низкая степень – ребенок идентифицирует себя как отверженного от группы, одинокого. Не определяет конкретного партнера по общению.

Указывает на то, что не общается ни со сверстниками, ни с младшими (старшими) детьми.

Средняя степень – ребенок идентифицирует себя как часть небольшой группы детей. Указывает небольшое количество партнеров по общению, преимущественно сверстников. Рассказывает о том, как общается с другими детьми группы. К сверстникам относится положительно.

Достаточная – ребенок идентифицирует себя как часть большой группы детей, включающей как сверстников, так и младших детей. Считает всех детей группы партнерами по общению. Положительно относится к младшим (старшим) детям, с которыми общается, адекватно их воспринимает, может о них рассказать.

Количественные данные сформированности восприятия детьми партнеров по общению на констатирующем этапе представлены в таблице 2.8

Таблица 2.8

Степень сформированности восприятия детьми партнеров по общению в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	30	65
	Средний (4,5-5 лет)	15	30	55
	Старший (5- 6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	5	30	65
	Средний (4,5-5 лет)	15	30	55

	Старший (5-6 лет)	25	35	40
--	----------------------	----	----	----

Как показывает таблица, достаточная степень восприятия партнеров по общению у детей младшего возраста экспериментальной группы наблюдалась у 5% детей экспериментальной и контрольной групп, средняя – у 30% обеих групп, низкая – у 65% детей изучаемых групп. У детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп достаточная степень восприятия детьми друг друга выявлена у 15%, средняя – у 30%, низкая – у 55%. У дошкольников старшего возраста экспериментальной и контрольной групп достаточная степень восприятия партнеров по общению была у 25% детей, средняя – у 35%, низкая – у 40% дошкольников.

Результаты диагностики степени сформированности восприятия детьми партнеров по общению по методике «Прогулка» показали, что старшие дети Юля С. (ЭГ), Ирина О. (ЭГ), и младшие – Карина С. (КГ), Эля Ч. (КГ) идентифицируют себя как ребенка, идущего отдельно от группы. Эти дети не хотят общаться ни со сверстниками, ни с младшими или старшими детьми. У 25% старших детей группы изображают детей с лицами равнодушными, указывают на то, что не хотят общаться с детьми группы. Детей среднего возраста с низкой степенью восприятия партнера по общению 20%, младших – 10%.

40% детей старшего возраста показали достаточный уровень восприятия партнера по общению. Например, Анфиса Ч. (ЭГ) идентифицировала себя, как ребенка, окруженного многими детьми. Лицо выбранного ею персонажа веселое, открытое. Дети на рисунке улыбаются. Девочка рассказала, что ей интересно разговаривать как с младшими детьми, так и со сверстниками. Аналогично справились с заданием Артем К., Валя С. (КГ).

Лена М. (ЭГ) изобразила себя с двумя друзьями. Она объяснила это тем, что это ее друзья: с ними она гуляет, делится игрушками. Это дети младшего возраста, по мнению девочки, они хорошие и добрые. С ними интересно

общаться. Остальные могут обидеть, потому что не очень хорошие, а некоторые дети злые.

Данные, полученные в результате выполнения задания «Замкнутый круг» показали, что дети старшего дошкольного возраста ближайšie точки называют именами сверстников и пытаются соединить их со своей. Детей младшего возраста старшие отмечали на краях круга и не пытались объединить их со своим кругом. В беседе эти дети показали, что им интересно общаться только со сверстниками, так как с ними есть о чем поговорить, тогда как с малышами неинтересно, они не могут хорошо разговаривать. Только 25% старших детей обозначили именами младших близкие к их кругу точки. Так, например, Ира С. отметила рядом со своим кругом точки, обозначив их именами малышей – Илоны Т., Тани Е., Коли Р. Девочка рассказала, что с этими детьми ей интересно, она о них заботится, играет с ними. Ира отметила, что младшие дети допускают ошибки при разговоре, но она их учит, помогает им усвоить, как надо говорить правильно. Сережа Л., наоборот, выбрал только одну точку рядом со своим кругом, определил его как Илью К. (друг мальчика), а остальные он не захотел называть и не стал их идентифицировать. Затем он обвел свой круг еще одним кругом, отгородившись от остальных точек. Мальчик сказал, что младшие дети не умеют правильно разговаривать, поэтому с ними неинтересно. Затем просто отказался идти на контакт.

Показатель: стиль общения детей друг с другом.

Цель: изучить стиль общения детей разного возраста друг с другом.

Процедура выполнения: были организованы наблюдения за поведением детей в разных ситуациях игровой деятельности: при распределении ролей, в придумывании сюжета игры, непосредственно в игровой деятельности, при сворачивании сюжета и окончании игры.

Задание № 1. Методика «На кого похож?»

Цель: определить предрасположенность ребенка к определенному стилю общения.

Процедура выполнения: детям предлагалось несколько высказываний сказочных персонажей, из которых нужно было выбрать то, которое наиболее нравилось ребенку. Например, высказывание, характеризующее авторитарный стиль: «Я Снежная королева. Я повелеваю и приказываю. Все должны подчиняться мне и слушаться меня. А кто не послушен, того я накажу! Бойтесь меня!» Подобное высказывание было у Карабаса-Барабаса, Злого волшебника. Высказывание, относящееся к демократическому стилю, принадлежало Красной Шапочке: «Я Красная Шапочка. Я веселый человек. Я дружу со всеми и никого не обижаю. Я уважаю своих друзей и стараюсь их понимать».

В ходе выполнения задания «На кого похож?» дети внимательно слушали высказывания, выбирали вариант, который им ближе. Так, Саша П., не задумываясь, выбрал Карабаса-Барабаса, потому что он «сильный, никого не боится, а все боятся его». Алене Р. понравилось высказывание Красной Шапочки, потому что она дружит со всеми и никого не обижает. Малышам (Наде Б., Руслану З., Илоне Т.) больше понравилось высказывание Шалтая-Болтая, относящееся к либеральному стилю общения: «Я Шалтай-Болтай. Мне все-равно, что вокруг меня. Я никого не трогаю и хочу, чтобы меня не трогали. Я сам по себе».

Степени сформированности стиля общения детей друг с другом:

низкая степень – ребенок предпочитает авторитарный стиль общения, пытается подавлять остальных, особенно малышей, стремиться к руководству группой. В речи этих детей преобладают повелительные нотки, указания, поучения.

Средняя – ребенок общается в зависимости от ситуации общения (иногда подавляет других детей, иногда относится равнодушно). Может быть демократичным. Использует в речи вежливые слова, обороты.

Достаточная степень – ребенок предпочитает демократичный стиль в общении. Активно и продуктивно общается с малышами и сверстниками. Умеет слушать и слышать мнение партнеров по общению. Общается со

всеми детьми группы на равных. Речь спокойная, используются вежливые обращения к сверстникам, ласковые обращения к младшим.

Количественные данные сформированности степени стилей речевого общения на констатирующем этапе представлено в таблице 2.9

Таблица 2.9

Степень сформированности стиля общения детей в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	35	60
	Средний (4,5-5 лет)	20	30	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	5	30	65
	Средний (4,5-5 лет)	25	30	55
	Старший (5-6 лет)	25	35	40

Как видно из таблицы, достаточная степень сформированности стиля общения детей младшего возраста отмечена у 5% детей экспериментальной и контрольной групп, средняя – у 35% детей экспериментальной и 30% детей контрольной групп, низкая – у 60% детей экспериментальной и 65% детей контрольной групп.

У дошкольников среднего возраста достаточная степень стиля общения выявлена у 20% экспериментальной группы и 25% детей контрольной группы, средняя – у 30% детей экспериментальной и контрольной групп,

низкая – у 50% дошкольников экспериментальной группы и 55% детей контрольной группы.

У детей старшего возраста достаточная степень сформированности стиля общения отмечена у 25% дошкольников экспериментальной и контрольной групп, средняя – у 35% детей обеих групп, низкая – у 40% детей экспериментальной и контрольной групп.

Полученные в результате наблюдений и проведения методики данные позволили сделать следующие выводы: к низкой степени сформированности стиля общения отнесены старшие дети, которые пытаются подавлять остальных, особенно малышей. В речевом общении эти дети используют повелительные формы наклонения, указания. К данным детям можно отнести Игоря Л. (ЭГ). Мальчик имеет затруднения в общении с другими детьми, поэтому предпочитает действовать с применением силы, громкого голоса, подавляя партнеров по общению. Общения с малышами ребенок избегает. Подобное поведение наблюдалось и у детей контрольной группы, например, у Жени К., Сережи О., Юры В.

35% малышей, 30% детей среднего возраста и 35% старших дошкольников отнесены к средней степени сформированности стиля общения. Эти дети равно относятся к другим детям группы. Стиль их общения с другими детьми определяется конкретной ситуацией. Например, Света М.(ЭГ). Девочка в общении с другими детьми не эмоциональна, равна. С некоторыми детьми в игре она может быть конфликтна, с некоторыми находит общий контакт, есть дети, к которым девочка равнодушна и пассивна в общении. С малышами Света ведет себя покровительственно, в беседе пытается повышением голоса повлиять на младших, испугать их. Аналогичное поведение отмечено в контрольной группе у Алины Б., Тимура М.

5% младших детей, 20% дошкольников среднего возраста и 25% старших дошкольников проявляют демократизм в общении. Данные дети, например, Катя Б.(ЭГ), Влад К., Ася С. (КГ) воспринимают малышей, как

полноценных партнеров по общению, учитывают мнение малышей в игре, беседуют с ними как с равными, исправляют речевые ошибки.

Показатель: взаимопонимание детьми друг друга

Задание № 1: методика «Рукавички»

Цель: изучить уровень взаимопонимания детьми разновозрастной группы друг друга.

Процедура выполнения: дети были разделены парами по принципу «старший – младший». Им было предложено раскрасить рукавички (на пару детей – пара рукавичек) так, чтобы рукавички составили пару – были одинаковыми по узору, цвету, размещению орнамента. При этом учитывалось умение детей договориться о рисовании идентичности рисунка.

Задание № 2. «Лес».

Цель: изучить степень взаимопонимания детьми разновозрастной группы друг друга в речевом общении.

Процедура выполнения: детям предлагалось создать коллективную работу – нарисовать лес. При этом особое внимание уделялось умению детей договориться о ходе выполнения работы и распределении обязанностей.

Опишем степени сформированности взаимопонимания в речевом общении:

Низкая степень показателя – партнеры не могут договориться о ходе работы. Не могут объяснить друг другу, чего хотят. При речевом общении повышают голос на партнера по деятельности, пытаются повлиять на него. Результат работы отрицательный.

Средняя – партнеры пытаются договориться, но не всегда понимают друг друга. Старшие при общении пытаются указывать младшим, что делать, объясняют ход работы, не слушая их мнения. В речевом взаимодействии не используют речевые штампы («ну пойми ты», «послушай меня»), но не используют вежливые обороты и выражения. Изображения могут отличаться по стилю, по цветовому решению.

Достаточная степень – партнеры умеют договариваться друг с другом, действуют по общему плану. Общаются в процессе работы: обсуждают материалы, ход выполнения задания. В речи используют вежливые слова. Конечный продукт совместной деятельности высокого качества.

Количественные данные сформированности степени взаимопонимания детей на констатирующем этапе представлены в таблице 2.10

Таблица 2.10

**Степень сформированности взаимопонимания детей
в разновозрастной группе (в %)**

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	25	70
	Средний (4,5-5 лет)	20	30	50
	Старший (5- 6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	10	25	65
	Средний (4,5-5 лет)	20	35	45
	Старший (5-6 лет)	25	35	40

Согласно данным таблицы, достаточная степень взаимопонимания детьми друг друга отмечена у 5% младших детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы, средняя степень выявлена у 25% малышей обеих групп, низкая – у 70% детей экспериментальной группы и 65% детей контрольной группы.

У детей среднего дошкольного возраста достаточная степень взаимопонимания отмечена у 20% детей экспериментальной и контрольной групп, средняя степень – у 30% детей экспериментальной и 35% детей контрольной группы, низкая – у 50% детей экспериментальной группы и 45% детей контрольной.

Дети старшего дошкольного возраста показали достаточную степень сформированности взаимопонимания 25% в экспериментальной и контрольной группах, средняя степень выявлена у 35% детей в обеих группах, низкая степень – у 40% детей экспериментальной и контрольной групп.

Полученные данные показали, что у детей исследуемых групп отмечаются затруднения во взаимодействии друг с другом. Так, при проведении задания «Рукавички» оказалось, что 70% младших, 50% детей среднего возраста и 40% старших детей не смогли договориться друг с другом. Их рукавички сильно отличаются друг от друга как по выбору и цветовому решению орнамента. В работе отмечались конфликтные ситуации, словесные перепалки, переход на крик. Например, Саша Л. При украшении рукавички игнорировал желание младшего Вани Л., его предложения. Мальчик украшал рукавичку так, как хотел сам, не учитывая задания взрослого. При общении с младшим, Саша говорил, что тот маленький, ничего не понимает, поэтому пусть повторяет за старшим. Ваня Л., встретив отказ старшего, украсил рукавичку по-своему. В результате рукавички не составили пару, а партнеры не достигли взаимопонимания. Такие пары были отнесены к низкой степени развития взаимопонимания в общении.

25% малышей, 30% детей среднего возраста и 35% старшего в ходе работы пытались договориться, но не всегда понимали друг друга. Некоторые старшие дети вносили свой элемент в работу, желая показать свое превосходство над младшим. В ходе работы посмеивались над младшими, не давали им высказать свое мнение. Например, Света М. сама определила план работы, рассказала младшей Ксюше Л., что и как надо делать. Но когда

Ксюша стала повторять узор за Светой, та возмутилась, и сказала, чтобы Ксения рисовала сама, ведь ей все объяснили. В свою рукавичку Света прикрывала рукой, чтобы Ксюша не скопировала рисунок. В результате, рукавички похожи, но наблюдаются изменения в некоторых деталях, чаще всего в колористическом решении и элементах узора. Такие дети отнесены нами к средней степени.

5% детей младшего и старшего возраста и 20% детей среднего возраста в контрольной и экспериментальной группах изготовили идентичные рукавички, составляющие пару. Например, Лиля Л. В паре с младшей Даной Р. составили план работы. Конечно, организатором работы была Лиля Л., она доброжелательно рассказывала младшей девочке, что надо делать и как, а Дана исполняла. Лиля рассказала Дине о том, какой узор они будут рисовать и начала работу, показывая ход работы. Если Дана допускала неточности, Лиля исправляла её, используя словесные указания, ласковые обращения. Рукавички таких пар отличались мелкими неточностями. Этих детей мы отнесли к достаточной степени развития показателя.

Количественные данные сформированности общения по эмоционально-коммуникативному критерию представлены в таблице 2.11

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы: достаточная степень мотивации общения сформирована у 5% детей младшего возраста экспериментальной и 10% детей контрольной групп, 15% детей среднего возраста экспериментальной и 20% детей контрольной групп, 20% старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп; средняя степень была отмечена у 25% детей младшего возраста экспериментальной и 20% детей контрольной групп, у 30% детей среднего возраста экспериментальной и 35% детей контрольной групп, у 35% дошкольников старшего возраста экспериментальной и контрольной групп; низкая степень мотивации общения наблюдалась у 70% детей младшего возраста обеих групп, у 55% детей среднего возраста экспериментальной и у

60% детей контрольной групп, у 45% детей старшего возраста экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 2.11

Уровни сформированности общения по эмоционально-коммуникативному критерию (в %)

Возраст	Степень мотивации общения (в %)	Степень восприятия партнерами друг друга (в %)			Степень сформированности стиля общения (в %)			Степень взаимопонимания друг друга (в %)			Уровни					
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н			
ЭГ	Младшая	5	25	70	5	30	65	5	35	60	5	25	70	5	28,7	66,3
	Средняя	15	30	55	15	30	55	20	30	50	20	30	50	17,5	30	52,5
	Старшая	20	35	45	25	35	40	25	35	40	25	35	40	23,7	35	41,3
КГ	Младшая	10	20	70	5	30	65	5	30	65	10	25	65	7,5	26,3	66,2
	Средняя	20	20	60	15	30	55	25	30	55	20	35	45	20	28,7	51,3
	Старшая	20	35	45	25	35	40	25	35	40	25	35	40	23,7	35	41,3

Достаточная степень восприятия партнерами по общению друг друга выявлена у 5% детей младшего возраста экспериментальной и контрольной групп, у 15% детей среднего возраста обеих групп и у 25% детей старшего возраста исследуемых групп; средняя степень сформированности данного критерия была у 30% детей младшего возраста, 30% детей среднего возраста и 35% дошкольников старшего дошкольного возраста. Низкий уровень сформированности восприятия партнерами друг друга наблюдался у 65% детей младшего, 55% среднего и 40% – детей старшего дошкольного возрастов в экспериментальной и контрольной группах.

Достаточная степень сформированности стиля речевого общения была выявлена у 5% детей младшего возраста экспериментальной и контрольной групп, 20% детей среднего возраста экспериментальной и 25% детей контрольной групп, у 25% детей старшего возраста в обеих группах; средняя степень сформированности стиля общения была у 35% малышей экспериментальной и 30% детей контрольной групп, у 30% детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп, у 35% старших дошкольников. Низкая степень была отмечена у 60% младших дошкольников экспериментальной и 65% контрольной групп, у 50% детей среднего дошкольного возраста экспериментальной и 55% контрольной групп, у 40% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Достаточная степень сформированности степени взаимопонимания в общении была отмечена у 5% детей младшего возраста экспериментальной и 10% детей контрольной групп, у 20% детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп, у 25% детей старшего возраста в обеих группах; средняя степень сформированности выявлена у 25% малышей экспериментальной и контрольной групп, 30% детей среднего возраста экспериментальной и 35% детей контрольной групп, у 35% старших дошкольников обеих исследуемых групп. Низкую степень показали 70% детей младшего возраста экспериментальной и 65% детей контрольной групп, у 50% детей среднего возраста экспериментальной и 45% контрольной

групп, у 40% детей старшего возраста экспериментальной и контрольной групп.

На основании полученных данных было выведено среднее значение, показывающее уровни сформированности речевого общения по эмоционально-коммуникативному критерию. У младший дошкольников экспериментальной группы достаточный уровень составляет 5%, в контрольной группе – 7,5%, средний уровень у младших детей экспериментальной группы составляет 28,7%, в контрольной группе – 26,3%, низкий уровень – 66,3%, в контрольной группе – 66,2%. У детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы достаточный уровень составил 17,5%, в контрольной группе – 20%, средний уровень в экспериментальной группе – 30%, в контрольной – 28,7%, низкий уровень – 52,5% в экспериментальной и 51,3% в контрольной группах. У старших дошкольников экспериментальной группы достаточный уровень сформированности речевого общения по эмоционально-коммуникативному критерию составил 23,7%, как и в контрольной группе, средний уровень – 35% в обеих группах, низкий уровень – 41,3% в обеих группах.

Рефлексивно-коммуникативный критерий

Показатель: взаимооценка партнерами друг друга.

Задание № 1. Методика Е.О.Смирновой «Два дома» (для детей младшего возраста).

Цель: изучить особенности восприятия и оценки ребенком других детей группы.

Процедура выполнения: ребенку предлагался рисунок двух домиков, один из которых красивый, красный, большой, а другой - маленький, черный и невзрачный. Его просили представить, что красный дом принадлежит ему и туда можно приглашать друзей и всех, кого захочешь: «Подумай, кого из ребят твоей группы ты пригласил бы пожить к себе, а кого поселил бы подальше от себя, в черный дом». Число детских выборов не ограничивается.

После окончания беседы ребенку предлагается рассказать, почему он расселил детей именно так.

Задание № 2. Методика «Капитан корабля» (для детей старшего возраста).

Цель: изучить особенности восприятия и оценки ребенком других детей группы.

Процедура выполнения: во время индивидуальной беседы ребенку старшего возраста показывали рисунок корабля, предлагали разместить детей группы по следующим вопросам: 1) если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился в дальнее путешествие?; 2) кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?; 3) кого ни за что не взял бы с собой в плавание?; 4) кто еще остался на берегу?

Опишем степени сформированности взаимооценки партнерами друг другу:

Низкая степень – ребенок приглашает к себе 2-3-х детей-сверстников, предпочитая их среди остальных детей разновозрастной группы.

Средняя – ребенок делит детей группы на две части: сверстников и младших (старших), предпочитает сверстников и некоторых определенных детей другого возраста.

Достаточная степень – приглашает к себе как детей младшего (старшего) возраста, так и сверстников.

Полученные данные были представлены в таблице (Приложение 3).

Количественные данные сформированности степени взаимооценки на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.12

Как видно из таблицы, низкую степень взаимооценки друг друга в общении показали 65% детей младшего возраста экспериментальной и 70% детей контрольной групп, 50% детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп, 40% детей старшего возраста экспериментальной и 45% контрольной групп.

Средняя степень самооценки выявлена у 35% малышей экспериментальной и 30% детей контрольной групп, 30% детей среднего возраста экспериментальной и 35% детей контрольной групп, 35% детей старшего возраста экспериментальной и контрольной групп. Достаточная степень была отмечена у 20% детей среднего возраста экспериментальной и 15% контрольной групп, у 20% детей старшего возраста обеих групп.

Таблица 2.12

**Степень сформированности самооценки детьми друг друга
в разновозрастной группе (в %)**

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	0	35	65
	Средний (4,5-5 лет)	20	30	50
	Старший (5-6 лет)	20	35	45
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	0	30	70
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	20	35	45

Анализ результатов выполнения показал, что дети, имеющие низкий уровень речевой активности, к примеру, Степа Л. (4 г.), предпочел взять на корабль только одного мальчика – сверстника (Илью К.), с которым он дружит. На замечание взрослого: «Тебе нужно больше помощников на корабле», Степа заупрямился, ответил, что никого больше не хочет брать, потому что он ни с кем больше не общается. На вопрос «Кого бы он ни за что

не взял бы с собой в плавание?» мальчик сказал, что кроме Ильи, оставил бы всех на берегу, потому что с малышами неинтересно разговаривать, а сверстники могут накричать и не дают командовать. У Степы (3,8 г.) отмечен низкий уровень развития изучаемого показателя. Мальчик не идет на контакт, как со сверстниками, так и со старшими детьми. Настя Л., напротив, большую часть детей группы выбрала в помощники на корабле (преимущественно старших), остальных (малышей) она пригласила в путешествие в качестве гостей. На берегу Настя оставила только Олега Г., «...потому что он злой и обижает малышей, кричит на них». У девочки диагностирован достаточный уровень взаимооценки партнеров по общению.

Показатель: самооценка общения с партнером.

Задание № 1. «Лестница»

Цель: определение оценки ребенком себя и партнера по общению.

Процедура выполнения: ребенку показывали картинку с изображенной лестницей и просили его разместить на ней всех детей группы. Давалось указание: «Пусть на верхних ступеньках будут те дети, с которыми тебе интересно разговаривать, общаться. На нижних ступеньках – пусть размещаются дети, с которыми ты предпочитаешь не разговаривать. На средних ступеньках – надо расположить детей, с которыми ты разговариваешь, но не часто. Среди всех детей нарисуй и себя. Подумай, где ты будешь находить на лестнице».

Задание № 2. Методика «Урок»

Цель: определение оценки ребенком себя и партнера по общению.

Процедура выполнения: каждому ребенку предлагалось расположить детей группы за партами. За первыми партами будут сидеть те дети, с которыми тебе интересно разговаривать. За ними – те, с кем ты общаешься реже. На последних партах будут сидеть дети, с которыми ты почти не разговариваешь или не хочешь общаться.

Опишем степени сформированности определения ребенком себя и партнера по общению:

Низкая степень показателя – ребенок размещает детей группы хаотично.

Средняя степень показателя – ребенок размещает сверстников поближе к себе, а детей, отличающихся по возрасту (младших или старших) размещает подальше от себя.

Достаточная степень - ребенок ставит себя на первую, вторую или третью ступеньку лестницы или парту, размещает рядом детей разного возраста, но тех, кого предпочитает в общении.

Количественные данные сформированности степени самооценки себя и оценки партнера по общению на констатирующем этапе эксперимента представлено в таблице 2.13

Таблица 2.13

Степень сформированности самооценки себя и оценки партнера по общению в разновозрастной группе (в %)

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	5	40	55
	Средний (4,5-5 лет)	15	30	55
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	5	45	50
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40

Как свидетельствует таблица, оценка партнеров по общению была сформирована в достаточной степени в младшем возрасте у 5%

дошкольников экспериментальной и контрольной групп, в средней степени – у 40% детей экспериментальной и 45% детей контрольной групп, низкая степень отмечена у 55% детей экспериментальной и 50% контрольной групп.

У детей среднего возраста достаточную степень оценки партнера по общению показали 15% детей экспериментальной и контрольной групп, среднюю – 30% детей экспериментальной и 35% - контрольной групп, низкую – 55% детей экспериментальной и 50% - контрольной групп. Например, Света Ш.(5 лет 2 мес.) поставила себя на третью ступеньку, рядом разместила Анжелу К.(сверстницу), Машу К.(младший возраст), пояснив, что с ними интересно общаться. Как пояснила Света, эти дети не кричат, разговаривают вежливо, слушают то, что она рассказывает. На средних ступеньках Света разместила сверстников и пару малышей, объяснив это тем, что с ними она разговаривает в играх и на прогулке, но не часто, потому что эти дети не всегда ее внимательно слушают, могут перебивать. На нижних – остальных малышей, Колю (сверстник) и Петра (младший возраст), сказав, что с ними не хочет общаться, потому что мальчики кричат на детей, а малыши не слушают ее. Эта девочка отнесена к средней степени развития показателя.

У старших дошкольников достаточная степень была выявлена у 25% детей экспериментальной и контрольной групп, средняя – у 35% детей обеих групп, низкая – у 40% детей. Например, Дарина А.(5 лет и 3 мес.) поставила возле себя своих друзей (как сверстников, так и малышей). Объяснила это тем, что эти дети вежливые, не кричат, называют ее, как и воспитатель, ласково. На средних ступенях Дарина разместила детей, с которыми контактирует на занятиях, в повседневной деятельности, реже в играх. Свой выбор объяснила тем, что эти дети не всегда ее слушают, могут перебивать, повышают голос, если им что-то не нравится. Низкие ступеньки на лестнице девочки заняли Валера (сверстник) и Женя (младший возраст), которые, по мнению девочки, все время перебивают разговор детей, не умеют вежливо с ними общаться. Низкая степень была отмечена у Степы А.(младший

возраст). Себя он поставил на верхнюю ступеньку, на средних разместил сверстника Сережу К., а на нижних старших детей группы.

Показатель: самовыражение партнеров по общению.

Задание № 1. «Что ты сделаешь?»

Цель: определить выражение реакции партнеров по общению.

Процедура выполнения: ребенку предлагалось 24 картинки с изображением различных ситуаций (см. Приложение И). На рисунках изображены дети, участвующие в процессе общения (в еще незаконченном разговоре). Эти картинки по очереди предлагали детям разного возраста, составляющих пару и просили их озвучить разговор по картинке.

Давалась инструкция: «Я буду показывать вам рисунки, на которых изображены дети в определенных ситуациях. Вы будете говорить за персонажей картинки – старший ребенок за большого, а младший за маленького. Представьте себе, как дети на картинке разговаривают».

Каждый из полученных ответов оценивался по двум критериям:

1) по направлению реакции: а) инициатива ребенка при озвучивании речевой ситуации; б) направленность на партнера по общению;

2) по типу реакции: а) эмоциональная окраска фразы; б) отношение к возрасту партнера по общению; в) в ответе отмечается потребность найти конструктивное решение ситуации общения.

Степени сформированности самовыражения партнеров по общению:

Низкая степень – ребенок не проявляет инициативу, предпочитает, чтобы первым заговорил партнером, обращается не к реальному партнеру, а к персонажу картинки, при высказывании равнодушен.

Средняя – ребенок первым начинает разговор по картинке с партнером, независимо от того, какая ситуация на ней изображена. Если находится в роли старшего пытается подавить младшего, если выполняет роль младшего – скован. Тон обращения зависит от принятой роли в общении. В речи не использует вежливых слов и обращений.

Достаточная степень – ребенок действует в зависимости от изображенной на картинке ситуации, обращается к реальному партнеру, тон обращения доброжелателен, пытается учитывать возраст партнера (при обращении к младшему, старается донести смысл обращения, использует ласкательное обращение).

Количественные данные степени сформированности самовыражения партнеров по общению представлены в таблице 2.14

Таблица 2.14

**Степень сформированности самовыражения партнеров по общению
в разновозрастной группе (в %)**

Группа	Возраст детей	Степень		
		Достаточная	Средняя	Низкая
Экспериментальная	Младший (4-4,5 года)	0	30	70
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	25	35	40
Контрольная	Младший (4-4,5 года)	0	25	75
	Средний (4,5-5 лет)	15	35	50
	Старший (5-6 лет)	20	35	45

Как видно из таблицы, к низкой степени самовыражения в общении отнесли 70% детей младшего возраста экспериментальной и 75% детей контрольной групп, 50% детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп, 40% детей старшего возраста экспериментальной и 45% детей контрольной групп. Например, Кирилла Л.(старший возраст). Мальчик,

разрешая ситуацию конфликта старшего и младшего детей, обвинил младшего, так как тот «глупый – ничего еще не знает, а лезет в игру, мешает. Его надо прогнать или стукнуть». Кирилл не слушал партнера по общению – младшего Егора, относился к нему агрессивно. В речи не использовал вежливых и ласкательных выражений.

К средней степени были отнесены 30% детей младшего возраста экспериментальной и 25% детей контрольной групп, 35% детей среднего возраста обеих групп, 35% детей старшего возраста как экспериментальной, так и контрольной групп. Эти дети, в частности, Света М. (младший возраст), выражала желание общаться, достаточно дружелюбно была настроена на партнера по общению – Юлю К. (старший возраст), но испытывала трудность в связном выражении мыслей. Дети пытались использовать в разговоре вежливые формы обращения, а к младшим – ласкательные.

К достаточной степени были отнесены 15% детей среднего возраста экспериментальной и контрольной групп, 25% детей старшего возраста экспериментальной и – 20% контрольной групп. Например, Зоя С. (старший возраст) вела разговор согласно изображению на картинке. Вопрос малышу задавала доброжелательным тоном, использовала в речи ласкательные обращения и вежливые выражения, поправляла мальчика при ответе. В разговоре обращалась непосредственно к партнеру.

Количественные данные сформированности уровня общения по рефлексивно-коммуникативному критерию представлены в таблице 2.15. Рассмотрим их.

Анализ полученных данных показал, что достаточная степень восприятия партнерами по общению друг друга была выявлена у 20% детей среднего возраста экспериментальной и 15% – контрольной групп, у 25% старших дошкольников обеих групп. Средняя степень сформированности критерия была отмечена у 35% малышей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы, у 30% детей среднего дошкольного возраста

экспериментальной и 35% – контрольной групп, у 35% старших дошкольников обеих групп. Низкую степень показали 65% младших

Таблица 2.15

Уровни сформированности общения по рефлексивно-коммуникативному критерию (в %)

Возраст		Степень восприятия партнерами друг друга (в %)			Степень самооценки партнера по общению (в %)			Степень самовыражения партнеров по общению (в %)			Уровни		
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
ЭГ	Младший	0	35	65	5	40	55	0	30	70	1,6	35	63,4
	Средний	20	30	50	15	30	55	15	35	50	16,7	31,6	51,7
	Старший	25	35	40	25	35	40	25	35	40	25	35	40
КГ	Младший	0	30	70	5	45	50	0	25	75	1,7	33,3	65
	Средний	20	30	50	15	35	50	15	35	50	16,7	33,3	50
	Старший	20	35	45	25	35	40	20	35	45	21,7	35	43,3

дошкольников экспериментальной и 70% этого же возраста контрольной групп, у 50% детей среднего возраста, у 40% старших дошкольников экспериментальной и 45% - контрольной групп.

Достаточную степень самооценки партнера по общению показали 5% младших дошкольников в обеих группах, 15% детей среднего дошкольного возраста и 25% старших; средняя степень была выявлена у 40% детей младшего возраста экспериментальной и 45% – контрольной групп, 30% детей среднего возраста экспериментальной и 35% – контрольной групп, у 35% детей старшего дошкольного возраста в обеих группах. Низкая степень была отмечена у 55% младших дошкольников экспериментальной и 50% – контрольной групп, 55% детей средней возрастной категории в экспериментальной и 50% – контрольной группах, у 40% старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Достаточная степень самовыражения партнеров по общению выявлена у 15% детей среднего возраста обеих групп, у 25% старших дошкольников экспериментальной группы и 20% детей контрольной.

Средняя степень сформированности показателя отмечена у 30% малышей экспериментальной и 25% детей контрольной групп, у 35% детей среднего дошкольного возраста и 35% старших дошкольников в обеих группах.

Низкую степень показали 70% младших дошкольников экспериментальной группы и 75% детей контрольной групп, 50% детей среднего возраста, 40% старших дошкольников экспериментальной и 45% – контрольной групп.

На основании полученных данных было выведено среднее значение, показывающее уровни сформированности речевого общения по рефлексивно-коммуникативному критерию.

У младших дошкольников экспериментальной группы достаточный уровень составил 1,6%, в контрольной – 1,7%, средний уровень был у 35%, в

контрольной группе – 33,3%, низкий уровень – 63,4%, в контрольной группе – 65%.

У детей среднего дошкольного возраста экспериментальной группы достаточный уровень составил 16,7%, в контрольной группе – 16,7%, средний уровень в экспериментальной группе – 31,6%, в контрольной – 33,3%, низкий уровень – 51,7% в экспериментальной и 50% в контрольной группах.

У старших дошкольников экспериментальной группы среднее значение достаточного уровня сформированности речевого общения по информационно-коммуникативному критерию составил 25%, в контрольной группе – 21,7%, средний уровень – 35% в обеих группах, низкий уровень – 40% в экспериментальной и 43,3 в контрольной группах.

Количественные данные сформированности уровней речевого общения у детей разновозрастной группы представлены в таблице 2.16. Рассмотрим их.

Как свидетельствует таблица, на достаточном уровне речевого общения было только 3,9% детей младшего возраста экспериментальной и 4,7% – контрольной группы, 16,4% детей среднего возраста экспериментальной и 16,7% – контрольной группы, 25,7% – детей старшего возраста в экспериментальной группе и 24,6% в контрольной группах.

Средний уровень показали 30,1% младших детей экспериментальной и 29,3% – контрольной группы, 31,6% детей среднего возраста в экспериментальной и 32,9% – в контрольной группах; 35% детей старшего возраста экспериментальной и 35% – контрольной групп.

Низкий уровень был отмечен у 66% детей младшего возраста в экспериментальной и контрольной группах, у 52% детей среднего возраста в экспериментальной и 50,4% – в контрольной группах, у 39,3% дошкольников старшего возраста в экспериментальной и 40,4% – контрольной группах.

Таблица 2.16

Уровни сформированности речевого общения детей в разновозрастной группе (в %)

Возраст		Уровни сформированности речевого общения									Уровни (среднее значение в %)		
		Информационно-коммуникативный			Эмоционально-коммуникативный			Рефлексивно-коммуникативный					
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
ЭГ	Младший	5	26,7	68,3	5	28,7	66,3	1,6	35	63,4	3,9	30,1	66
	Средний	15	33,3	51,7	17,5	30	52,5	16,7	31,6	51,7	16,4	31,6	52
	Старший	28,3	35	36,7	23,7	35	41,3	25	35	40	25,7	35	39,3
КГ	Младший	5	28,3	66,7	7,5	26,3	66,2	1,7	33,3	65	4,7	29,3	66
	Средний	13,3	36,7	50	20	28,7	51,3	16,7	33,3	50	16,7	32,9	50,4
	Старший	5	26,7	68,3	5	28,7	66,3	1,6	35	63,4	3,9	30,1	66

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: дети разного возраста, объединенные в одной группе, не умеют конструктивно общаться. Дети старшего возраста отказываются от речевого взаимодействия с младшими, тогда как младшие дети положительно настроены на общение, более инициативны в нем. В ходе экспериментального исследования было выявлено, что у старших детей связная речь развита лучше, тогда как младшие дети являлись хорошими слушателями. Было отмечено, что младшие дети более доброжелательно воспринимают старших в качестве партнеров по общению, старшие дошкольники чаще игнорируют малышей, стараются показать свое превосходство в ходе общения.

2.3. Теоретические позиции организации формирующего этапа экспериментального исследования

Теоретической основой организации экспериментального исследования по формированию речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе выступили: теория коммуникативно-речевой деятельности (Ф. Бацевич, А. Богуш, И. Зимняя, Н. Луцан, И. Луценко, Т. Пироженко и др.); взаимосвязь вербального и невербального общения в коммуникативно-речевой деятельности (Е. Аматыева, Л. Выготский, М. Лисина, А. Лурия, С. Рубинштейн, С. Хаджирадева, Д. Эльконин и др.); принципы обучения родному языку (А. Богуш, Н. Гавриш, Э. Короткова, О. Ушакова, Л. Федоренко и др.).

Коммуникативная деятельность ребенка в первые семь лет жизни формирует и все его остальные личностные образования: отношение к себе (А. Запорожец, М. Лисина, Р. Стеркина, Е. Савонько), к другим людям (Е. Смирнова, Х. Бедельбаева), а также к предметной деятельности (Т. Сорокина, С. Корницкая). Общение и ведущая деятельность ребенка выступают как главные факторы, определяющих содержание и характер отношений всех трех видов.

А. Леонтьев рассматривает общение как особый, специфический вид познавательной деятельности, в процессе которой происходит взаимный обмен информацией, мыслями, чувствами, способами поведения, привычками [35,с.135]. Эта система речевых актов, речевого поведения, которая обеспечивает общение, взаимопонимание между людьми. Речевое общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты [12]. Конечной целью речевого развития детей дошкольного возраста является включение их в коммуникативный процесс, который сопровождает все виды детской деятельности, т.е. процесс коммуникативно-речевого взаимодействия.

На основании данной теории было разработано первое педагогическое условие формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе: организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве. То есть для эффективного формирования речевого общения детей разновозрастной группы необходимо обеспечить их совместную деятельность, в процессе которой будет происходить взаимный обмен информацией, системой речевых актов в едином коммуникативном пространстве в условиях группы.

Е. Смирнова отмечает, что к старшему дошкольному возрасту, другой ребенок, а не взрослый, становится для ребенка не только предпочтительным партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я», Сравнение себя с другим и противопоставление ему, превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения детей [7, с. 234]. Разновозрастное взаимодействие и общение детей являются одной из основных качественных характеристик образовательного процесса разновозрастной группы детского сада. Это обусловило разработку второго педагогического условия формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе: организацию взаимообучения речевому общению. То

есть для эффективного формирования речевого общения детей необходимо организовать такие виды совместной деятельности детей разного возраста, которые будут способствовать взаимообучению речевому общению старшими детьми младших дошкольников.

Согласно мнению Е. Смирновой, межвозрастное взаимодействие в разновозрастной группе обусловлено самим разновозрастным составом детей. Многочисленные факты, материалы доказывают, что старшие и младшие дети находятся в неравном положении. На их отношениях существенно сказываются различия возраста и жизненного опыта. Понятие «старший» имеет не только описательное, но и ценное социально-статусное значение, определяет некоторое неравенство, асимметрию прав и обязанностей. Понятие «младший» указывает на зависимый, подчиненный статус. Большой жизненный опыт, знания, уверенность в своих действиях обеспечивают старшему ребёнку положение ведущего. Межвозрастное взаимодействие детей приводит к возникновению такого педагогического явления, как взаимообучение. Под взаимообучением Е. Давидович понимает «организованный (стихийный) процесс взаимодействия и общения детей разного возраста, находящихся на различных уровнях развития. Результатом взаимообучения детей разного возраста является взаимный (двусторонний) обмен знаниями, умениями, навыками, опытом, их закрепление и приобретение новых» [44. с. 49]. Суть процесса взаимообучения состоит в обмене знаниями, социальным опытом, практическими навыками. В работах А. Арушановой, А. Давидчук, В. Гербовой было установлено, что при объединении детей разного возраста, когда старшие владеют содержанием и способом выполнения деятельности, а малыши только начинают этим овладевать, возникают условия для взаимообучения. Предпосылки организации взаимообучения заключаются в формировании у старших детей осознания и принятия на себя роли учителя, а у малыша – готовности учиться у старшего ребёнка. В процессе взаимообучения на занятиях старшие дети активно пользуются своими знаниями (рассказывают, показывают, объясняют,

делают сравнения). Младшие дети активно принимают эти знания от старших детей (задают вопросы, просят рассказать или показать). Е. Давидович [44] выявлено, что процесс взаимообучения между детьми создаёт условия не только для умственного, но и социального развития и старших, и младших дошкольников. В разновозрастной группе взаимообучение возникает как разрешение противоречия между старшими, теми, у которых умственное развитие выше и жизненный опыт богаче (кто умеет, знает больше), и младшими, у которых есть потребность осваивать этот опыт, что невозможно без участия старших. Однако ведущую роль при взаимообучении речевому общению старшие дошкольники примут на себя при условии наличия положительных стимулов взаимодействия с младшими. Это позволяет сформулировать третье педагогическое условие формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе: наличие положительных стимулов к приобретению опыта речевого общения с младшими (а у малышей – со старшими) детьми.

Таким образом, на основании изложенных теорий были разработаны следующие педагогические условия: организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве; организация взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе; наличие положительных стимулов в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми. Названные условия будут способствовать формированию речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе.

2.4. Экспериментальная модель формирования речевого общения в разновозрастном детском коллективе

Формирующему этапу эксперимента предшествовал подготовительный этап, целью которого было познакомить воспитателей экспериментальных

групп с экспериментальной методикой развития речевого общения в разновозрастном детском коллективе.

С этой целью были подготовлены методические папки с информационно-методическими материалами, раскрывающие особенности развития общения дошкольников в разные возрастные периоды, формы общения детей, особенности общения дошкольников в разновозрастной группе.

Для педагогов, посещающих курсы повышения квалификации в Крымском республиканском институте последипломного педагогического образования г. Симферополя, Одесском институте последипломного образования были организованы лекции на темы «Роль речевого общения в развитии дошкольника», «Особенности речевого общения ребенка со взрослым в дошкольные годы», «Речевое общение дошкольника со сверстниками».

На семинарах-практикумах были проведены тренинги, направленные на развитие общения ребенка в разновозрастной группе. Так, в Николаевском институте последипломного образования был проведен семинар-практикум по теме «Педагогические условия формирования речевого общения в разновозрастной группе детского сада» (см. Приложение К).

Цель: сформировать у педагогов представления об условиях, формах и методах формирования речевого общения детей в разновозрастной группе детского сада.

В ходе проведения теоретической части семинара рассматривались следующие вопросы: «Специфика общения детей дошкольного возраста», «Речевое общение и его характеристика», «Педагогические условия формирования речевого общения в разновозрастной группе детского сада», «Влияние педагога на формирование речевого общения детей разновозрастной группы», «Особенности формирования речевого общения в младшем и старшем дошкольном возрасте». Рассмотрение названных теоретических вопросов давало возможность убедить педагогов в том, что формирование

речевого общения дошкольников в разновозрастном коллективе будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- взаимодействие разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве;
- организация взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе;
- наличие положительных стимулов к общению в разновозрастном детском коллективе.

Особое внимание воспитателей акцентировалось на том, что в дошкольном возрасте ведущим видом детской деятельности является игра. Учитывая эту психологическую особенность, можно использовать игру, как одну из форм формирования речевого общения. Кроме того слушателям были представлены данные о диагностике уровней речевого общения детей в разновозрастных группах детских садов, создании условий для речевого общения дошкольников разного возраста в коллективе, формах работы с детьми, направленных на формирование речевого общения дошкольников разного возраста друг с другом.

В практической части семинара воспитателям предлагали самим поупражняться в формировании речевого общения, а именно адекватном восприятии партнера по общению, умении выразить свои чувства словами, умении ответить партнеру и т.д. Для педагогов в ходе семинара были предложены следующие практические задания: составить список проблем, с которыми сталкивается педагог при формировании речевого общения детей разного возраста (Приложение Л). Педагоги указали следующие проблемы: негативные взаимоотношения детей старшего и младшего возраста, отсутствие общих интересов и, как следствие, совместной игровой или другой деятельности, незнание педагогами приемов объединения детей разного возраста в единый коллектив, отсутствие опыта работы.

Важной частью экспериментальной работы было оформление выставки-витрины психолого-педагогической и методической литературы по

исследуемой проблеме. Воспитателям была дана возможность самостоятельно познакомиться с мнениями различных авторов по данной проблеме (А. Бодалев, А. Богущ, Д.Бойков, Л. Буева, Л. Галигузова, А. Запорожец, И. Иванец, Я. Коломинский, Е. Смирнова и др.).

Педагоги, посетившие курсы, активно изучали предложенную литературу, что было отражено в дневниках самообразования. На основании изучения литературы силами педагогов и родителей была сделана подборка игр, которая использовалась в экспериментальной работе. В подборку были включены игры, направленные на формирование положительных взаимоотношений между детьми разного возраста; игры, направленные на формирование речевой активности детей.

На семинаре-практикуме воспитателями были предложены методические рекомендации по формированию речевого общения дошкольников в разновозрастной группе детского сада.

В институте последипломного педагогического образования г. Херсона для слушателей курсов по дошкольному воспитанию была раскрыта система работы с детьми по формированию речевого общения в разновозрастной группе детского сада. Были представлены теоретический анализ проблемы речевого развития детей, формирования речевого общения детей разного возраста, представлены результаты работы по экспериментальной модели формирования речевого общения детей в разновозрастной группе детского сада. Воспитателям были даны практические рекомендации по речевому развитию детей разновозрастной группы, созданию условий для речевого взаимообучения дошкольников, формам работы с детьми в режиме дня.

Таким образом, была проведена работа по ознакомлению педагогов с особенностями и методикой формирования речевого общения у детей дошкольного возраста в разновозрастной группе детского сада.

Приступая к формирующему эксперименту была разработана экспериментальная модель развития речевого общения в разновозрастном детском коллективе (см. схему 2.1). Опишем ее.

Экспериментальная модель охватывала три этапа: репродуктивно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Целью первого этапа формирующей работы – репродуктивно-деятельностного было: формирование положительных взаимоотношений между детьми разновозрастного коллектива.

Формы работы на этом этапе выступили: игры, речевые и коммуникативные ситуации, занятия по развитию речи и художественной литературе, поручения.

На данном этапе реализовывалось следующее педагогическое условие: организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве.

Целью второго этапа работы – коммуникативно-деятельностного было формирование речевого общения детей в разновозрастном коллективе.

Формы работы: коммуникативные ситуации, поручения, игры, занятия, развлечения. В ходе второго этапа реализовывалось следующие педагогические условия: организации взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе, наличие положительных стимулов общения в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта

речевого общения со старшими (младшими) детьми.

Третий этап – рефлексивно-оценочный, его целью было максимальная активизация речевого общения дошкольников разного возраста между собой.

Формы работы: игры, речевые ситуации, упражнения, сюжетно-ролевые игры.

На данном этапе проводилась реализация всех трех педагогических условий.

Данный этап предусматривал максимальную активизацию речевого общения детей в разновозрастном коллективе, стимулирование к оценке своих умений и умений других детей общаться.

Опишем содержание работы на каждом этапе исследования.

На первом этапе исследования проводились занятия по разным разделам (ознакомлению с окружающим, развитию речи, художественной литературе). Одной из задач программного содержания ставилась задача обучения детей разного возраста диалогу, навыкам речевого общения. Занятия проводились согласно расписанию. Кроме того, в повседневной жизни проводились игры по формированию навыков речевого общения с партнером – ребенком из группы. Игры проводились во время утреннего приема, на прогулке, во вторую половину дня, после сна. Были организованы игры «Давай познакомимся», «Пилот», «Кто ты?», «Здравствуй». Опишем их.

Игра: «Давай познакомимся»

Цель: сформировать положительное эмоциональное отношение детей разного возраста друг к другу, формировать умение обращаться к партнеру по общению.

Процедура выполнения: детей рассаживали в круг, предлагали улыбнуться друг другу и задать старшим детям вопросы младшим. Затем предлагалось поменяться местами – младшие дети задавали вопросы старшим.

Вопросы для беседы с детьми:

- Как тебя зовут?
- Как зовут твоих маму, папу?
- Кто еще живет с вами дома?
- Какие у тебя есть животные?
- Как их зовут?
- С кем ты играешь дома?

Дополнительные вопросы для старших дошкольников:

- Где ты живешь?
- Какая игрушка твоя самая любимая?
- Какие игры ты любишь? Почему?

Игра «Пилот»

Цель: формировать доверие детей разновозрастной группы друг к другу, развивать речевое общение.

Процедура выполнения: детей разбивали на пары – пилота и диспетчера. Им объясняли, что диспетчер помощник пилота, без него пилот может не посадить самолет, потеряться в тумане. Поэтому пилот и диспетчер должны помогать друг другу, доверять друг другу. Затем ребенку-пилоту завязывали глаза и говорили, что ему нужно «пролететь» от старта до «площадки приземления». Он спрашивал своего диспетчера: «Скажи, куда мне лететь?» Ребенку-диспетчеру предлагалось провести пилота от стартового флажка до финишного между расставленными по полу кеглями при помощи словесных команд-ответов: направо, налево, прямо, назад, вперед». Выигрывала та пара, в которой пилот «в полете» не сбил ни одной кегли. В игре сначала объединяли старших детей, чтобы младшие посмотрели и поняли правила игры. Позже формировали пары из детей старшего и младшего возраста, давая возможность старшим детям осуществлять речевое взаимодействие с малышами.

Рассматривание и рассказывание по картине «Зимние забавы»

Занятие для всей группы.

Программное содержание: закрепить знание детей о зиме – холодно, идет снег, дети тепло одеты, катаются на санках, лыжах.

Младшая подгруппа: дать знания о том, что зимой холодно; много снега, снег белый и холодный. Приучать детей отвечать на вопросы предложениями, участвовать в совместной беседе. Обогащать словарь детей словами: коньки, прозрачный лед, лыжи.

Средняя подгруппа: дать знания о том, что снег пушистый, из него можно лепить снежную бабу; что вода замерзает, лед твердый и скользкий, по нему можно кататься на коньках. Развивать разговорную речь в ходе беседы.

Старшая подгруппа: закрепить знания о том, что зимой холодно, бывают метели, выпадает снег. Дети лепят из него снежную бабу, катаются на санках. Привлекать детей к беседе по картине. Развивать связную речь, умение поддерживать беседу.

Ход занятия:

Вступительная беседа о зиме. Загадывание загадки.

Все кругом белым-бело.

Много снега намело.

Вьюга гуляет.

Когда это бывает?

- Какое сейчас время года? (младшая подгруппа)
- Чем покрыты земля и деревья? (средняя подгруппа)
- Как развлекаются дети зимой? (старшая подгруппа)

Беседа по картине.

- Какое время года изображено на картине? (младшая подгруппа)
- Что делают дети? (показываю каждую часть картины) (средняя и старшая подгруппы)
- Как можно назвать эту картину? (старшая подгруппа)
- Расскажите малышам, что делает мальчик в красной шапочке?
- Почему он смеется? Зачем он надел варежки? (старшая подгруппа).

Дети младшей подгруппы покидают занятие.

Составление детьми рассказов по частям картины (средняя и старшая подгруппы).

Составление рассказа по картине (старшая группа).

Ознакомление с окружающим

Занятие для всей группы.

Тема: Наша группа

Программное содержание: младшая, средняя подгруппа – познакомить детей с помещением группы (прихожая, групповая комната, комната для гигиенических процедур, спальня).

Старшая подгруппа – закрепить и углубить знания о назначении групповых помещений, работе персонала группы детского сада (воспитатель, помощник воспитателя). Воспитывать интерес и доброжелательные отношения детей к другим детям, находящимся в группе, желание старших детей заботиться о младших.

Ход занятия:

Дети сидят полукругом. Вступительная беседа с детьми.

Вопросы для старших детей:

- Где мы сейчас с вами находимся? (в детском саду, в группе)
- Да, дети, вы пришли сегодня в наш детский сад. Как он называется?
- Как называется наша группа?
- Какие комнаты есть в нашей группе?

Раздевалка, спальня, умывальная комната. Давайте, погуляем по группе и внимательно посмотрим, что есть в группе. По ходу экскурсии задавались вопросы к младшим детям:

- Что мы делаем в раздевалке? (раздеваемся и одеваемся, оставляем верхнюю одежду и обувь)
- Для чего нужны шкафчики? (в них складывается одежда)
- Как надо складывать одежду в шкаф? (Старшие дети показывают)
- Что мы делаем в умывальной комнате? (моем руки, умываемся)
- Как надо мыть руки? (Старшие дети показывают)
- Что есть в умывальной комнате? (умывальники, полотенца, мыло, зубные щетки)
- Для чего нам эти предметы? (чтобы быть чистыми)
- Что делаем в спальне? (спим днем)
- Что есть в спальне? (кровати, подушки, одеяла)
- Кто помогает вам одеваться, умываться, расстилать и застилать постель в группе? (воспитатель, няня, другие дети)

Вопросы к старшим детям:

- Как вы думаете для чего в детском саду воспитатель? (он воспитывает детей, помогает им, занимается с ними, гуляет на улице)
- Что делает в группе няня? (приносит еду, убирает группу, помогает воспитателю)
- А что делают в группе дети? (играют, занимаются, поют)

- Давайте с вами поиграем в детский сад. Полина и Антон будут воспитателями. А другие дети – детьми. Дети пришли в наш детский сад, а воспитатель и няня их встречают.

Совместная творческая игра младших и старших детей группы.

Занятие по развитию речи «Как грузовичок искал друзей»

Занятие для всей группы.

Программное содержание: для младшей подгруппы – продолжать учить правильному произношению звуков [с], [з], [ж], [ш]; совершенствовать умения называть признаки и действия предмета, грамматически правильно использовать слова в фразах.

Для старшей подгруппы – учить различать звуки на слух; развивать умение понимать и рассказывать сказку по серии картинок. Способствовать развитию коммуникативно-речевых отношений между детьми разного возраста.

Ход занятия:

Дети играют на ковре в игру «На ножки вставай». Раздается стук в дверь, заходит почтальон, приносит яркую коробку. Воспитатель берет коробку и прислушивается.

– Там слышен какой – то звук, послушайте сами («с-с-с-с»). Давайте проговорим этот звук «с-с-с».

– Теперь какой звук слышится из коробки? («з-з-з»)

– Потрясем нашу коробочку, может в ней есть еще какой-нибудь звук? («ж-ж-ж»)

– А теперь какой звук вы услышали? («ш-ш-ш»)

– Вот сколько звуков спряталось в коробке! Вы их все услышали? Давайте проверим, правильно ли вы их услышали. Я буду называть звук, а вы должны его показать: если звук «з» – спрячьте руки за спину, а если другой звук из коробки, то хлопните в ладоши.

– Молодцы, ребята, справились. А теперь внимательно послушайте, Антон (старший ребенок) расскажет нам стишок, а вы скажете, какой звук в

нем спрятался.

Шепчет мышка малышу:

Не шурши так, шу-шу-шу.

А малыш ей шепчет тише:

Я шуршу уже потише.

–Правильно, в стихотворении спрятался звук «Ш». А что у нас может шуршать? (море, мышка, колеса автомобиля)

–Давайте, я расскажу вам сказку о маленьком грузовичке, у которого шуршали колеса. Малыши сказку послушают, а старшие дети помогут мне ее рассказать по картинкам. «Жил-был на свете маленький грузовичок. Он всегда был один, потому что у него не было...(друга). Вот и решил грузовичок найти себе ... (друга). И поехал, а его колеса зашуршали... (младшая подгруппа) – как? («ш-ш-ш») Встретил грузовичок ...(мышку). И спросил ее: «Тебе нужен друг?» Мышка ответила... «да». Залезла мышка на грузовичок и они...поехали. Встретился им...(пес)... Шарик. Грузовичок его спросил:...Что спросил? (старшая подгруппа): «Тебе нужен друг?». А Шарик ответил: «Да». Залез в грузовичок и они поехали. Стало их...трое. А потом заехал грузовичок в наш детский сад и привез нам мышку и Шарика.

–Дети, вы хотите с ними дружить? Тогда игрушки останутся у нас в группе, а вы их берегите.

Игрушки предлагаются младшей подгруппе для игры. Детям старшей подгруппы предлагают разложить иллюстрации к сказке в нужном порядке и рассказать сказку кому-нибудь из малышей.

Проведенные формы работы позволили сформировать у детей положительное отношение к другим детям группы, желание обращаться к друг другу независимо от возраста, использовать диалогическую речь при общении.

На втором этапе работы (коммуникативно-деятельностном) проводились игры, занятия, индивидуальные поручения, способствующие развитию речевого общения дошкольников в разновозрастной группе. В начале были

организованы занятия по художественной литературе, по ознакомлению с окружающим, по ознакомлению с природой, по формированию элементарных математических представлений, на которых ставилась задача развития речевого общения детей друг с другом. На занятиях применялись приемы, побуждающие детей разного возраста обращаться друг к другу по содержанию занятия.

Также с детьми были организованы игры для формирования и развития речевого общения детей: «Телефон», «Путник», давались индивидуальные задания «Помоги другу», словесные поручения для детей разного возраста «Объясни, что надо сделать», речевые ситуации «В автобусе». Опишем их.

Рассказывание сказки «Три медведя» Л.Толстого.

Занятие со всей группой.

Программное содержание: младшая подгруппа: учить детей слушать и понимать содержание сказки; отвечать на простые вопросы.

Средняя подгруппа: приучать детей отвечать на вопросы распространенными предложениями.

Старшая подгруппа: упражнять детей в рассказывании сказки по картинкам-иллюстрациям.

Формировать речевое взаимодействие детей.

Ход занятия:

Воспитатель заносит в группу большую красивую книжку.

– Посмотрите, какая красивая книжка. В ней очень много интересных сказок. Одну из них мы с вами сегодня послушаем. Я буду показывать вам картинки из книги, а Олег (старшая подгруппа) расскажет начало сказки.

– Старшие дети по очереди рассказывают сказку до конца.

– Понравилась вам сказка? Вы ее запомнили? Давайте проверим. Вы ответите на вопросы, а рассказчики (старшие дети) проверят, правильно ли вы запомнили сказку.

Вопросы к детям:

– Зачем Машенька пошла в лес? (младшая подгруппа)

- Что с ней случилось? (средняя подгруппа)
- Что увидела девочка в домике? (младшая подгруппа)
- Кто жил в домике? (средняя подгруппа)
- Что делала девочка в домике? (младшая группа)
- Что увидели медведи, когда вернулись? (средняя подгруппа)
- Что сказали большой медведь Михайло Потапыч, Настасья Петровна и Мишутка? (младшая и средняя подгруппы)
- Как спаслась девочка от медведей? (средняя подгруппа)

Дети группы совместно рассматривают иллюстрации к сказке. Старшие дети анализируют ответы младших.

Занятие по художественной литературе

Повторение знакомых стихотворений

Занятие со всей группой

Программное содержание: повторить с детьми знакомые стихотворения; учить рассказывать с выражением. Способствовать речевому взаимодействию.

Ход занятия:

Воспитатель предлагает детям поиграть в игру «Чудесный мешочек». В процессе игры дети достают из мешочка разные игрушки. Воспитатель предлагает рассмотреть их, младшим детям – назвать игрушки, а средним и старшим вспомнить знакомые стихотворения об игрушках.

– Возьмите игрушку в руки и прочитайте для всех, с выражением стихотворение о своей игрушке.

Наташа К. (средний возраст): У меня зайчик. Я знаю такое стихотворение:

Зайку бросила хозяйка.

Под дождем остался зайка.

Со скамейки слезть не смог –

Весь до ниточки промок.

– Молодец, Наташа, с выражением прочитала стихотворение. Его знает и

Виталик (младшая подгруппа). Виталик, расскажи нам о зайке так же, как Наташа, громко и с выражением.

– А Игорь (старшая подгруппа) знает стихотворение о мяче.

Игорь рассказывает стихотворение:

Мой веселый звонкий мяч,
Ты куда помчался вскачь.
Красный, синий, голубой,
Не угнаться за тобой.

– Теперь Ирочка (младшая подгруппа) повторит это стихотворение. Она его тоже знает.

– Дети, а у кого лучше получилось прочитать стихотворение? Почему?

– Да, Игорь рассказывал выразительно, а Ирочка тихо и нам было плохо слышно. Ира расскажи о мяче громко и четко, как Игорь, у тебя получится.

Девочка повторяет стихотворение громко и выразительно.

После повторения стихотворений дети младшей и средней подгрупп покидают занятие. Старшие отгадывают загадки об игрушках.

Занятие по ознакомлению с окружающим (народоведение)

Тема: Семья

Программное содержание: младшая подгруппа – расширять представления детей о семье, ее составе; формировать умение рассказывать о своей семье по образцу старшего ребенка.

Средняя, старшая подгруппы – продолжать углублять знания о семье, родственниках, взаимоотношениях между ними. Формировать умение вступать в диалог, доброжелательно и вежливо общаться с собеседником.

Воспитывать доброжелательное отношение к членам семьи.

Ход занятия:

Воспитатель открывает картину с изображением семьи дома: мама гладит, папа делает уроки с сыном, дочка играет с куклами.

- Посмотрите внимательно на картину. Кто на ней изображен?
- Что здесь происходит?

Катя С. (старшая подгруппа) описывает картину: «На картине нарисована семья. Все вечером пришли домой, покушали. Мама стала гладить. Папа делает уроки с сыном. Дочка стала играть в куклы».

– Молодец, Катя, ничего не упустила. Давайте теперь картину опишет Максим (средний возраст). Опиши ее так, как Катя.

Мальчик описывает картину по образцу старшего ребенка.

– Вы рассказали о семье, которая нарисована на картине. У каждого из вас есть своя семья. Семья – это мама, папа, дети, братики и сестрички, дедушки и бабушки. Расскажите о своей семье.

Рассказ Оли К. (старшая подгруппа): «Моя семья большая. У меня есть мама, папа, бабушка, сестричка и брат. Мама готовит кушать, стирает. Папа вечером смотрит телевизор. Брат делает уроки. А мы с сестрой играем».

– Ваня, расскажи, какая семья у тебя?

Рассказ Вани И. (младший возраст): «У меня есть мама Оля и папа Егор. Еще бабушка Валя к нам приходит. Я играю с мамой в картинки».

– Кирилл, расскажи нам о своей семье.

Рассказ Кирилла К. (средний возраст): «У меня есть мама Ира, папа Вася, бабушка Катя и дедушка Андрей. Мы живем в доме. Я люблю бабушку и дедушку. Они ходят со мной в парк на карусели».

После рассказов младшие дети покидают занятие. Старшие рисуют свою семью.

Занятие по ознакомлению с природой

Тема: Кто в домике живет?

Занятие с младшей и средней подгруппой.

Программное содержание: младшая подгруппа – закреплять знания детей о домашних животных; упражнять в произношении звукоподражаний; учить отвечать на вопросы других детей.

Средняя подгруппа – закреплять знания о том, где живут домашние животные, звукоподражать им; развивать у детей диалогическую речь, выразительность.

Ход занятия:

В разных местах комнаты воспитатель ставит стульчики и садит на них детей младшей подгруппы. В руки им дает игрушки – изображения домашних животных.

Дети средней группы садятся напротив в ряд на стульчики. Пока дети младшей подгруппы рассматривают игрушки, играют с ними, воспитатель организует беседу со средней подгруппой.

– Каких домашних животных вы знаете?

– Почему их называют домашними?

– Сейчас мы с вами поиграем в игру. Представьте, что наши малыши спрятались в домиках. Дети, которых я назову (средняя подгруппа), будут подходить к любому домику, стучаться и спрашивать: «Кто в домике живет?»

Дети младшей подгруппы будут отвечать как их игрушка: если собачка – «гав-гав», если кошка – «мяу», если лошадка – «иго-го». Вам надо угадать, кто в домике живет, и попроситься в гости: «К вам можно зайти?». Малыш в образе животного отвечает звукоподражанием.

По прошествии регламентированного времени занятия для малышей, их отпустили, а детям средней группы с нечетким произношением предлагается занять места в домиках и поиграть еще.

Дидактическая игра «Телефон»

Для двух детей разного возраста

Цель: учить детей диалогическому общению; формировать речевой этикет.

Ход игры:

Детям предлагался телефонный аппарат с двумя трубками (для каждого ребенка). Старшему ребенку предлагалось задавать вопросы, младшему отвечать на них.

Игру начинал воспитатель: «Саша, тебе звонят. Возьми трубку».

Саша (младший возраст): Алло. Кто это?

Яна Ч. (старший возраст): Это Яна. Что ты делаешь?

Саша: строю дом из кубиков.

Яна: большой дом?

Саша: большой, чтобы поместились игрушки.

Яна: А какие игрушки ты хочешь туда поселить?

Саша: мишку, машины, бэтмена.

Яна: тогда иди строй, не буду мешать. До свидания.

Саша: до свидания.

Занятие по математике

Тема: Геометрические фигуры

Занятие общее

Программное содержание:

Средняя подгруппа – познакомить детей с цилиндром; научить отличать его форму; учить сравнивать форму предметов с геометрическими фигурами.

Старшая подгруппа – продолжать учить детей считать предметы с помощью различных анализаторов;

Для всех – учить детей действовать по словесной инструкции.

Ход занятия:

Разминка для всех детей: посчитать количество хлопков, стуков, взмахов рукой (дети средней подгруппы считают до пяти, старшие – свыше пяти). Использовался счет слов одного из детей: Андрей называл слова, остальные дети считали.

Воспитатель познакомил детей с цилиндром, рассказал о его характерных особенностях, свойствах, показал, чем он отличается от других уже знакомых детям объемных фигур. В ходе занятия предложил детям сравнить цилиндр с шаром, кубом и рассказать о результатах.

Костя В. (старшая подгруппа) сравнивал цилиндр с кубом: «цилиндр можно прокатить, а куб нет; цилиндр имеет круглые стороны, а куб – нет». «А еще у куба много сторон, а у цилиндра меньше» – добавила Ира Г. (старшая подгруппа).

Сергея Ф. (средняя подгруппа) сравнивал цилиндр с шаром: «шар круглый и гладкий, а цилиндр нет». «Цилиндр может стоять на одной стороне, а шар всегда катится» – продолжил Егор Я. (старшая подгруппа).

– Молодцы, ребята, вы справились с заданием. А теперь я предлагаю вам поиграть. Я буду говорить вам, что делать, а вы будете точно выполнять мои команды. Станьте в шеренгу. Сделайте 3 шага вперед. Хлопните 2 раза. Повернитесь вокруг себя 4 раза. Поклонитесь 2 раза.

Игра «Путник»

Цель: формировать навыки речевого общения детей разного возраста путем подражания персонажам игры; учить вести диалог.

Процедура выполнения: детям предлагалось разыграть сказочные сюжеты, в которых путник просится на ночлег к разным персонажам, а они отвечают. Старшему ребенку, в роли путника, необходимо было так попроситься на ночлег (используя вежливые речевые обращения), чтобы его пустили, например: «Здравствуйте. Я Путник. Иду издалека. Я устал. Пустите меня, пожалуйста, переночевать». Младшим детям, исполняющим роль персонажей сказок, следовало поддержать разговор с путником, повторяя вежливые обращения: «Здравствуйте. Заходите». Особое внимание в игре уделялось культуре общения, использованию вежливых слов, принятых в обществе речевых оборотов: здравствуйте, доброго здоровья, пожалуйста, спасибо, будьте так добры и др.

Индивидуальное речевое задание: «Помоги другу»

Цель: формировать у детей умения вежливо обращаться к тому, кто рядом, общаться с ним; учить диалогическому общению.

Процедура выполнения: воспитатель обращался к старшему ребенку с поручением: «Антон, помоги мне, пожалуйста, а то я не успеваю все сделать сама. Расскажи Кристине, как надо правильно мыть руки. Расскажи ей все так, чтобы она поняла и больше не мочила рукава одежды». Младший ребенок должен был поблагодарить старшего за помощь: «Спасибо».

Словесное поручение для детей младшего возраста «Объясни, что надо сделать»

Цель: учить детей младшего возраста обращаться к старшим за помощью.

Процедура выполнения: детям младшего возраста предлагалось обратиться к кому-нибудь из старших дошкольников с просьбой, но при этом следовало объяснить свою просьбу так, чтобы старший ребенок ее понял. Например, воспитатель предлагал Илье (младший возраст) подойти к Андрею (старший возраст) и попросить его покормить рыбок в аквариуме. Для этого был разработан текст поручения: «Андрей, Татьяна Васильевна попросила, чтобы ты покормил рыбок. Корм лежит в ящике стола под аквариумом».

Словесное поручение для детей старшего возраста «Объясни, что надо сделать»

Цель: учить детей старшего возраста общаться с младшими.

Процедура выполнения: воспитатель просил старших дошкольников научить малышей складывать аккуратно одежду в шкафчики после прогулок. Для этого был разработан текст поручения: «У меня есть к вам просьба. Побудьте с малышами в прихожей, пока они раздеваются после прогулки. Объясните им, как нужно складывать одежду в шкафчик: сначала надо снять обувь и поставить ее в обувной шкаф. Затем следует снять головной убор, верхнюю одежду и повесить их на крючки в шкафчиках. Потом снять теплые брюки, свернуть их и положить на полочку. И только потом надеть одежду для группы».

Параллельно со специально организованными поручениями, проводились уже известные детям сюжетно-ролевые игры «Семья», «Больница», «Магазин», «Детский сад» и другие. В ходе игр создавались речевые ситуации.

Речевая ситуация «В автобусе»

Цель: учить детей речевому общению друг с другом.

Процедура выполнения: в ходе организации и развертывания детьми сюжетно-ролевых игр, педагог выявлял младших дошкольников, которые не принимали участия в игре старших детей. Педагог подзывал ребенка (Артема) к себе и предлагал ему попросить старших товарищей принять его в игру «Автобус» пассажиром. С этой целью воспитатель предлагал ребенку сказать играющим, что в их игре не хватает пассажиров в автобусе: «Автобус едет почти пустой, водителю некого вести, а кондуктору некому продавать билеты. А я могу быть вашим пассажиром». Старшие дети отвечали: «Хорошо, мы возьмем тебя в игру, если ты будешь соблюдать правила». Артем обещал соблюдать правила.

На третьем этапе формирующего эксперимента (рефлексивно-оценочном) проводилась работа по активизации речи и речевого общения детей в разных видах деятельности детей.

На данном этапе были организованы речевые ситуации для детей разного возраста «Как ты поступишь?», «Посмотри за детьми», игровые упражнения «Гости», «Катя болеет», серия игр типа «Собери картинку», «Сделай вместе с другом». Одним из направлений проведенной работы было изменение речевой позиции, которое происходило за счет включения детей в разные виды деятельности и сферы общения. Для этого использовалось моделирование проблемных и игровых ситуаций, которые создавались путем использования наглядности, исполнения детьми различных ролей. Взрослый обращался к ребенку, стимулируя его игровую сопроводительную речь, как бы программируя развитие игры. Дошкольников побуждали к самостоятельным вопросам: «Спроси у Кати, может быть, она хочет пойти погулять? Узнай у Димы, куда он уезжает? Леночка, попроси бабушку испечь пирог, к нам собираются гости». При этом детей учили контролировать и оценивать речь друг друга. Например, воспитатель предлагал Ире: «Спроси у Кати, может быть, она хочет пойти погулять?». Ира (младший возраст) спрашивала: «Катя ты пойдешь гулять сейчас?». Андрей У. (старший возраст) исправлял: «Ира,

ты неправильно спросила. Надо так спросить: «Ира, ты хочешь пойти погулять?». Опишем формы работы на данном этапе.

Речевая ситуация «Как ты поступишь?» (для детей младшего возраста)

Цель: учить детей младшего возраста совершать речевые действия в предлагаемых обстоятельствах.

Процедура выполнения: ребенку ставилась речевая задача, формулировка которой содержала лексико-грамматические элементы ожидаемого высказывания, намечали схему ответа ребенка. Например: «Представь, что ребята из вашей группы играют в интересную игру. А ты опоздал в детский сад, и игра уже началась. Попроси, чтобы друзья приняли тебя в игру».

Ваня К.(младший возраст) «Я хочу с вами играть!»

Воспитатель: Дети, вы возьмете Ваню в игру? (Нет) Почему? Что он не так сказал? В чем его ошибка? (Требует, а не просит). Как надо сказать правильно?

Кирилл Л.(старший возраст): «Можно я буду с вами играть?»

Наташа Р.(старший возраст): «Я тоже хочу с вами играть. Возьмите меня, пожалуйста, в игру».

После нескольких упражнений языковые опоры исключались, и упражнения проводились в другой форме. Роли распределялись так, чтобы несколько детей, имеющие затруднения в общении, в диалоге были более активными.

Речевая ситуация «Как ты поступишь?» (для детей старшего возраста)

Цель: учить детей старшего возраста совершать речевые действия в предлагаемых обстоятельствах.

Процедура выполнения: ребенку ставилась речевая задача, формулировка которой содержала лексико-грамматические элементы ожидаемого высказывания, намечали схему ответа ребенка. Например: «Представь, что ребята из вашей группы играют в интересную игру. А один из младших опоздал в детский сад, и игра уже началась. Попроси, чтобы друзья приняли его в игру. Что бы ты ответил на его просьбу?» или «Представь, что ты

приглядываешь за малышом. Он ссорится с другим ребенком из-за игрушки. Что и как ты ему скажешь?»

Лена В.(старший возраст): «Не ругайтесь. Аня отдай Саше игрушку!»

Маша К.(старший возраст): «Нет, надо учить малышей разговаривать, а не драться. Надо сказать так: «Не ругайтесь. Саша попроси у Ани игрушку вежливо: «Дай, пожалуйста мне поиграть», и она тебе ее даст». А ты Аня дай немножко поиграть с игрушкой Саше и скажи: «Возьми, пожалуйста, поиграй».

После нескольких упражнений роли распределялись так, чтобы несколько старших детей, имеющих затруднения в общении, в диалоге были более активными, а дети, не имеющие затруднений в общении, контролировали грамотность их высказываний.

Игровое упражнение «Гости»

Цель: закреплять умение детей вести диалогическую речь; умение контролировать и исправлять ошибки в речи, правильно обращаться друг к другу в зависимости от роли в игре.

Процедура выполнения: детям предлагалось поиграть в семью. Они распределяли между собой роли: хозяйева дома (мама, папа, ребенок) и гости. Педагог предлагал детям пригласить в гости своих друзей, встретить их, познакомить с «мамой, папой».

Ваня Ч.(младший возраст): Заходите к нам.

Алина В.(старший возраст): Ванюша, гостей надо звать так: заходите, гости дорогие. Познакомьтесь, это папа Паша, а это мама Надя.

«Ребенок» показывал гостям свою комнату, рассказывал об игрушках. «Родители» приглашали к столу, угощали чаем, сладостями, рассказывали о своей работе. Гости благодарили. Затем играющие менялись ролями.

Как вариант данного игрового упражнения организовывались речевые ситуации «Пригляди за детьми».

Речевая ситуация «Посмотри за детьми»

Цель: учить детей старшего возраста контролировать и исправлять речь детей младшего возраста в непосредственном общении.

Процедура выполнения: старшему ребенку предлагалось поиграть с младшими детьми в сюжетно-ролевую игру, например, «Магазин». При этом ему давалось задание присмотреть за младшими, чтобы они не конфликтовали, играли доброжелательно и правильно говорили в игре: «Ты сейчас будешь вместо воспитателя. Будешь играть с малышами, следить, чтобы игра шла хорошо, чтобы малыши правильно общались между собой. Если у них не получается, помоги им, покажи как надо говорить правильно».

При возникновении конфликтных ситуаций присматривающий за малышами ребенок показывал, как разрешить ситуацию при помощи слов: Сережа Ф. (старший возраст): «Зачем вы деретесь?»

Никита М. (младший возраст): «Алина взяла с прилавка игрушку, но не купила ее».

Сережа Ф.: А ты ей объясни, что она поступает неправильно. Скажи: «Алина, в магазине надо покупать вещи, так все взрослые делают. Нельзя забирать предмет с прилавка, если ты его не купила. Получится, что ты его украла, а это очень плохо».

Никита: «Алина, в магазине надо покупать вещи, так все взрослые делают. Нельзя забирать предмет с прилавка, если ты его не купила. Получится, что ты его украла, а это очень плохо».

Алина: «Я не хотела красть, мне просто очень-очень нравится эта игрушка. Я хочу взять ее себе».

Сережа: «Тогда купи ее у продавца. Скажи: «Я хочу купить этого зайку. Продайте мне его, пожалуйста».

Алина: «Я хочу купить этого зайку. Продайте мне его, пожалуйста».

Никита: «Хорошо. Покупайте. Вот ваш зайка».

Упражнение «Катя болеет»

Цель: продолжать учить детей вести диалог; учить детей выступать в диалоге равноправными партнерами; учить старших детей оценивать свою речь и речь младших в диалоге.

Процедура выполнения: педагог рассказал детям, что их подруга заболела и не приходит в детский сад, предложил навестить Катю, принести ей что-нибудь, рассказать о чем-либо, рассмешить, утешить. Каждый должен был задать Кате вопрос, а она – ответить на него. Отрабатывались различные варианты: например, Дима расскажет Кате о новом мультфильме, Аня – о новой девочке в группе, Сережа – о новых игрушках и т.д. При этом педагог обращал внимание на правильность речи: грамотности построения предложений, использовании вежливых слов и оборотов. На прощание дети должны были пожелать Кате выздоровления, придумав каждый свое пожелание.

Игра «Собери картинку»

Цель: обучать детей диалогическому общению: ориентироваться на партнера по игре, обращаться к нему адресно (по имени), доброжелательно (используя вежливые слова). Обучать детей старшего возраста контролировать и исправлять ошибки как в своей речи, так и в речи младшего партнера по игре.

Процедура выполнения: детям разного возраста (в парах старший – младший) предлагались части разрезных картинок, перемешанные и поделенные на равные доли. Давалось задание собрать картинки из частей. В случае необходимости обращаться к партнеру по имени с просьбой дать недостающую деталь. В ответ на просьбу было необходимо вежливо отвечать партнеру и делиться деталями.

Карина у. (младший возраст): «Дай мне эту картинку».

Вася Ж. (старший возраст – партнер по игре): «Надо говорить – пожалуйста. Скажи».

Карина: «Дай мне, пожалуйста, эту картинку».

Вася: «Возьми, пожалуйста».

Карина взяла и молчит.

Вася: «А воспитанные дети говорят «спасибо»».

Карина: «Спасибо»».

Таким образом, поэтапно были проведены игры и занятия, направленные на формирование положительных взаимоотношений между детьми разного возраста, на формирование партнерских отношений и навыков речевого общения.

На первом этапе у детей в разновозрастном коллективе формировали положительные взаимоотношения, желание обращаться друг к другу. Для этого были организованы занятия, игры.

На втором этапе проводилось взаимообучение детей разного возраста речевому общению и приобретение детьми опыта речевого общения с детьми другого возраста. Данная работа организовывалась на занятиях по разным видам деятельности детей, в играх, индивидуальных словесных поручениях, специально созданных речевых ситуациях.

На третьем этапе формирующего эксперимента была организована работа по активизации речевого общения детей в разных видах деятельности (речевых ситуациях, упражнениях, играх) и формированию у детей навыка речевого контроля за речью собеседника и самоконтроля.

2.5. Сравнительная характеристика уровней сформированности речевого общения в разновозрастном детском коллективе

На заключительном этапе исследования изучалась эффективность разработанной методики формирования речевого развития детей в разновозрастной группе. С этой целью были проведены итоговые срезы для определения степеней сформированности речевого общения детей в разновозрастной группе детского сада. Детям контрольной и экспериментальной групп были предложены задания к каждому с выделенных критериев и показателей, аналогичные констатирующему этапу эксперимента. Проанализируем полученные результаты.

Количественные данные сформированности уровней общения по информационно-коммуникативному критерию представлены в таблице 2.16

Таблица 2.16

Сравнительные данные уровней сформированности общения по информационно-коммуникативному критерию (в %)

Группы	Уровни сформированности общения по информационно-коммуникативному критерию (в %)					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Д	С	Н	Д	С	Н
КГ (младший)	5	28,3	66,7	7,5	30	62,5
КГ (средний)	13,3	36,7	50	17,5	41,3	41,2
КГ (старший)	28,3	35	36,7	30	43,3	26,7
ЭГ (младший)	5	26,7	68,3	20	43,3	36,7
ЭГ (средний)	15	33,3	51,7	28,3	44,3	27,4
ЭГ (старший)	28,3	35	36,7	41,3	41,4	17,4

Как свидетельствует таблица 2.16, в экспериментальной группе достаточного уровня сформированности информационно-коммуникативного критерия достигли 20% младших дошкольников (до обучения было 5%), 28,3% детей среднего возраста (до обучения было 15%), 41,3% дошкольников старшего возраста (до обучения было 28,3%).

Средней степени сформированности информационно-коммуникативного критерия достигли 43,3% малышей (до обучения было 26,7%), 44,3% детей среднего возраста (до обучения было 33,3%), детей старшего возраста выявлено 41,3% (до обучения было 35%).

Низкой степени детей младшего возраста уменьшилось до 36,7% (до обучения было 68,3%), детей среднего возраста стало 27,4% (до обучения было 51,7%), старших дошкольников стало 17,4% (до обучения было 36,7%).

Что касается контрольной группы, результаты были следующими: достаточной степени сформированности информационно-коммуникативного

критерия достигло 7,5% детей младшего возраста (до обучения было 5%), 17,5% детей среднего возраста (до обучения было 13,3%), 30% детей старшего возраста (до обучения было 28,3%).

Средней степени достигли 30% малышей (до обучения было 28,3%), 41,3% детей среднего возраста (до обучения было 36,7%), 43,3% дошкольников старшего возраста (до обучения было 35%).

Низкой степени уменьшилось детей младшего возраста до 62,5% (до обучения было 66,7%), детей среднего возраста – 41,2% (до обучения было 50%), детей старшего возраста – 26,7% (до обучения было 36,7%).

Проиллюстрируем примерами выполнение экспериментальных заданий детьми экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Кирилл Л. (ЭГ) в общении с другими детьми группы был пассивен, избегал речевого взаимодействия с детьми группы. Число отмеченных за день контактов 3, причем были отмечены конфликты с детьми младшего возраста и сверстниками. На контрольном этапе исследования Кирилл стал активно идти на контакт со сверстниками и малышами. Начал привлекать младших в игры, рассказывать им сказки. В повседневной деятельности проявляет заботу о малышах. Число наблюдаемых контактов – 15-17 за день.

Надя Б.(ЭГ) опасалась старших детей, старалась избегать контактов с ними. Число наблюдаемых за день контактов было 2-4-е, в основном с младшими детьми. На контрольном этапе исследования отмечено, что девочка стала общаться и со старшими детьми: разговаривает с ними на повседневные темы, рассматривает и обсуждает картинки в книгах. Охотно беседует с младшими детьми по поводу игрушек, игр, на личные темы. Число наблюдаемых за день контактов – 8-9.

Количественные данные сформированности общения по эмоционально-коммуникативному критерию представлены в таблице в таблице 2.17

Таблица 2.17

Сравнительные данные уровней сформированности эмоционально-коммуникативному критерия общения (в %)

Группы	Уровни сформированности общения по эмоционально-коммуникативному критерию (в %)					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Д	С	Н	Д	С	Н
КГ (младший)	7,5	26,3	66,2	10	30	60
КГ (средний)	20	28,7	51,3	23,7	30	46,3
КГ (старший)	23,7	35	41,3	26,7	36,7	36,6
ЭГ (младший)	5	28,7	66,3	30	41,3	28,7
ЭГ (средний)	17,5	30	52,5	28,3	51,3	20,4
ЭГ (старший)	23,7	35	41,3	35	43,3	21,7

Как показывает таблица сравнительной характеристики сформированности уровней общения по эмоционально-коммуникативного критерию, в экспериментальной группе достаточной степени достигли 30% детей младшего возраста (до обучения было 5%), 28,3% детей среднего возраста (до обучения было 17,5%), 35% дошкольников старшего возраста (до обучения было 23,7%).

Средней степени достигли 41,3% детей младшего возраста (до обучения было 28,7%), 51,3% детей среднего возраста (до обучения было 30%), 43,3% дошкольников старшего возраста (до обучения было 35%).

Низкой степени сформированности эмоционально-коммуникативного критерия уменьшилось у детей младшего возраста до 28,7% (до обучения было 66,3%), у детей среднего возраста до 20,4% (до обучения было 52,5%), у старших дошкольников – до 21,7% (до обучения было 41,3%).

В контрольной группе достаточной степени сформированности уровней общения по эмоционально-коммуникативного критерию достигли 10% младших дошкольников (до обучения было 7,5%), 23,7% детей среднего

возраста (до обучения было 20%), 26,7% дошкольников старшего возраста (до обучения было 23,7%).

К средней степени отнесены 30% детей младшего возраста (до обучения 26,3%), 30% детей среднего возраста (до обучения было 28,7%), 36,7% детей старшего возраста (до обучения было 35%).

Низкой степени сформированности эмоционально-коммуникативного критерия уменьшилось детей младшего возраста до 60% (до обучения было 66,2%), детей среднего возраста отнесено 46,3% (до обучения было 51,3%), старших дошкольников отнесено 36,6% (до обучения было 41,3%).

Приведем примеры сравнительного анализа сформированности эмоционально-коммуникативного критерия у детей.

Света М. (ЭГ) была конфликтна во взаимоотношениях с другими детьми группы, в отношении малышей проявляла авторитарный стиль, в речевом общении использовала покровительственный тон. В ходе контрольного этапа эксперимента было отмечено, что девочка стала равна в отношении с младшими детьми, и сверстниками. В речевых взаимоотношениях с малышами прибегает к сотрудической модели. Находит общие темы для речевого общения.

Сереза К. (ЭГ) на констатирующем этапе был агрессивен по отношению ко всем детям в группе. Тяжело шел на речевое взаимодействие со сверстниками, с малышами конфликтовал. Не был замечен в групповых играх детей, предпочитал одиночную деятельность. В ходе контрольного этапа эксперимента было отмечено постоянное присутствие мальчика среди детей младшего возраста, моменты речевого взаимодействия.

Количественные данные сформированности уровней общения по рефлексивно-коммуникативному критерию представлены в таблице 2.18

Таблица 2.18

Сравнительные данные уровней сформированности рефлексивно-коммуникативного критерия общения (в %)

Группы	Уровни сформированности общения по рефлексивно-коммуникативному критерию (в %)					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Д	С	Н	Д	С	Н
КГ (младший)	1,7	33,3	65	3	36	61
КГ (средний)	16,7	33,3	50	18	35	47
КГ (старший)	21,7	35	43,3	26,7	40	33,3
ЭГ (младший)	1,6	35	63,4	20	51,3	28,7
ЭГ (средний)	16,7	31,6	51	30	52,5	17,5
ЭГ (старший)	25	35	40	43,3	52,5	4,2

Согласно данным таблицы, к достаточному уровню сформированности общения по рефлексивно-коммуникативного критерию в экспериментальной группе отнесено 20% младших дошкольников (до обучения было 1,6%), 30% детей среднего возраста (до обучения было 16,7%), 43,3% детей старшего дошкольного возраста (до обучения было 25%)

К среднему уровню отнесено 51,3% детей младшего возраста (до обучения было 35%), 52,5% дошкольников среднего возраста (до обучения было 31,6%), 52,5% детей старшего возраста (до обучения было 35%).

Низкий уровень сформированности общения по рефлексивно-коммуникативному критерию сократился у младших дошкольников до 28,7% (до обучения было 65%), у детей среднего возраста до 17,5% (было 51%), у старших дошкольников – до 4,2% (было 40%).

Проиллюстрируем примерами выполнение экспериментальных заданий детьми экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования.

Данил К. (ЭГ) в ходе проведения методики положительно оценивал только одного ребенка разновозрастной группы (сверстника). Остальных детей мальчик игнорировал, говорил, что ни с кем не хочет общаться. На контрольном этапе Данил стал выбирать себе в партнеры по общению

большинство детей группы, причем как сверстников, так и младших. Мальчик стал рассказывать о детях, с которыми общается, охотно общался с ними.

Сергея С. (ЭГ) на констатирующем этапе эксперимента положительно оценивал только детей младшего возраста и выбирал их для речевого взаимодействия. На контрольном этапе Сергей стал налаживать положительные отношения и общение не только с малышами, но и со сверстниками. Речевое общение мальчика с другими детьми стало более продуктивным.

Света Ц. (ЭГ) на констатирующем этапе эксперимента шла на контакт с другими детьми группы, однако речевое общение не было продуктивным, возникали конфликты. На контрольном этапе девочка стала налаживать устойчивые речевые контакты как с младшими, так и со старшими детьми.

Алина К. (ЭГ) в ходе констатирующего этапа эксперимента была агрессивно настроена по отношению к малышам, избегала общения с ними. В ходе контрольного этапа стала налаживать контакты с младшими детьми, охотно беседовала с ними, поправляла их речь.

На основе сравнительного анализа сформированности речевого общения по каждому критерию были выведены уровни (среднее значение) сформированности речевого общения детей в разновозрастной группе: достаточный, средний, низкий. На основании полученных результатов было выведено общее среднее значение изучаемых уровней по формуле (2.1)

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k \quad (2.1)$$

где \bar{x} – среднее значение показателей по критериям, n – количество участвующих в эксперименте показателей, x_k – значения показателей по каждому критерию, \sum – сумма всех x

Согласно формуле общее среднее значение достаточного уровня по контрольной группе в констатирующем эксперименте: x_1 (среднее значение у

детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 5, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 7,5, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 1,7, x4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 13,3, x5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 20, x6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 16,7, x7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 28,3, x8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 23,7, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 21,7

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{5+7,5+1,7+13,3+20+16,6+28,3+23,7+21,7}{9} = 15,3$$

Общее среднее значение среднего уровня по контрольной группе в констатирующем эксперименте: x1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 28,3, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 26,3, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 33,3, x4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 36,7, x5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 28,7, x6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 33,3, x7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 35, x8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 35, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 35

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{28,3+26,3+33,3+36,7+28,7+33,3+35+35+35}{9} = 32,4$$

Общее среднее значение низкого уровня по контрольной группе в констатирующем эксперименте: x_1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 66,7, x_2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 66,2, x_3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 65, x_4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 50, x_5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 51,3, x_6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 50, x_7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 36,7, x_8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 41,3, x_9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 43,3

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{66,7+66,2+65+50+51,3+50+36,7+41,3+43,3}{9} = 52,3$$

Общее среднее значение достаточного уровня по контрольной группе в контрольном эксперименте: x_1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 7,5, x_2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 10, x_3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 3, x_4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 17,5, x_5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 23,7, x_6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 18, x_7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 30, x_8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-

коммуникативному критерию) = 26,7, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 26,7

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{7,5+10+3+17,5+23,7+18+30+26,7+26,7}{9} = 18,1$$

Общее среднее значение среднего уровня по контрольной группе в контрольном эксперименте: x1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 30, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 30, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 36, x4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 41,3, x5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 30, x6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 35, x7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 43,3, x8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 36,7, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 40

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{30+30+36+41,3+30+35+43,3+36,7+40}{9} = 35,8$$

Общее среднее значение низкого уровня по контрольной группе в контрольном эксперименте: x1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 62,5, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 60, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 61, x4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 41,2, x5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 46,3, x6 (среднее значение у детей среднего

возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 47, x7(среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 26,7, x8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 36,6, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 33,3

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{62,5+60+61+41,2+46,3+47+26,7+36,6+33,3}{9} = 46,1$$

Общее среднее значение достаточного уровня по экспериментальной группе в констатирующем эксперименте: x1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 5, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 5, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 1,6, x4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 15, x5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 17,5, x6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 16,7, x7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 28,3, x8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 23,7, x9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 25

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{5+5+1,6+15+17,5+16,7+28,3+23,7+25}{9} = 15,3$$

Общее среднее значение среднего уровня по экспериментальной группе в констатирующем эксперименте: x1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 26,7, x2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 28,7, x3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 35, x4 (среднее значение у детей

среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 33,3, х5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 30, х6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 31,6, х7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 35, х8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 35, х9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 35

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{26,7+28,7+35+33,3+30+31,6+35+35+35}{9} = 32,2$$

Общее среднее значение низкого уровня по экспериментальной группе в констатирующем эксперименте: х1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 68,3, х2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 66,3, х3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 63,4, х4(среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 51,7, х5(среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 52,5, х6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 51,7, х7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 36,7, х8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 41,3, х9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 40

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{68,3+66,3+63,4+51,7+52,5+51,7+36,7+41,3+40}{9} = 52,5$$

Общее среднее значение достаточного уровня по экспериментальной группе в контрольном эксперименте: х1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 20, х2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному

критерию) = 30, х3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 20, х4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 28,3, х5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 28,3, х6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 30, х7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 41,3, х8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 35, х9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 43,3

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{20+30+20+28,3+28,3+30+41,3+35+43,3}{9} = 30,7$$

Общее среднее значение среднего уровня по экспериментальной группе в контрольном эксперименте: х1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 43,3, х2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 41,3, х3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 51,3, х4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 44,3, х5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 51,3, х6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 52,5, х7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 41,4, х8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 43,3, х9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 52,5

$$\text{Согласно формуле } \bar{x} = \frac{43,3+41,3+51,3+44,3+51,3+52,5+41,4+43,3+52,5}{9} = 46,8$$

Общее среднее значение низкого уровня по экспериментальной группе в контрольном эксперименте: x_1 (среднее значение у детей младшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 36,7, x_2 (среднее значение у детей младшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 28,7, x_3 (среднее значение у детей младшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 28,7, x_4 (среднее значение у детей среднего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 27,4, x_5 (среднее значение у детей среднего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 20,4, x_6 (среднее значение у детей среднего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 17,5, x_7 (среднее значение у детей старшего возраста по информационно-коммуникативному критерию) = 17,4, x_8 (среднее значение у детей старшего возраста по эмоционально-коммуникативному критерию) = 21,7, x_9 (среднее значение у детей старшего возраста по рефлексивно-коммуникативному критерию) = 4,2

Согласно формуле $\bar{x} = \frac{36,7+28,7+28,7+ 27,4+20,4+17,5+17,4+21,7+4,2}{9} = 22,5$

Результаты статистической обработки и обобщения информации контрольного среза свидетельствует о том, что произошли видимые положительные изменения в экспериментальной группе, что и отображено в таблице 2.19

Таблица 2.19

Сравнительные данные уровней сформированности речевого общения дошкольников разновозрастной группы (в %)

Группы	Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
ЭГ	15,3	30,7	32,2	46,8	52,5	22,5
КГ	15,3	18,1	32,4	35,8	52,3	46,1

Как свидетельствует таблица 2.19, достаточного уровня достигло 30,7% детей экспериментальной группы (до обучения было 15,3%) и 18,1% детей контрольной группы (до обучения было 15,3%). Среднего уровня сформированности речевого общения достигли 46,8% экспериментальной группы (до обучения 32,2%) и 35,8% детей контрольной группы (до обучения 32,4%). Низкий уровень отмечен у 22,5% детей экспериментальной группы (до обучения 52,5%) и у 46,1% детей контрольной группы (было 52,3%).

Динамика уровней сформированности речевого общения детей разновозрастной группы в процессе формирования речевого общения на констатирующем этапе отображена на диаграмме 2.1.

Для подтверждения достоверности полученных данных была проведена их повторная статистическая обработка при помощи формулы Стьюдента «Х-квадрат критерий»:

$$\chi^2 = \sum \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \quad (2.2)$$

где \sum – сума показателей,

V_k – показатель конечный,

P_k – показатель начальный.

В соответствии с формулой

$$X_a^2 = \frac{(18,1-15,3)^2}{5,3} + \frac{(35,8-32,4)^2}{32,4} + \frac{(52,3-46,1)^2}{46,1} = 0,51+0,36+0,83=1,7$$

X_a^2 – показатель контрольной группы.

$$X_6^2 = \frac{(30,7-15,3)^2}{15,3} + \frac{(46,8-32,2)^2}{32,2} + \frac{(22,5-52,5)^2}{52,5} = 15,5+6,6+17,1=39,2$$

X_6^2 – показатель экспериментальной группы.

Это значение больше соответственного табличного значения $t_{2-1}=1$, где m является числом сравниваемых групп, которое соответствует 3,84 по таблице граничных значений при вероятности ошибки 0,05 (5%). Результаты вычислений статистически подтвердили значимость изменений, которые произошли в экспериментальных группах при реализации педагогических условий и экспериментальной модели формирования речевого общения в разновозрастной группе детского сада.

Итак, полученные данные заключительного этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе произошли значительные позитивные изменения в количественной и качественной характеристике уровней сформированности речевого общения дошкольников разновозрастной группы.

По результатам эксперимента были выявлены последовательные стадии формирования речевого общения детей разновозрастной группы: 1) создание условий для положительного эмоционального взаимодействия дошкольников разного возраста; 2) обогащение словаря, развитие связной речи детей; 3) вовлечение дошкольников в разновозрастное речевое взаимодействие в игровой, бытовой и художественной деятельности.

В процессе исследования были выделены тенденции формирования речевого общения дошкольников разновозрастной группы: 1) эффективность формирования речевого общения дошкольников разного возраста зависит от их умения положительно относиться друг к другу, умения взаимодействовать;

2) темпы формирования речевого общения зависят от освоения детьми форм диалогической речи.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило сделать вывод о том, что разработанная нами методика и выделенные педагогические условия оказались эффективными в формировании речевого общения дошкольников в разновозрастной группе детского сада.

ВЫВОДЫ ПО РАЗДЕЛУ 2

На основе выделенных показателей были охарактеризованы 3 уровня сформированности речевого общения дошкольников разновозрастной группы (достаточный, средний, низкий).

На формирующем этапе была разработана модель формирования речевого общения у детей разновозрастной группы. Разработанная модель включала три взаимосвязанных этапа: репродуктивно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Теоретическую основу исследования составили: теория коммуникативно-речевой деятельности, взаимосвязь вербального и невербального общения в коммуникативно-речевой деятельности.

Педагогическими условиями формирования речевого общения в разновозрастной группе выступили: организация речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве; организация взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе; наличие положительных стимулов речевого общения со старшими (младшими) детьми.

На первом, репродуктивно-деятельностном этапе исследования у детей разного возраста формировали положительные взаимоотношения. Для этого были подобраны и разработаны игры, ситуации, занятия.

Целью второго коммуникативно-деятельностного этапа было формирование речевого общения детей в разновозрастном коллективе в процессе коммуникативных ситуаций, игр, упражнений.

Целью третьего рефлексивно-оценочного этапа было формирование умения дошкольников разного возраста контролировать свою речь при общении с другими детьми. Для этого организовывались игры, речевые ситуации.

Полученные в результате данные показали положительные изменения в количественной и качественной характеристике уровней сформированности

речевого общения дошкольников экспериментальной разновозрастной группы. Следовательно, результаты исследования подтвердили эффективность разработанной экспериментальной методики по формированию речевого общения дошкольников в разновозрастной группе дошкольного учреждения.

ВЫВОДЫ

Исследование было направлено на формирование речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе. Выявлены педагогические условия и разработана экспериментальная методика эффективного формирования речевого общения дошкольников в разновозрастной группе детского сада.

В ходе проведения исследования было определено сущность понятий «разновозрастной детский коллектив» - сложная социально-педагогическая система с определенной структурой межличностных отношений, обладающее разновозрастностью; «разновозрастная группа дошкольного учебного учреждения» - объединение детей, различающихся по возрасту, уровню физического и психологического развития.

В работе были выявлены критерии, показатели и дана характеристика уровней сформированности речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе. Так, выявлены следующие критерии и показатели сформированности речевого общения: Информационно - коммуникативный критерий с показателями:

- речевая активность;
- инициативность;
- интенсивность общения (частота контактов);
- степень развития связной речи.

Эмоционально - коммуникативный критерий с показателями:

- мотивация общения;
- восприятие партнерами друг друга;
- стиль общения (выражение эмоций);
- взаимопонимание друг друга.

Рефлексивно - коммуникативный критерий с показателями:

- самооценка партнерами друг друга;
- самооценка общения с партнером;
- самовыражение партнеров по общению.

В поисково-разведовательном эксперименте были проанализированы действующие программы, планы воспитательной работы, проведено анкетирование педагогов дошкольных учебных учреждений. Результаты анализа свидетельствуют о том, что работа по речевому развитию дошкольников в разновозрастных группах рассмотрена только в двух программах воспитания и обучения дошкольников («Малютко», «Речевой компонент дошкольного образования»). Результаты диагностирования сформированности общения детей разновозрастной группы позволяют говорить о том, что дошкольники разновозрастных групп (как старшие, так и младшие) нуждаются в общении друг с другом, стремятся к нему.

На констатирующем этапе эксперимента изучалось умение педагогов планировать и организовывать работу по формированию речевого общения у детей в разновозрастной группе, их умение использовать педагогические условия и различные формы работы по данному разделу. Проводилась диагностика активного уровня речевого общения у дошкольников контрольной и экспериментальной групп. Для диагностики была выбрана серия заданий, целью которых было определение сформированности показателей речевого общения. Проведенная диагностика дошкольников разновозрастных групп позволила определить направления работы в ходе формирующего этапа эксперимента: работу с педагогами и работу с детьми. На данном этапе проводилась работа по повышению профессионального уровня педагогов по использованию игры для формирования речевого общения дошкольников в специально организованной деятельности. Для педагогов были организованы семинар-практикум, в ходе которого они получили теоретические знания об условиях формирования навыков речевого общения у дошкольников разновозрастной группы и практические навыки по организации работы по данному разделу.

Экспериментальная работа проходила при реализации следующих педагогических условий: организации речевого общения как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом

пространстве; наличии положительных стимулов в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми; организации взаимообучения речевому общению в разновозрастном детском коллективе.

Работа с детьми по формированию речевого общения заключалась в изучении предпочтений детей в общении и формировании подборки игр и системы занятий для развития положительных взаимоотношений и общения детей. Поэтапно были проведены игры и занятия, направленные на формирование положительных взаимоотношений между детьми разного возраста, на формирование партнерских отношений и навыков речевого общения.

Первым этапом формирующей работы был репродуктивно-деятельностный, его целью было: формирование положительных взаимоотношений между детьми рановозрастного коллектива.

На данном этапе реализовывалось следующее педагогическое условие: организация речевого общения детей как взаимодействия разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве.

Второй этап работы был коммуникативно-деятельностный, его цель – формирование речевого общения детей в разновозрастном коллективе.

В ходе второго этапа реализовывалось следующее педагогическое условие: организации взаимообучения детей речевому общению в разновозрастном детском коллективе.

Третий этап – рефлексивно-оценочный, его целью было максимальная активизация речевого общения дошкольников разного возраста между собой.

На данном этапе проходила реализация следующего педагогического условия: наличие положительных стимулов общения в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми.

Данный этап предусматривал максимальную активизацию речевого общения детей в разновозрастном коллективе, стимулирование к оценке своих умений и умений других детей общаться.

Контрольный этап эксперимента позволил сделать сравнительный анализ данных диагностики активного уровня речевого общения разных этапов исследования, с целью доказательства эффективности использования игровой деятельности для формирования речевого общения дошкольников разновозрастной группы.

По результатам эксперимента в экспериментальной группе произошли значительные положительные изменения. Так, достаточного уровня достигло 30,7% детей экспериментальной группы (до обучения было 15,3%) и 17,8% детей контрольной группы (до обучения было 15,3%). Среднего уровня сформированности речевого общения достигли 48,8 % экспериментальной группы (до обучения 32,2%) и 35,8% детей контрольной группы (до обучения 31,3%). Низкий уровень отмечен у 22,6% детей экспериментальной группы (до обучения 52,3%) и у 46,2% детей контрольной группы (было 52,1%).

Следовательно, специально организованные педагогические условия (взаимодействие разновозрастных субъектов в едином развивающем коммуникативно-речевом пространстве, наличие положительных стимулов в разновозрастном детском коллективе к приобретению опыта речевого общения со старшими (младшими) детьми, взаимообучение речевому общению в разновозрастной группе детского сада) способствуют формированию речевого общения в разновозрастном детском коллективе.

Перспектива дальнейшего исследования предполагает изучение взаимодействия детей дошкольного и школьного возраста в процессе художественно-речевой деятельности в комплексе «ДУУ – начальная школа».

Список использованной литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 413 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения в психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Просвещение, 1981. – 218 с.
3. Аванесова В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В. Н. Аванесова. – М. : Просвещение, 1978. – 289 с.
4. Авреева Н. Н. Вы и младенец / Н. Н. Авреева, С. Ю. Мещерякова. – М. : Знание, 1991. – 197 с.
5. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучение родному языку / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 1997. – 145 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
7. Андреева Г. М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г. М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности. – 1988. – № 3 – С. 6 – 20.
8. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2007 – 362, [1] с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология : [Учебник для фак. психологии ун-тов] / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1980 – 415 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 77 с.
11. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
12. Антонова Т. В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10. – С. 35–39.

13. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – № 2. – Т. 2. – С. 8–18.
14. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин : под ред. А. В. Запорожеца и В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1967. – 445 с.
15. Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива / Е. А. Аркин. – М. : Педагогика, 1927. – 37 с.
16. Арушанова А. Г. Методика развития речи и обучения началам грамоты. : Теорет. курс авториз. излож. / А. Г. Арушанова. – М. : МЭГУ, 1995. – 168 с.
17. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : развитие диалогического мышления / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 2005. – 128 с.
18. Бабаева Т. И. Формирование доброжелательного отношения у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам и процесс общения : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / Т. И. Бабаева. – Ленинград, 1973. – 22 с.
19. Бабаева Т. И. Ребенок входит в мир социальных отношений / Т. И. Бабаева. – М. : Просвещение, 1989. – 211 с.
20. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с.
21. Байбородова Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Байбородова. – Казань, 1994. – 20 с.
22. Бажутіна К. Проведення занять в змішанній груп / К. Бажутіна // Дошкільне виховання. – 1962. – № 4. – С. 13–19.
23. Башлакова Л. Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей / Л. Н. Башлакова. – М. : Просвещение, 1986. – 112 с.

24.Башлакова Л. Н. О влиянии характера общения воспитателя с детьми на межличностные отношения старших дошкольников / Л. Н. Башлакова // Актуальные проблемы воспитания и обучения. – 1985. – № 6. – С. 34–36.

25.Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / за науковою редакцією О. Л. Кононко, [Колектів авторів]. – К. : Ред ж-лу «Дошкільне виховання», 1999. – 70 с.

26.Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / М-во освіти і науки України, акад.пед.наук України; наук.ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

27.Бернс Р. В. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. В. Бернс. – М. : 1986. – 237 с.

28.Богуславская З. М. Развитие общения дошкольников / З. М. Богуславская. – М. : Просвещение, 1974. – 311 с.

29.Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : [методическое пособие] / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.

30.Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

31.Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе / А. М. Богуш. – К. : Рад. шк., 1984. – 176 с.

32.Бодалев А. А. Психология общения : Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НП «МОДЕК», 2002. – 255 с.

33.Бодалев А. А. Личность и общение : Избр. тр. / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.

34.Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.

35.Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. –СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

36.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4; – С. 23–34.

37.Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.

38.Бросалина Г. Н. Построение групповой дифференцированной работы учащихся на основе сотрудничества и взаимопомощи / Г. Н. Бросалина // Нравственное формирование личности школьника в коллективе. – Л. : ЛГПИ, 1975. – С. 128–143.

39.Брудный А. А. О проблеме коммуникации / А. А. Брудный // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : 1977. – С. 244–246.

40.Бугаенко А. Э. О некоторых особенностях восприятия и понимания дошкольниками друг друга и усвоении ими способов коммуникации / А. Э. Бугаенком // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности : межвузовской сборник научных трудов. – М. : Просвещение, 1989. – С. 4–9.

41.Буева Л. П. Человек, деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

42.Бутенко В. Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастной группе дошкольников : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Н. Бутенко. – Москва, 2000. – 21 с.

43.Войскунский А. Е. Моделирование общения / А. Е. Войскунский // Речевое общение : проблемы и перспективы. – М. : ПИК, 1983. – С. 16–61.

44.Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 413 с.

45.Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят / Н. В. Гавриш. – К. : Либідь, 2006. – 197 с.

46.Галигузова Л. Н. Ступени общения от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 142 с.

- 47.Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздева. – М. : Просвещение, 1961. – 213 с.
- 48.Гербеёв Ю. В. Организация воспитательного процесса в трудовых колониях / Ю. В. Гербеёв. – М. : Учпедгиз, 1968. – 196 с.
- 49.Герасимова Е. Н. Некоторые социально–педагогические особенности взаимодействия дошкольников разных возрастных подгрупп / Е. Н. Герасимова// Пути повышения качества дошкольного образования. – Елец: ЕГУ, 2005. – 34 с.
- 50.Герасимова Л. Про роботу однокомплектних дитячих садков / Л. Герасимова // Дошкільне виховання. – 1960. – № 11. – С. 15–20.
- 51.Годовикова Д. Б. Влияние общения со взрослым на общение со сверстниками. – В кн. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / под. ред. М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 1980. – 87 с.
- 52.Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. –К. : Либідь, 1997. – С. 317.
- 53.Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників / А. М. Гончаренко.– К. : Світич, 2009. – 206 с.
- 54.Данилова Р. Ознайомлення дітей з навколишнім життям у колгоспному дитячому садку / Р. Данилова //Дошкільне виховання. – 1959. – № 10. – С. 14–16.
- 55.Димитрова С. Речевое общение с детьми: коммуникация в условиях «неравнопоставленности» / С. Димитрова. – М. : Сфера, 200. – 121 с.
- 56.Дитина : програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / под ред. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко. – К. : Богдана, 2003. – 327 с.
- 57.Деревянко Р. И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников / Р. И. Деревянко. – М. : Просвещение, 1983. – 214 с.

58. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / [Т. А. Репина, Т. В. Антонова, О. М. Гостюхина и др.]; Под ред. Т. А. Репиной; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 189 с.

59. Донцов А. И. Психология коллектива : (Методологические проблемы исследования) / А. И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.

60. Доронова Т. Н. Обучение детей рисованию, лепке, аппликации в игре : Мл. разновозрастная группа : Пособие для педагогов дошк. учреждений / Т. Н. Доронова, С. Г. Якобсон. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 134 с.

61. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – 2-е изд. – М. : Знание, 1980. – 159 с.

62. Дымов Е. И. Психолого – педагогический аспект межвозрастного взаимодействия / Е. И. Дымов // Школа. – 1998. – № 4. – С. 34–40.

63. Ерастов Н. П. Психология общения / Н. П. Ерастов. – Ярославль, 1979. – 96 с.

64. Ерастов Н. П. Культура мышления лектора / Н. П. Ерастов. – М. : Знание, 1989. – 61 с.

65. Ерастов Н. П. Стиль деятельности лектора / Е. Н. Ерастов. – М. : Знание, 1983. – 64 с.

66. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников : (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. Для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1989. – 111 с.

67. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н. И. Жинкин // В кн. : Проблемы совершенствования содержания методов обучения русскому языку в школе. – М. : Просвещение, 1969. – 122 с.

68. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин; [Предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова]. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

69. Залужный А. С. Социология психологических групп / А. С. Залужный // Вести Московского университета. – 1997. – № 4. – С. 17–25.

70. Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения / А. С. Залужный. – М. : Просвещение, 1930. – 124 с.

71. Запорожец А. В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания / А. В. Запорожец. – М. : Знание, 1970. – 214 с.

72. Запорожец А. В. Психология общения / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1987. – 318 с.

73. Запорожец А. В. Воспитание и обучение в детском саду / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1971. – 211 с.

74. Зимняя А. А. Вербальная коммуникация в общественно-коммуникативной деятельности / А. А. Зимняя // Мышление и общение : Матер. всесоюз. симп. Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217 – 220.

75. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 382 с.

76. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : (На материале рус. яз., как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 219 с.

77. Иванец И. И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванец Ирина Ивановна. – Р-н/Д, 1997. – 173 с.

78. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.

79. Каган М. С. Филосовская теория ценности / М. С. Каган. – Спб., 1997. – 176 с.

80. Каган М. С. Человек как субъект общения / М. С. Каган // Методологические проблемы изучения человека в марксистской философии. – Л., 1979. – С. 74–75.

81. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи / М. С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.

82. Ключева Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : Попул. Пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 237 с.

83. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1969. – 238 с.

84. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 311 с.

85. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.

86. Коломинский Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1987. – 237 с.

87. Коломинский Я. Л. Что такое педагогическое общение / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько // Дошкольное воспитание, 1985. – № 6. – С. 39–43.

88. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск : Тетра Системс, 2000. – 178 с.

89. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.

90. Конникова Т. Е. Организация коллектива учащихся в школе / Т. Е. Конникова. – М. : Педагогика, 1957. – 142 с.

91. Конюхов Н. И. Словарь – справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – С. 124.

92. Конюхов Н. И. Словарь – справочник по психологии / Н. И. Конюхов. – М. : Полиграфресурсы, 1996. – 156 с.

93. Корнев М. Н. Соціальна психология / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 424 с.

94. Корницкая С. В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка / С. В. Корницкая // Проблемы общения и воспитания. – 1974. – № 9. – С. 14–19.

95. Корницкая С. В. Влияние содержания общения на отношение детей младшего возраста к старшим / С. В. Корницкая // Вопросы психологи. – 1973. – № 4. – С. 31–37.

96. Котырло В. К. Мотивы взаимоотношений взрослых и детей / В. К. Котырло. – М. : Просвещение, 1979. – 269 с.
97. Кравцова Е. Оппоненты или сотрудники / Е. Кравцова, Е. Бережковская // Дошкольное образование. – 2005. – № 2. – С. 10–13.
98. Кравцова Е. Ребенок внутри общения / Е. Кравцова, Е. Бережковская // Дошкольное образование. – 2005. – № 2. – С. 10–13.
99. Краткий психологический словарь [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. С. 213.
100. Крухлет М. В. Проблемы целосности развития ребенка–дошкольника как субъекта трудовой деятельности / М. В. Крухлет. – СПб : Питер, 1995. – 201 с.
101. Крушинська В. Планування навчально–виховної роботи в сезонному дитячому садку / В. Крушинська// Дошкільне виховання. – 1970. – № 7. – С. 14– 16.
102. Крутій К. Перспективно – календарне планування занять із навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2005. – 298 с.
103. Кулачковская С. Е. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми / С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, Т. А. Пироженко. – К. : Либідь, 1995. – 196 с.
104. Кузина Н. И. Формирование объяснительной речи у дошкольников / Н. И. Кузина // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 56–59.
105. Кульчицкая Е. И. Роль чувств симпатии и антипатии во взаимоотношениях детей дошкольного возрастов : коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения / Е. И. Кульчицкая. – М. : Просвещение, 1970. – 189 с.
106. Куракин А. Т. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе / А. Т. Куракин. – Тарту, 1974. – 112 с.
107. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Рост н/Д. : Изд–во Рост. ун–та, 1986. – 135 с.

108. Лаврентьева Г. П. Культура общения дошкольников / Г. П. Лаврентьева. – К. : Радянська школа, 1988. – 68 с.
109. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб. : Макет, 1995. – 311 с.
110. Ледовских Н. К. Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте / Н. К. Ледовских. – М. : Просвещение, 1988. – 196 с.
111. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 306 с.
112. Леонтьев А.А. Психология общения : пособие для доп. образования / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
113. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 44 с.
114. Леонтьев А. Н. Философия психологии: изучение научного наследия // А. Н. Леонтьев, А.А. Леонтьева. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 285 с.
115. Леонтьев А. А. Психология общения : : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Академия : Смысл, 2007. – 365 с.
116. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 211 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность : избран. псих. произведения : в 2-х т. / А. А. Леонтьев, В. В. Давыдова. – М, 1983. – т.2. – 345 с.
118. Леонтьев А. Н. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 106–123.
119. Лидак Л. В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Лидак. – Л. : ЛГПИ, 1982. – 22 с.

120. Лингвистический энциклопедический словарь. – Энциклопедия, 1990.– 969 с.
121. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 307 с.
122. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / И. М. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
123. Лисина М. И. Общение со взрослым психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. – Казань : «Штиинца», 1989. – С. 3.
124. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1986. – С. 3–22.
125. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. С. 124–135.
126. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Ломов. – М. : Просвещение, 1975.– 182 с.
127. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : монографія / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
128. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. О. Луценко. – К. : НПУ, 2001. – 96 с.
129. Лямина Г. М. Детский сад и школа / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 8. – С. 74–81.
130. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования речи у старших дошкольников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – К. : Радянська школа, 1983. – 160 с.
131. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РС, 1957–58. – Т. 5. – 431 с.
132. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – СПб. : Азбука–классика, 2009. – 413 с.

133. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : : пособие для воспитателей и родителей : для занятий с детьми от рождения до семи лет / А. И. Максаков. – М. : Мозаика–Синтез, 2006. – 148 с.

134. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 287 с.

135. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 189 с.

136. Методика преподавания русского языка как иностранного. Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1988. – 311 с.

137. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я усвіті” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

138. Митева Л. Б. Соотношение уровней общения со взрослыми и со сверстниками / Л. Б. Митева. – М. : Просвещение, 1984. – 84 с.

139. Михайлова А. И. Организация работы с детьми разновозрастных групп / А. И. Михайлова, Е. М. Кушнарченко, Н. В. Губанова. – Х. : Ранок, 2008. – 96 с.

140. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. В. Мудрик. – Л., 1981. – 20 с.

141. Нечаева В. Г. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста / В. Г. Нечаева. – М. : Просвещение, 1989. – 269 с.

142. Нечаева В. Г. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / В. Г. Нечаева, Г. А. Маркова, Р. И. Жуковская, Л. А. Пенъевская. – М. : Педагогика, 1968. – 96 с.

143. Новикова Л. И. Коллектив и личность / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1984. – 198 с.

144. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 150 с.

145. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 80–92.

146. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека : [Пер. с пол.] / К. Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 295 с.

147. Общая психология : [учеб. для пед. ин-тов] / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.]; под ред. А. В. Петровского. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1986. – 463, [1]с.

148. Общение и оптимизация совместной деятельности / [Г. М. Андреева, Я. Яноушек, А. И. Донцов и др.]; под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 301, [1]с.

149. Однокомплектный детский сад. – М. : Учпедгиз, 1957. – 211 с.

150. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 сл. / С. И. Ожегов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.

151. Основы теории речевой деятельности / [под ред. А. А. Леонтьева]. – М. : Наука, 1974. – 356 с.

152. Отношения между сверстниками в группе детского сада / [под редакцией Т. А. Репиной]. – М. : Педагогика, 1978. – 200 с.

153. Панферов В. Н. Психология общения / В. Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7. – С. 126 – 128.

154. Панферов В. Н. Классификация функций человека как субъектов общения / В. Н. Панферов. – СПб. : Речь, 2003. – 198 с.

155. Панферов В. Н. Проблемы психологии межличностного общения / В. Н. Панферов. – М. : Знание, 2001. – 98 с.

156. Панфилова М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекц. игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей : тесты для детей дошкол. и мл. шк. возраста, комплекс коррекц. игр и упражнений с детьми и родителями, консультации для родителей (проблем. вопр. и практ. рекомендации) / М. А. Панфилова М. : ГНОМ и Д, 2005. – 155, [1] с.

157. Парсон Т. Системы действия и социальные системы / Т. Парсон. – М. : Сфера, 1996. – 311 с.
158. Парсон Т. Понятие общества: компоненты и взаимоотношения / Т. Парсон. – М. : Сфера, 1998. – 255 с.
159. Парыгин Б. Д. Основы социально – психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348с.
160. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / [под редакцией Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой]. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 144 с.
161. Пеньевская Л. А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи. – М. : Просвещение, 1975. – 160 с.
162. Петровский А. В. Коллектив, общение и развитие личности / А. В. Ппетровский // Хрестоматия по возрастной и педогической психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.– 304 с.
163. Піроженко Т. А. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. А. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
164. Піроженко Т. А. Психологія комунікативно – речевого розвитку ребенка / Т. А. Піроженко. – К., 2004.
165. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М. : Медицина, 1979. – 218 с.
166. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов М. : Наука, 1982. – 309 с.
167. Поддъяков Н. Н. Проблемы изучения речи дошкольника / Н. Н. Поддъяков [под ред. О. С. Ушаковой]. – М. : Просвещение, 1994. – 211 с.
168. Попов М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников: автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / М. А. Попов. – М., 1983. – 20 с.
169. Психолінгвістическіе проблеми масової комунікації / [под ред. А. А. Леонтьева]. – М.: Наука, 1974. – 145 с.

170. Психология : Словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494, [1] с.

171. Попов М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников: автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / М. А. Попов. – М., 1983. – 22 с.

172. Развитие общения дошкольников со сверстниками / [под ред. А. Г. Ружской]. – М. : Просвещение, 1989. – 298 с.

173. Развитие речи детей в смешанных по возрасту группах [методическое пособие]. – К. : Радянська школа, 1974. – 26 с.

174. Недоспасова В. А. Растем играя : Сред. и ст. дошк. возраст : Пособие для воспитателей и родителей / В. А. Недоспасова. – М. : Просвещение, 2003. – 90, [4] с.

175. Репина Т. А. Проблема межличностных отношений дошкольников и ее изучение / Т. А. Репина // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10. – С. 29–33.

176. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 122 с.

177. Різновікові групи / [упоряд. Т. Ю. Демченко, О. В. Тимофієва]. – Х. : Основа, 2008. – 159 с.

178. Репина Т. А. Формирование группы детей дошкольного возраста / Т. А. Репина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2004. – 288 с.

179. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина; НИИ дошк. воспитания АПН СССР М. : Педагогика, 1988. – 230, [1] с.

180. Ружская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / [А. Г. Ружская, М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева и др.]; Под ред. А. Г. Ружской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР М. : Педагогика, 1989 – 215 с.

181. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание наук, степени д-ра. псих. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 36 с.

182. Рояк А. А. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе / А. А. Рояк. – М. : Просвещение, 1999. – 96 с.

183. Сенько Т. В. Базисная структура межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте / Т. В. Сенько. – СПб. : Сфера, 1992. – 211 с.

184. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – [2-е изд.]. – Минск. : Харвест, 2003. – 435 с.

185. Словарь русского языка : в 4 т. / [под ред. А. П. Евгеньевой]. – [3-е изд.]. – М., 1986. – Т. 2. – С. 576.

186. Соболева Ю. Ф. Заняття у змішанній за віком групі дитячого садка / Ю. Ф. Соболева // Дошкільне виховання. – 1960. – № 11. – С. 3–6.

187. Соковин В. М. Социализация, общение, педагогика. – В кн.: Вопросы педагогики и психологии общения. / Научные труды. Фрунзе, 1975. С. 5.

188. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 146 с.

189. Станкин М. И. Психология общения / М. И. Станкин. – М. : Московский психолого – социальный институт, 1996. – 292 с.

190. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О. И. Соловьева. – М. : Просвещение, 1976. – 229 с.

191. Соловьев О. В. Взаимодействие детей разного возраста в игре как фактор их развития : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. В. Соловьев. – Ярославль, 1997. – 27 с.

192. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.

193. Страхов И. В. Психология внутренней речи : учебно – методическое пособие для студентов педагогических институтов / И. В. Страхов. – Саратов: 1969. – 96 с.

194. Сохин Ф. А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи. Доклады АПН РСФСР. – М., 1959. – №4. – 118 с.
195. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
196. Сохин Ф. А. Психолого – педагогические вопросы развития речи в детском саду : Сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дошк. воспитания; [Редкол.: Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова] М. : АПН СССР , 1987 – 120 с.
197. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : Учеб. пособие / Е. О. Смирнова М. : Academia , 2000 – 151 с.
198. Смирнова Е. О. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Е. О. Смирнова. – М., 1981. – 21 с.
199. Смирнова Е. О. Ранний онтогенез межличностных отношений / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 5–16.
200. Сорокина Т. М. О некоторых индивидуально–возрастных особенностях общения детей раннего возраста / Т. М. Сорокина // Вопросы обучения и воспитания. – Горький, 1999. – 154 с.
201. Субботский Е. В. Психология отношения партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М. : Изд–во Моск. ун–та, 1976. – 144 с.
202. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский М. : Просвещение , 1981 – 192 с.
203. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р. К. Терещук; Отв. ред. А. Г. Рузская; М–во нар. образования МССР, НИИ педагогики Кишинев : Штиинца , 1989 – 99 с.
204. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : Пособие для воспитателей дет. сада / Е. И. Тихеева; Под ред. Ф. А. Сохина. – 5–е изд., испр. М. : Просвещение , 1981 – 159 с.
205. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д.Н. Ушакова]. – М. : Русские словари, 1994. Т. 1. С. 1423.

206. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова; Под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. М. : Просвещение , 1981 – 176 с.

207. Утробина В. Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику / В. Г. Утробина. – М. : Оптима, 1995. – 196 с.

208. Утробина В. Г. Творчество педагога в развитии отношений детей дошкольного возраста / В. Г. Утробина // Профессиональное творчество педагога. – М. : ИпиЛК, 1994. – 211 с.

209. Федоренко Л .П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : [Пособие для учащихся дошкол. пед. уч-щ] / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев Алма-Ата : Мектеп , 1981 – 240 с.

210. Фесюкова Л. Б. Времена года : комплексные занятия для детей 4–7 лет / Л. Б. Фесюкова, О. О. Данилова. – Х. : Ранок, 2008. – 208 с.

211. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1985. С. 308.

212. Философский энциклопедический словарь / [редколл: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб – Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. С. 433 –434.

213. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / [В. К. Котырло, Т. М. Титаренко, Ю. А. Приходько и др.]; Под ред. В. К. Котырло; НИИ дошк. воспитания АПН СССР, НИИ психологии М. : Педагогика , 1987 – 144 с.

214. Целенко З. С. Общение старших дошкольников в условиях совместной деятельности / З. С. Целенко. – Л. : ЛГПИ, 1986. – 72 с.

215. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников : практ. рук. для педагогов и психологов дошк. образоват. учреждений / Л. В. Чернецкая – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 256 с.

216. Чернышов А. С. Социально – психологические основы организованности первинного коллектива : автореф. дис. на соискание наук, степени д-ра. псих. наук : спец. 13.00.07 /А. С. Чернышев. – М., 1980. – 24 с.

217. Шаповалов В. А. Высшее образование в системе культуры : научное издание / Министерство общего и профессионального образования РФ. СГУ. Академия социальных наук / В. А. Шаповалов. – Ставрополь: СГУ, 1996. – 68 с.
218. Шахнарович А. Онтогенез речевого общения / А. Шахнарович, Н. Юрьева. – М. : Едиториал, 2001. – 224 с.
219. Шибутани, Тамотсу Социальная психология / Т. Шибутани; [Пер с англ. В. Б. Ольшанского] М. : АСТ Ростов н/Д : Феникс , 1999 – 539 с.
220. Щелованова Н. М. Психологические особенности воспитанников детских домов / Н. М. Щелованова. – М. : Педагогика, 1980. – 189 с.
221. Шакуров Р. Х. Социально – психологические проблем руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М., 1982. – 198 с.
222. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1968.– 567 с.
223. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин.– М.: Знание, 1978.– 311 с.
224. Эльконин Д. Б. Развитие речи и обучение чтению / Д. Б. Эльконин // Избр. псих. труды. – М. : АПН РСФСР, 1989.– 98 с.
225. Эрастов Н. П. Психология общения / Н. П. Эрастов. – Ярославль : ЯГУ, 1979. – 96 с.
226. Юрьева Н. М. Культурно – историческая концепция развития и формирования диалогического взаимодействия / Н. М. Юрьева //Язык как учебный предмет. – М., 1993.– С.161–170.
227. Юрьева Н. М. Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников / Н. М. Юрьева // Проблема речевого развития дошкольников. – М., 1993.– С.76–80.
228. Ядэшко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет / В. И. Ядэшко. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
229. Якобсон С. Г. Общение людей как социально – психологическая проблема / С. Г. Якобсон. – М. : Знание, 1973. – 320 с.

230. Якобсон С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания / С. Г. Якобсон. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

231. Яковличева А. Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре учителя и учащихся / А. Ф. Яковличева // Взаимопонимание в общении учителя и учащихся. – Ростов–на–Дону : РГПИ, 1989. – С. 15.

232. Яноушек Я. Проблема общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 22–24.

233. Mildrem S. Obedience to authority : anexperimental view / S. Mildrem. – USA, 1974.– 224 p.

234. Parten M. Infant play behavior / M. Parten . – USA, 1952.– 311 p.