

Федеральное агентство по образованию Российской Федерации  
Нижевартовский государственный гуманитарный университет  
Факультет педагогики и психологии  
Кафедра методик дошкольного и начального образования

*С.В. Теряева*

**ОРГАНИЗАЦИЯ  
КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА  
НА ОСНОВЕ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ  
«ПЕДАГОГИ — ДЕТИ — РОДИТЕЛИ»**

*Монография*



Издательство  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета  
2010

**ББК 74.10**  
**Т 35**

Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор  
Московского института открытого образования  
*О.А.Иванова*;

доктор педагогических наук, директор  
Нижевартовского социально-гуманитарного колледжа  
*Л.А.Додонова*

**Теряева С.В.**

**Т 35      Организация коммуникативного пространства на основе  
доверительных отношений в системе «педагоги — дети — ро-  
дители»:** Монография. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт.  
гуманит. ун-та, 2010. — 193 с.

**ISBN 978–5–89988–764–2**

В монографии предпринята попытка рассмотреть проблемы организации коммуникативного пространства при формировании коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в системе «педагоги — дети — родители». Центральным звеном монографии является модель организации коммуникативного пространства, которая включает три модуля: содержательно-целевой, процессуально-деятельностный, диагностически-результативный.

Для работников системы высшего и среднего педагогического образования, осуществляющих подготовку по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», аспирантов и преподавателей курсов повышения педагогической квалификации.

**ББК 74.10**

**ISBN 978–5–89988–764–2**

© Теряева С.В., 2010  
© Издательство НГГУ, 2010

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня становится все более очевидно, что человечество не может продолжать свое развитие в рамках техногенной парадигмы, и это ставит нас перед необходимостью выработки новых идеалов человеческой деятельности, нового понимания перспектив развития человека. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» приоритетным является развитие индивидуально-личностных качеств, таких как самостоятельность, способность к самоорганизации и саморефлексии, готовность к сотрудничеству и умение отстаивать свои права, толерантность, умение вести диалог (полилог) и находить содержательные компромиссы, способность к созидательной деятельности. Эти задачи могут быть реализованы через целевое, интегрированно-координированное взаимодействие субъектов образовательного пространства и компетентностный подход.

Компетентностный подход предполагает обновление содержания образования и всего образовательного процесса, требующего построения особых коммуникативных форм. Специфика коммуникативной компетентности заключается в том, что она лежит в основе успешного овладения всеми прочими компетенциями и является обязательным условием личностного роста субъектов образовательного пространства.

В дошкольном и младшем школьном возрасте закладываются важнейшие черты будущей личности — отношение к миру, к сверстникам и взрослым, формируется эмоционально-нравственная сфера. Главное назначение гуманистического воспитания состоит в том, чтобы помочь растущему человеку познавать мир без ограничений. Поскольку каждый предмет внешнего мира имеет свое пространство, развитие внутреннего мира происходит в том случае, когда ребенок через собственную деятельность входит в пространство мира внешнего. Рефлексия позволяет познавать и свой интимный, психический мир. Сущность образования заключается в работе субъектов образовательного пространства над смыслом как своего внешнего, так и своего внутреннего мира. Воспитание эмпатического интереса и личного сострадания, обеспечивающих декодирование невербальных принципов

эмоциональных переживаний; способность к эмоциональной децентрации, просоциальная направленность, готовность к сотрудничеству, способность проявлять личностную заинтересованность в благо других, формировать и развивать у ребенка способность к сотрудничеству, коммуникативную компетентность. Выделенные критерии позволят адаптироваться к современным социальным условиям, находить конструктивное решение в ситуациях морального выбора, создавать эффективное коммуникативное пространство, выполняющее социальный заказ общества.

Р.Б.Стеркина [194, с. 7] отмечает, что современный родитель чувствителен к лично ориентированному общению по отношению к своему ребенку и заинтересован в содержательной информации. Он недоверчив, без уважения относится к системе дошкольного образования. Детский сад для родителей — это сфера ухода и присмотра. Школа традиционно занимается образованием, поэтому ей доверяют больше. Содержательное взаимодействие с родителями может строиться только на основе тщательного изучения ребенка. Подготовка специалистов к построению доверительных отношений в коммуникативном пространстве требует принципиально нового педагогического подхода в ДОУ.

А.Ф.Киселев [91, с. 2] отмечает, что дошкольное образование — это самоценная структура образования Российской Федерации. Специалисты по начальному обучению должны более внимательно знакомиться с формами, методами работы в дошкольных учреждениях, чтобы сделать переход детей в школу бесстрессовым, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, поскольку психологическая разница между шестилетним и семилетним ребенком не столь велика. Начальное звено должно впитывать в себя сложную систему дошкольного образования, а не диктовать, как готовить детей к школе, что является прямой обязанностью учителей.

М.М.Бахтин [23], Е.В.Гончарова [64], О.А.Иванова [84], Н.Н.Суртаева [199], А.П.Тряпицина [209], Н.В.Кузьмина [94] и др. подчеркивают, что гуманистическая педагогика предполагает формирование качественно нового педагога-специалиста, способного взглянуть на ребенка по-особому, как на «самоценное, саморазвивающееся динамическое явление, обладающее своей собственной логикой саморазвития», которую нельзя игнорировать

или видоизменять, а нужно лишь принять и понять. Адекватное восприятие ребенка, умение проникнуть в его внутренний мир, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент характерно для компетентного, гуманистического подхода в образовательных учреждениях.

Проблема изменения позиции педагога, родителей, ориентация на гуманистические, общечеловеческие ценности и доверительный стиль диалогического общения особенно остро ставит задачу перестройки содержания, форм и методов работы педагога в образовательном процессе и определяет их направленность по отношению к различным методам работы и способам взаимодействия с детьми и их родителями.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что она решается в следующих аспектах:

- ~ научный поиск оснований реализации личностно ориентированного подхода к ребенку (Ш.А.Амонашвили, Ю.Б.Гиппенрейтер, В.А.Кан-Калик, А.А.Макареня и др.);

- ~ развитие прогностических, исследовательских, коммуникативных и других умений (Е.В.Алексеева, Н.Ф.Алиева, А.Г.Арушанова, Т.И.Бабаева, В.И.Загвязинский, Н.В.Кузьмина, М.А.Панфилова, Н.Н.Суртаева и др.);

- ~ проблемы общения, взаимосвязи общения и психического развития, личностного становления ребенка (А.А.Бодалев, М.И.Лисина, А.Г.Русская, Е.О.Смирнова, А.А.Лобанов и др.);

- ~ обоснование новых способов построения педагогического процесса (Т.Анохина, Е.В.Бондаревская, Е.В.Гончарова, З.И.Колычева, А.М.Новикова, А.П.Тряпицина, И.Г.Шендрик, Л.А.Шипилина, Н.В.Чекалева и др.);

- ~ развитие коммуникативных способностей и коммуникативной компетентности (О.В.Васильева, О.А.Иванова, Ю.Г.Осиева, В.В.Охотникова, Н.Ф.Радионова, Н.Н.Суртаева и др.);

- ~ доверие и доверительные отношения (А.В.Головина, В.А.Дорофеев, Т.П.Скрипкина, Н.Сальникова, В.С.Сафонов и др.).

Однако в психолого-педагогических исследованиях, анализирующих массовую практику, отмечаются противоречия между:

- ~ признанием гуманистического подхода к субъектам образовательного процесса и недостаточной разработанностью путей его осуществления в образовательном пространстве;

~ признанием необходимости субъект-субъектного взаимодействия и недостаточной практической реализуемостью этих отношений;

~ наличием большого объема теоретических знаний по овладению коммуникативной компетентностью и трудностью адаптации их к практике;

~ ориентацией субъектов образовательного процесса на построение коммуникативного пространства и отсутствием условий для индивидуального самовыражения каждого из них в этом пространстве;

~ необходимостью построения эффективного взаимодействия в системе «педагоги — дети — родители» и недостаточной разработанностью способов, обеспечивающих доверительные отношения как одного из условий построения этого взаимодействия.

Мы ставили перед собой следующие задачи:

1. Уточнить содержание понятия «коммуникативное пространство» применительно к образовательному учреждению.

2. Выявить условия и особенности построения коммуникативного пространства, направленного на доверительные отношения.

3. Разработать модель организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в образовательном процессе.

4. Адаптировать к ДОО диагностические методики выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности у субъектов образовательного процесса и содержание этапов формирования коммуникативной компетентности.

5. Разработать программу по формированию коммуникативной компетентности у субъектов образовательного процесса как основы построения доверительных отношений.

Мы надеемся, что результаты исследования внесут определенный вклад в совершенствование теоретико-методологической базы педагогической науки в вопросах дошкольного образования, а предлагаемая модель организации коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» позволит совершенствовать педагогический процесс при формировании коммуникативной компетентности у дошкольников.

## Глава I

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

### 1.1. Основы организации образовательного пространства в современном научном знании

В современной ситуации человеческого бытия особую значимость приобретает новое гуманистическое осмысление феномена формирования индивидуального своеобразия личности ребенка в контексте организации его деятельности и общения, развития и корректировки отношений.

Изменения в содержании образования всегда происходят под влиянием социально-исторических причин преобразования общественной формации. Перманентная неопределенность в обществе приводит к потере прежних четких ориентиров в организации образовательного пространства, следовательно, необходим поиск новых, а не оптимизация старых представлений. Из эпифеномена, детерминированного социальным заказом, образование превращается в самостоятельный феномен, продуктом которого является личность и, как следствие, сам социальный порядок. Из конституированного явления оно становится конституирующим, не выводимым из иных проявлений социальности и, соответственно, требующим самостоятельного анализа. В связи с этим складывается определенный тип отбора и построения образовательного пространства. Несмотря на необычайно широкое употребление, а вероятнее всего, благодаря этому, понятие «образовательное пространство» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки.

В данном параграфе рассмотрены понятия «образовательное пространство», «образовательная среда», структура и функции образовательного пространства.

В настоящее время исследование феноменов «пространство» и «среда» рассматривается с различных позиций.

Ю.С.Мануйлов, В.И.Слободчиков, В.Г.Кудрявцев, И.Г.Шендрик и др. придерживаются позиции, согласно которой образовательное пространство представляет собой субъект-субъектное взаимодействие и является частью образовательной среды.

1. И.Г.Шендрик [220, с. 6] рассматривает образовательное пространство как результат осмысливания образовательной среды, форму единства людей, которое складывается в результате их совместной образовательной деятельности.

Основой для возникновения процессов целеполагания этой деятельности являются согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются в процессе их взаимодействия. Структуру образовательного пространства И.Г.Шендрик рассматривает, как системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью.

По мнению В.И.Слободчикова [190, с. 40], пространство, понимаемое как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, — «для образования вообще не есть, она существует для него как нечто налично-существующее и натурально-данное заранее. Образовательное пространство начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения».

В.И.Слободчиков определяет категорию образовательного пространства как «событийную общность», внутри которой образуются человеческие способности, позволяющие субъектам образовательного пространства входить в различные общности, прибывая к определенным формам культуры, и выходить из общности, индивидуализироваться, быть «самобытными».

Структура образовательного пространства В.И.Слободчикова теснейшим образом связана с фундаментальным представлением Л.С.Выготского [54, с. 40] об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между субъектами взаимодействия, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений, как



о месте зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности.

Образовательное пространство, с точки зрения В.Г.Кудрявцева, Т.В.Нестерюк [92, с. 23], представляет собой совместную творческую деятельность педагога и детей, протекающую в форме их живого насыщенного эмоционального контакта, который является внутренним основанием единства телесного и духовного в жизни ребенка.

В.Т.Кудрявцев рассматривает структуру образовательного пространства через оздоровительно-развивающую систему внешних условий, направленную на потребность внутренних условий, воспроизводимых в режиме саморазвития.

Ю.С.Мануйлов [125, с. 36] придерживается точки зрения, согласно которой пространство представляет собой порождение субъектно-объектного взаимодействия и является частью среды, в которой преобладает определенный педагогически сформированный образ жизни. В этом случае взаимодействие всех участников создания воспитательного пространства определяется целью образа жизни ребенка. Механизмы создания воспитательного и образовательного пространства аналогичны.

2. Согласно другой позиции, «пространство» отождествляется со «средой», где, отмечает С.В.Тарасов «образовательная среда выступает как пространство взаимодействия» [205, с. 16], причем субъектно-объектное взаимодействие в системе «человек — среда» рассматривается как саморазвивающаяся синергетическая система, которая характеризуется принципиальной открытостью и необратимостью процессов. При взаимодействии с ними человеческое действие не является чем-то внешним, а напротив, включаясь в систему, видоизменяет каждый раз поле ее возможных состояний.

3. Согласно третьей точке зрения (Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.Д.Караковский и др.), пространство рассматривается как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде», где среда является частью пространства [146, с. 28].

Чаще всего под образовательным пространством подразумевается организация субъект-субъектного взаимодействия, направленная на развитие, образование и воспитание ребенка, включающая целостный многофункциональный комплекс возможностей

окружающей среды и имеющая определенный результат освоения и присвоения субъектами возможностей среды на основе ее субъектного восприятия.

Наряду с понятием «образовательное пространство» в педагогической науке Л.И.Новикова вводит понятие «воспитательное пространство», которое рассматривается как принципиально новая возможность развития личности ребенка по отношению к уже имеющейся. Воспитательное пространство рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде», которая является сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями.

В настоящее время исследование этого феномена идет в нескольких направлениях. В отличие от среды, которая в своей основе есть данность, результат конструктивной деятельности — воспитательное пространство — является результатом деятельности не только созидательной, но и интегрирующей.

Структурной единицей воспитательного пространства является образовательное, культурное или медицинское учреждение, принимающее участие в создании этого пространства, а механизмом его создания — взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами в воспитании.

А.В.Мудрик [137, с. 87] рассматривает воспитательное пространство как качественную характеристику микросоциума, от которого во многом зависят: успешность адаптации ребенка в социуме, уменьшение риска превращения его в жертву неблагоприятных условий социализации, возможность корректировать неблагоприятное влияние окружающей социальной среды. Воспитательное пространство, по мнению А.В.Мудрика, выступает как одна из сфер относительно контролируемой социализации — воспитания, которая в этом случае приобретает характер интеграции институциональных и личностных ресурсов в целях эффективной социализации ребенка.

Ш.А.Амонашвили [9], В.И.Андреев [14], В.К.Крючков [100], А.А.Макареня [121], Н.Н.Суртаева [199] как желательный вариант образовательного пространства ребенка рассматривают педагогическое творческое пространство. В качестве основной или

общеобразовательной школы, как творческого образовательного пространства для ребенка, Ш.А.Амонашвили [9, с. 36] называет становление нравственной и духовной, свободной и творческой личности, развитие и воспитание в ребенке Благородного Человека путем раскрытия его личностных качеств.

В.И.Андреев [14, с. 489] установил и систематизировал законы, направленные на творческое саморазвитие субъектов образовательного пространства, активизацию творческих способностей и других личностных качеств.

В.К.Крючков [100, с. 27] отмечает, что образовательное творческое пространство основывается на доверительном взаимодействии педагога и воспитанников в условиях разных видов деятельности.

Н.Н.Суртаева [124, с. 1] подчеркивает, что в условиях реформирования образования магистральной линией является перевод образования в режим творчества и превращение творчества в базис образования нового типа. Преобразование образовательного пространства возможно только в том случае, «если учитель обладает высоким уровнем творческой способности, потому что творца может воспитать только творец».

А.А.Макареня [121, с. 280] предлагает в рамках гуманистической концепции в образовательном пространстве использование интегральной дисциплины «педагогическая культурология», которая охватывает совокупность предметов, позволяющих вырабатывать у обучаемых соответствующее отношение ко всем блокам дисциплин подготовки учителя XXI века и помогает учащимся преодолеть отчуждение человека от природы, культуры, социума, самого себя и будущего.

Анализ использования категории «пространство» в педагогических исследованиях позволяет, по нашему мнению, выделить несколько основных аспектов понимания ее педагогического содержания:

~ это существующее в социуме место, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации [174, с. 63] (соответственно, можно выделить пространство школы, микрорайона, города и др.);

~ целостный многофункциональный комплекс возможностей жизненного пространства, для которого характерна педагогическая целесообразность организации с целью развития, образования и воспитания человека (образовательное, воспитательное, социальное, игровое, коммуникативное пространство и др.);

~ определенный результат освоения субъектом окружающей среды, степень познания и присвоения субъектом возможностей среды на основе ее субъективного восприятия (пространство ребенка, взрослого и др.).

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях о пространственных представлениях можно выделить ряд общезначимых моментов, являющихся точками пересечения различных взглядов на эту проблематику:

~ пространство является освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач;

~ понятия «среда» и «пространство» не тождественны, при этом среда рассматривается как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой данности;

~ пространство (образовательное, воспитательное, коммуникативное и др.) складывается не само по себе и не на основе указаний или пожеланий; для его возникновения необходима специально организованная специфически человеческая деятельность.

Как показывает анализ определений и описаний образовательного пространства, авторы (В.Г.Кудрявцев, В.Д.Караковский, А.А.Макареня, Ю.С.Мануйлов, Т.В.Нестерюк, Н.Л.Селиванова, В.И.Слободчиков, И.Г.Шендрик и др.) выделяют такие его признаки:

~ компонентный (элементный) состав, включающий как индивидуальные, так и коллективные субъекты, взаимодействующие между собой;

~ взаимосвязь, структурированность этих элементов;

~ событийность;

~ открытость пространства (связь со средой);

~ значимость для субъектов (личности ребенка) за счет разнообразия, открытости предложений, подвижности, лабильности содержания, гибкости структуры и т.д.;

~ преднамеренность создания образовательного пространства и способность его к изменению;

~ наличие возможностей, превосходящих потребности субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора;

~ педагогическая целесообразность организации образовательного пространства, благодаря его гибкости сохраняются зоны неупорядоченности, в которых рождаются новые ценности, формы, методы, содержание;

~ наличие системообразующих, составляющих, системосвязующих и системоопределяющих элементов.

В связи с этим образовательное пространство представляет собой форму единства людей, которая складывается в результате их совместной образовательной деятельности.

Основой для возникновения процессов целеполагания этой деятельности являются согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры.

И.Г.Шендрик [220, с. 7] рассматривает образовательное пространство субъекта, как пространство его включенности в тотальное образовательное пространство, представляющее собой системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, данную субъекту через восприятие и действие.

Востребованность категории образовательного пространства сегодня инициирована необходимостью преодоления объективизма в педагогике, который порождает дедуктивно-строгие, верифицированные, целостные теории с невысокими прогнозными возможностями.

Нам представляется методически перспективным понимание образовательного пространства как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Рассмотрим системы влияний и условий формирования личности, представленные на рис. 1.



*Рис. 1. Модель пространства в современном научном знании*

То есть, если рассматривать образовательное учреждение с точки зрения предоставляемых им образовательных возможностей, то интегративным критерием качества образовательного пространства является его способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития.

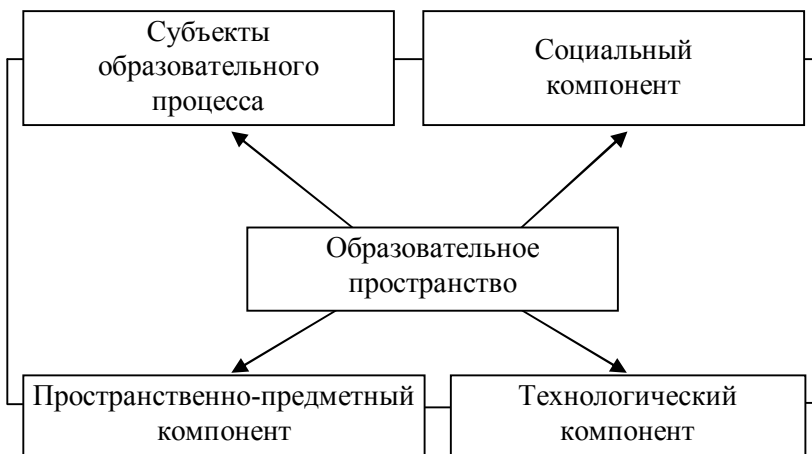
Проектирование образовательного пространства субъекта (педагоги — дети — родители) представляет собой проектирование процесса освоения субъектом образовательной культурной среды. Цель такого проектирования детерминирована смыслом образования, а поиск средств осуществляется в соответствии с доминирующей парадигмой проектирования. Это дает основания полагать, что проектирование образовательного пространства субъекта представляет собой деятельность, направленную на освоение образовательной среды, ведущей к конструированию образовательного пространства. Исходя из установок неклассической рациональности, можно предположить, что вызывающее появление образовательного пространства взаимодействие с образовательной

средой должно иметь диалогический характер, что является предпосылкой события субъекта и культурного факта, входящего в образовательную среду, при этом ответственность за взаимодействия в организованном образовательном процессе возлагается на субъекта, являющегося носителем культуры — педагога. Субъект должен иметь опыт включения в определенного рода взаимодействия с действительностью, причем это взаимодействие должно быть коммуникативным и иметь диалогический характер. Данные требования являются принципиальными, поскольку со стороны довольно сложно, да и вряд ли всегда возможно определить, готов ли субъект к выбору вообще, и, более того, к какому из типов выбора он готов.

Для обеспечения реализации возможности осуществления каждым человеком выбора, причем выбора на любом уровне, необходимо для начала создать условия для адекватного понимания им ситуации выбора. Ключевым моментом здесь является, как уже указывалось выше, условие диалогического взаимодействия. При этом в организации такой деятельности по обеспечению наиболее сложного выбора (экзистенциального) задействована оценочная система максимально общего порядка — система ценностей, которая присутствует во всех остальных оценочных системах.

Основным признаком ответственного выбора является то, что его основания должны быть органично включены в систему ценностей субъекта, являясь его неотъемлемой частью. Поэтому формирование новых оснований выбора предполагает специальную работу, направленную не только на их выявление и формулировку, но и на присвоение. Присвоение значения какого-либо культурного факта предполагает открытие новых мест в жизненном пространстве субъекта.

С позиции отношения к внешнему миру С.Д.Дерябо, С.Ясвин [68] провели анализ взаимодействия личности и образовательного пространства, а также разработали систему психолого-педагогического проектирования личностно ориентированных сред, представленную на рис. 2.



*Рис. 2. Модель «проектного поля» образовательного пространства*

Л.В.Занина [79, с. 33], сформулировав основные положения теории моделирования образовательного пространства, основополагающие идеи реформы российского образования рассматривает через идею развития, реализация которой включает создание условий для развития личности каждого ребенка, формирование и запуск механизмов развития и саморазвития системы образования, превращение образовательного пространства в действенный фактор развития общества, поворот школы и детского сада к обществу, семье, социуму; идею социальной защиты и поддержку детства и гуманизацию образовательного пространства; идею совершенствования структуры и содержания образования на основе его вариативности; идею регионализации образования и перехода на государственно-общественную форму управления, создания механизмов правовой и финансово-экономической защиты субъектов образования и др.

Для данного исследования приоритетным, на наш взгляд, выступает качество системных связей между пространственно-предметным и социальным компонентом данного образовательного пространства, которые и обеспечивают тот или иной результат образовательного процесса: уровень методического обеспечения; эффективность использования имеющихся образовательных ресурсов; направленность образовательного процесса на раскрытие



и развитие личностного потенциала каждого ребенка, способность образовательного пространства удовлетворить весь комплекс потребностей ребенка и сформировать у него систему социальных ценностей, обеспечивающих успешную адаптацию к современной изменяющейся среде обитания (жизненной среде).

Абсолютной ценностью современного образовательного пространства является человек. Образовательное пространство в человеческом измерении — это личностно ориентированное гуманистическое образование. По отношению к человеку образовательное пространство выполняет функции культурной идентификации, социализации развития, поддержки индивидуальности. В связи с этими основаниями рассматриваются и функции, производные от них — гуманизация личности, ее социальная защита, адаптация, коррекция развития; творческая самореализация, жизненное самоопределение и др. Такой подход предполагает координацию, единение и интеграцию образовательных сил в микро-регионе каждого образовательного учреждения, а также в регионе, стране и т.д.

А.А.Назарова [142, с. 10] выделяет четыре функции образовательного пространства: коммуникации, социализации, интеграции, дифференциации, которые осуществляют социальный контроль и обеспечивают социальную мобильность, являются важнейшим фактором демократизации и гуманизации общества.

В контексте исследования акцент сделан на функцию коммуникации, которая определяет коммуникативную деятельность и лежит в основе построения доверительных отношений. Коммуникативное взаимодействие в работе рассматривается как взаимообуславливающая деятельность, обеспечивающая возможности для личностного и коммуникативного развития субъектов образовательного пространства.

Как одно из подпространств образовательного пространства В.В.Абраменкова [1, с. 14] рассматривает «пространство детства» как особую психосоциокультурную категорию, предметом которой являются отношения, опосредованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерности порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической ситуации развития.

И.Д.Демакова [66, с. 54], подчеркивая педагогический аспект понятия «пространство детства», предлагает рассматривать его как пространство полноценной жизни ребенка, как социокультурный феномен, оказывающий воздействие на процесс развития личности ребенка.

Таким образом, коммуникативная деятельность — один из основных аспектов становления личности, поскольку, как отмечает М.И.Лисина, развитие и становление личности невозможно вне отношений с другими: «Мы познаем себя через других людей, а в других глядимся как в зеркало...» [115, с. 125]. В первую очередь, у ребенка формируют отношения к самому себе, а отношение к самому себе будет влиять на активность личности в целом и способность ребенка самостоятельно ставить перед собой цели и реализовывать их, в частности.

Взросление подрастающего поколения происходит в результате коммуникативного взаимодействия с социальной средой, которая влияет на этот процесс посредством разных социальных факторов. Степень освоения ребенком социальной среды, микросоциума можно рассматривать через понятие «коммуникативное пространство ребенка», понимаемое как конкретное пространство коммуникативных возможностей ребенка, позволяющее удовлетворять его потребности в контактах с социальным миром, как степень познания, освоения и присвоения возможностей социальной среды.

Ребенок, находящийся под воздействием целого ряда импульсов физической и социальной среды, постепенно впитывает импульсы, исходящие не только от родителей (включающие похвалы, награды, запреты, наказания), но и от разных институтов воспитания и обучения, в том числе детских садов, начальной и средней школы и других ступеней системы образования.

И.Д.Демакова [66, с. 54] раскрывает пространство ребенка как процесс развития личности ребенка и выделяет пять параметров описания пространства ребенка: как природного мира; коммуникативного мира; культурной среды, включая систему образования; информационной среды; пространства чувств ребенка.

Интеграция ребенка в мир конкретных взаимоотношений и освоение социокультурного опыта обеспечивают становление и развитие человека, формирование его личности. Как отмечали

В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев [189, с. 14], «Нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими: он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество».

Таким образом, коммуникативное пространство является одной из составляющих образовательного пространства, так как система ценностей формируется при диалогическом взаимодействии субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» и является ключевым моментом организации образовательного пространства.

## **1.2. Коммуникативное пространство в образовательном учреждении: основные характеристики (функции, законы, условия организации)**

В данном параграфе рассмотрим понятия «коммуникативное пространство», «коммуникативные способности», «коммуникативная компетентность», «структура коммуникативного пространства».

Влиянием времени является изучение теоретических и практических подходов к психическому развитию ребенка в процессе активного взаимодействия с окружающими людьми.

Коммуникативное взаимодействие в работе рассматривается как взаимообуславливающая деятельность, обеспечивающая возможности для личностного и коммуникативного развития субъектов образовательного процесса. Показатели интегративного критерия связаны с ростом децентрации и постепенного ухода от эгоцентрического понимания мира. Принятие ценностей другого субъекта как своих собственных является определяющим при построении коммуникативного пространства на основе доверительных отношений.

Для характеристики коммуникативного пространства рассмотрим точку зрения С.Л.Рубинштейна. С.Л.Рубинштейн рассматривал формирование социально-активной личности через сознательное поведение, на основе речи [176, с. 388].

О.М.Казарцева [88, с. 496] акцентирует внимание на необходимости развития активного речевого общения в диалектическом единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого

поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у ребенка коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Е.В.Коротаева [98, с. 50] обосновывает методику обучения, «погруженного в общение», тесной связью между особенностями общения школьников со сверстниками и с педагогом и характером протекания процесса обучения. В процессе трех блоков обучения общению с использованием игровых заданий и игр коммуникативной направленности развиваются различные стороны общения (коммуникативная, перцептивная и интерактивная). Автор приходит к выводу, что специально организованное коммуникативное пространство способствует оптимизации процесса обучения, повышению познавательной активности ребенка на занятии.

С.А.Игнатьева [85, с. 42] рассматривает успешность социальной адаптации развивающейся личности через процесс межличностного общения и взаимодействия субъектов коммуникативного пространства, а также уровня овладения коммуникативной культурой, навыками и умениями позитивного взаимодействия.

С.Л.Рубинштейн [176, с. 465] отмечал, что первой фазой или первым этапом деятельности является ее мотивация, продуктом которой выступает интенция (намерение) и соответствующая установка. Вторая фаза акта деятельности — ориентировочные действия. Третья фаза — планирование деятельности. Четвертая фаза — исполнительная, это реализация плана. Наконец, пятая фаза — это фаза контроля. Речевая деятельность и речевое поведение отличаются своими результатами. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми (доверительные, негативные) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседника.

Коммуникативное пространство представляет собой совокупность различных видов коммуникации (внешний, внутренний) и межчеловеческих отношений (доверительных, негативных), которые устанавливаются между субъектами коммуникативного пространства в процессе их взаимодействия. Все они создают коммуникативное пространство в процессе своего функционирования, но и коммуникативное пространство влияет на каждого из них.

В исследовании коммуникативное пространство рассматривается как система взаимосвязанных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных на формирование коммуникативной компетентности, включающей речевую деятельность и речевое поведение детей при доверительных отношениях. В одном случае доверительные отношения выступают как цель при построении коммуникативного пространства, в другом служат основой для разработки составляющих коммуникативного пространства. Степень успешной деятельности специалистов независимо от преобладания других способностей во многом обеспечивается коммуникативными способностями, которые можно развивать, совершенствовать через развитие коммуникативных умений, составляющих основу педагогической деятельности [199, с. 81].

В коммуникативном пространстве каждый участник образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы образовательной среды в контексте социальных отношений. Результаты исследования свидетельствуют, что качество коммуникативного пространства определяется качеством пространственно-предметного содержания коммуникативного пространства, социальными отношениями в данном пространстве, связями между пространственно-предметным и социальным компонентами в аспекте построения доверительных отношений, что и отражено на рис. 3.



Рис. 3. Модель качества коммуникативного пространства

Качество связи этих трех компонентов определяет коммуникативную способность субъектов коммуникативного пространства и предопределяет успешность овладения определенной деятельностью.

Ф.Н.Гоноболин [62, с. 67] к коммуникативным способностям относит создание адекватных взаимоотношений, педагогический такт, умение воздействовать на ученика, организаторские способности и т.д.

Н.В.Кузьмина [94, с. 112] под коммуникативными способностями понимает способность устанавливать правильные взаимоотношения и предусматривать их в соответствии с развитием учащихся и их требованиями.

Р.С.Немов [144, с. 318] рассматривает коммуникативные способности как умения и навыки общения и взаимодействия с людьми, которые определяют предметно-деятельностные и предметно-познавательные способности субъектов.

Основываясь на исследованиях О.А.Ивановой, Н.Н.Суртаевой [199, с. 81], коммуникативные способности в исследовании мы рассматриваем как умения и навыки устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение педагога с воспитанниками, коллегами, родителями, что приводит к успешности во всех видах деятельности. Качество связи всех компонентов, составляющих коммуникативное пространство, зависит от коммуникативных умений и коммуникативных способностей субъектов данного пространства.

М.И.Лисина утверждает, что коммуникативное пространство структурировано первичными и вторичными процессами [115, с. 59]. Первичные процессы связаны с информационным полем коммуникативного пространства. Вторичные (или послекоммуникативные) процессы связаны с обсуждением и распространением информации, впервые полученной по первичному процессу, в это поле и вписывается доверительное отношение. Только тот первичный коммуникативный процесс имеет успех, подчеркивает Г.Г.Почепцов, который затем продолжается во вторичных процессах [166, с. 118]. То есть человек выступает как объект, так и как субъект коммуникативной деятельности, и инициирование с его стороны большей или меньшей коммуникативной активности будет зависеть от того, каково коммуникативное пространство. Если

эта потребность окажется значимой для объекта коммуникативной деятельности, он пойдет на активное взаимодействие. Если же она будет бесконечно слабой, активности, в том числе в построении коммуникативного пространства, с его стороны не последует.

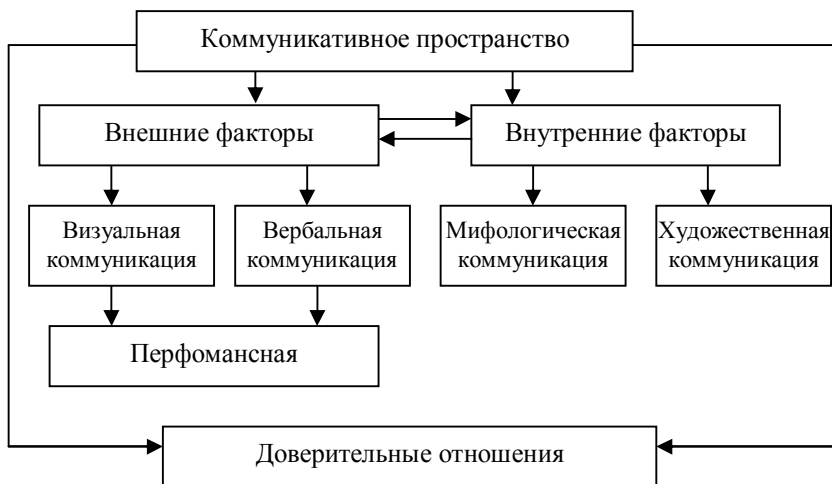
А.А.Бодалев также отмечает [38, с. 17], что коммуникативное пространство можно рассматривать через активность в общении: «реакцию» и «акцию». «Реакция» предполагает ответ на внешнее воздействие другого человека, отражающее вторичную активность, «акция» — ответ на внешнее воздействие, отражающее первичную активность, основанную на внутренних субъективных механизмах самоуправления. В первом случае активность имеет временной показатель действия, во втором — качественный уровень деятельности.

Гуманистическое направление центрировано на человеке, культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах образования, направленного на поддержку процессов индивидуального саморазвития и самоопределения ребенка. Таким образом, коммуникативное пространство в образовательном учреждении может стать средством построения доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», куда включены внешние и внутренние факторы.

М.И.Лисина подчеркивает, что механизмы действия во внутреннем плане появляются сначала в общении и лишь впоследствии распространяются на взаимодействия ребенка с предметным миром [115, с. 13].

И.С.Якиманская [226, с. 52] также указывает на возможность возникновения и действия внутренних механизмов развития, создаваемых ребенком в процессе совместной и самостоятельной деятельности, причем эти механизмы обладают значительно большей степенью действительности, чем те, которые возникают под влиянием внешних педагогических воздействий и их интериоризации во внутренний план личности.

Рассмотрим коммуникативные системы, влияющие на построение доверительных отношений в коммуникативном пространстве (рис. 4).



*Рис. 4. Взаимосвязь коммуникативных систем и доверительных отношений*

Н.Н.Суртаевой [199, с. 81] рассмотрено коммуникативное пространство как система, состоящая из коммуникативной деятельности, коммуникативных способностей, коммуникативных умений, коммуникативных технологий; системообразующим элементом в данной системе выступает коммуникация. Результатом функционирования системы является коммуникативная компетентность как значимый фактор эффективного коммуникативного пространства.

О.А.Иванова [84, с. 5] рассматривает диалогический подход в коммуникативном пространстве как основу подготовки педагога к компетентному взаимодействию в конфликтной образовательной среде.

З.И.Колычева [124, с. 37] отмечает, что системообразующим элементом коммуникативного пространства является педагогический диалог как дидактическая проекция диалога «Человек и Мир» или встреча позиций по «сущностным проблемам», в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются взгляды, интересы, мотивы, определяющие личность.

И.С.Якиманская [226, с. 50] подчеркивает необходимость раскрыть содержание субъектного опыта ребенка, в том числе и коммуникативного опыта, приобретенного самостоятельно, чтобы



затем максимально использовать этот опыт, обогащая его научным содержанием, и преобразовывать в коммуникативном пространстве.

Исходя из основных составляющих систем коммуникативного пространства, рассмотрим характеристики данного пространства, которые включают в себя: цели, функции, средства, содержание и структуру системы.

Цели коммуникативного пространства направлены на создание системы взаимосвязанных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных на позитивно-активную речевую деятельность и позитивно-активное речевое поведение ребенка. Вся система нацелена на удовлетворение познавательных, творческих, эстетических, нравственных и иных чисто человеческих потребностей. Она направлена на расширение и укрепление эмпатического взаимодействия, на установление доверительных отношений с окружающими людьми и социальными группами, на решение задач обучения, воспитания и личностного роста.

Коммуникативное пространство, как отмечает А.А.Лобанов [116, с. 40], должно быть нацелено на организацию субъект-субъектного взаимодействия педагога и родителей с ребенком, на создание условий для вступления в диалог (полилог) с каждым из своих партнеров. Очевидно, что такое взаимодействие не может быть самоцелью. Прежде всего, оно должно способствовать ориентации ребенка в мире ценностей, должно быть нацелено на оказание ему помощи в выстраивании собственной системы ценностей, поэтому функции коммуникативного пространства имеют свои отличительные особенности.

1. Информационная функция заключается в передаче через общение определенной информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского и иного характера. Реализация этой функции способствует трансформации накопленного жизненного опыта, научных знаний, обеспечивает процесс приобщения личности к материальным и духовным ценностям общества.

2. Воспитательная функция занимает центральное место, так как главный смысл взаимодействия с педагогом и родителями заключается в том, чтобы способствовать приобщению растущего человека к сложившейся в обществе системе культурно-нравственных

ценностей, к коммуникативной компетенции по отношению к окружающим людям.

3. Функция познания людьми друг друга. Самочувствие ребенка во многом зависит от окружающих его людей, поэтому необходимо знать этих людей: особенности их темперамента, характера, ценностных ориентаций. Педагогу и родителям важно знать особенности физического, интеллектуального, эмоционального и нравственного развития ребенка, особенности его отношений к учению, труду, людям, самому себе. Через коммуникативное взаимодействие, направленное на доверительные отношения, педагог, родители и дети познают друг друга.

4. Функция организации и обслуживания той или иной деятельности: игровой, учебной, трудовой и свободной. Игровую, учебную, трудовую или иную деятельность необходимо выстраивать на основе доверительных отношений, опираясь на те коммуникативные умения ребенка, которые у него сформированы, и направлять эти умения на следующий, более высокий уровень развития, формируя тем самым коммуникативную компетентность.

5. Реализация потребности в контакте с другим человеком. Обмен личностными духовными ценностями, значимыми для построения доверительных отношений.

6. Функция приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения. Это особенно характерно для общения родителей и детей, педагогов и детей, родителей и педагогов.

Миссия родителей и педагогов заключается именно в том, чтобы помочь детям приобщиться к своим взглядам, убеждениям, нравственным нормам, т.е. к тому, что является жизненными ценностями взрослых. В реальных жизненных ситуациях «неравноправие» партнеров дает преимущество и определенные права на проявление своей компетентности, как в конкретных областях научных знаний, так и в жизненных вопросах, и одновременно накладывает серьезные обязательства по качественному исполнению роли родителя или педагога.

7. Функция приобщения инициатора общения к ценностям субъекта.

Данный процесс представляет собой самовоспитание, рефлексивное созидание собственного «Я» через ориентацию на ценности другого человека.

8. Функция открытия ребенка на общение. Она проявляется в том, чтобы пробудить у ребенка желание к эмпатическому взаимодействию, снять психологические зажимы, повысить самооценку и уверенность в себе, убедить в позитивном отношении к нему субъектов коммуникативного пространства.

9. Функция соучастия призвана поддерживать субъектов коммуникативного пространства в выходе на доверительные отношения. Ее реализация требует от педагогов и родителей умения стимулировать успешные действия ребенка, научиться слышать своего собеседника, эмпатически взаимодействовать, участвовать в совместной деятельности.

10. Функция возвышения личности ребенка. Реализация этой функции предполагает оказание такого влияния на ребенка педагогов и родителей, которое способствует его восхождению к духовным новообразованиям, стимулирует «желание быть хорошим» (В.А.Сухомлинский).

Формирующее воздействие на субъектов коммуникативного пространства осуществляется непосредственно через его образовательное окружение, в котором, прежде всего, необходимо выделить содержание и условия образования.

Содержание коммуникативного пространства, направленное на доверительные отношения, представляет собой диалог — механизм становления и существования толерантного сознания. Именно в ходе диалога устанавливается способность слышать и понимать собеседника. Именно обратная связь представляет нам информацию о реальных интересах и актуальном состоянии ребенка в момент взаимодействия. Оптимальный отбор стимулов, который предлагает среда по количеству и качеству. Неблагоприятное влияние на развитие речевой деятельности и речевого поведения оказывает эмоциональная депривация, при которой с самого рождения ребенка имеет место недостаточное удовлетворение его аффективных потребностей, что влияет на субъективные отношения взаимодействующих сторон.

И.Г.Шендрик [220, с. 47] подчеркивает, что коммуникативное действие изначально ориентировано не на успех, а на нахождение взаимопонимания между различными субъектами коммуникативного пространства.

А.Фогель [229, с. 27] разработал динамическую концепцию коммуникации, основанную на идеях Л.С.Выготского, М.Бахтина об отношениях как базовых понятиях, определяющих действия и свойства индивидов.

Отношения А.Фогель рассматривает как живые коммуникативные системы, имеющие уникальные для данных людей устойчивые черты (фреймы). Отношения организуются и изменяются в динамическом процессе коммуникации с помощью совместной регуляции и возникают в совместных действиях участников общения. Коммуникативные системы, развиваясь, генерируют значения в форме эмоций, целей и представлений. Наличие индивидуальных мыслей, чувств и целей не отрицается, скорей, утверждается, индивидуальный опыт создается частично в диалогическом взаимодействии. Основными составляющими такой коммуникации являются фреймы, совместная регуляция, совместные действия, совместные происшествия. Ее отличительные характеристики — творчество (изменение), детерминизм и индетерминизм.

Под фреймом понимается полустабильная социальная структура действий в коммуникации. Фрейм — это не результат порождения структуры по определенным правилам, а результат переговоров и соглашения участников коммуникации. Эта структура появляется в результате совместной регуляции действий.

Совместная регуляция — это совместная корреляция действий, при которой индивидуальное действие появляется уже измененным в зависимости от предыдущих отношений с данным партнером. Действия обоих партнеров постоянно изменяются.

Если сравнить понимание коммуникации А.Фогелем с другими подходами к понятию коммуникации — как передачи информации или как совокупности интерактивного, перцептивного и информативного моментов, то различие видится в иной структуре коммуникации. А.Фогель выделяет регуляцию (интеракцию) как системообразующий компонент коммуникации. Передача информации и перцепция в большей мере определяются ею, чем влияют на нее.

Поскольку на современном этапе реформирование образовательного учреждения решает важнейшую задачу формирования личности, способной выразить свою созидательную индивидуальность,

т.е. отвечающей интересам общества при удовлетворении собственных потребностей, то важная роль в решении этой задачи должна отводиться, на наш взгляд, коммуникативному пространству, направленному на доверительные отношения, и подчиняться следующим условиям:

1. Наполненность содержания общения жизненными проблемами ребенка, создание ситуации учения, в которой ребенок при взаимодействии мог бы разрешить свои проблемы.

2. Конгруэнтность личности педагога и родителей, проявление своих человеческих качеств во взаимодействии с детьми.

3. Принятие ребенка; безусловно-позитивное отношение педагога и родителей к ребенку.

4. Альтернативно-диалогический способ получения знаний ребенка в коммуникативном пространстве; безопасность информационного поля.

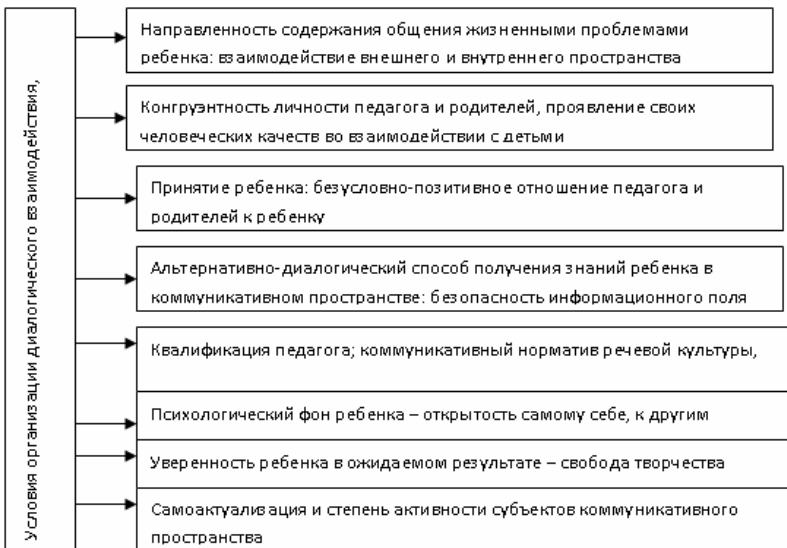
5. Квалификация педагога: умение мыслить точно, динамично, передавать эти мысли ребенку; осознавать педагогические задачи; проявлять способность учитывать взаимоотношения с детьми; быть авторитетным; иметь различные оттенки выразительности речи; понимать психическое состояние ребенка по внешним признакам; умение самопрезентации педагога.

6. Психологический фон ребенка: открытость самому себе; открытость к переменам, отношение ребенка к модальным ситуациям; доверие к другим — эмпатическое взаимодействие с другой личностью, не вторжение в нее, сохранение чужой автономности.

7. Уверенность ребенка в ожидаемом результате: свобода творчества; свободомыслие; творческое самовыражение, переживание чувств безопасности от предстоящего процесса взаимодействия с данным конкретным человеком (педагогом, родителями).

8. Самоактуализация и степень активности субъектов коммуникативного пространства.

Рассмотрим условия позитивного диалогического взаимодействия, направленного на построение доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», которые отражены на рисунке 5.



*Рис. 5. Условия, направленные на формирование коммуникативной компетентности в системе «педагоги — дети — родители»*

Уровень, эффективность и безопасность коммуникативного пространства, обеспечивающие доверительные отношения, зависят от квалификации педагога, от умения строить доверительные отношения в коммуникативном пространстве, где показателем является высокий уровень коммуникативной компетентности субъектов коммуникативного пространства; от желания родителей взаимодействовать с педагогом; от коммуникативных способностей самого ребенка и т.д.

Коммуникативную компетентность в данном исследовании рассматриваем как интегративное свойство личности, включающее в себя систему языковых знаний и умений, направленных на конструктивно-позитивную речевую деятельность и речевое поведение; умения и навыки взаимодействия эмпатического характера на основе диалогического сотрудничества, взаимопонимания; способности вариативного оптимального взаимодействия в речевой деятельности на основе сотрудничества; ценностные и мировоззренческие установки, направленные на построение

доверительных отношений, толерантность к другому мнению; творчество и самообразование.

С позиции организации коммуникативного процесса как процесса, направленного на построение доверительных отношений и превращения ее в коммуникативное пространство, направленное на формирование коммуникативной компетентности, стоит задача поиска средств, позволяющих сделать более структурированной и продуктивной деятельность по осознанию субъектами своих отношений, осмысленному решению задач, принятию или отвержению альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним. Ключевым моментом здесь является, как уже указывалось выше, условие диалогического взаимодействия при доверительных отношениях. Диалог (не монологическая трансляция знаний) — механизм становления и существования толерантного сознания. Именно в ходе диалога устанавливается способность слышать и понимать собеседника. Именно «обратная связь» представляет нам информацию о реальных интересах и актуальном состоянии ребенка в момент взаимодействия. Оптимальный отбор стимулов, которые предлагает среда по количеству и качеству, эмоциональная депривация, при которой с самого рождения ребенка имеет место недостаточное удовлетворение его аффективных потребностей, оказывают неблагоприятное влияние на развитие речевой деятельности и речевого поведения и влияют на субъективные отношения взаимодействующих сторон.

Процессу такого понимания свойственна эмоциональная вовлеченность субъектов коммуникативного пространства, проявляющаяся в приподнятом настроении и активном интересе к рассматриваемому факту.

Эффективными являются вероятностные соотношения внешних и внутренних уровней сообщения, что обеспечивает большую свободу в восприятии передаваемого содержания. То есть, чем большим набором средств выражения обладают субъекты коммуникативного пространства и чем большую свободу они допускают для взаимодействующих сторон, тем быстрее и полнее достигается понимание в диалоге. Таким образом, еще одной важной характеристикой коммуникативного пространства, лежащей в основе доверительных отношений, являются средства

общения: непосредственное и опосредованное, прямое и косвенное, вербальное и невербальное.

1. Непосредственное — осуществляется с помощью тактильных прикосновений, голоса и т.п.

2. Опосредованное общение осуществляется через посредника (игрушка, письмо, компьютер, схема и т.п.).

3. Прямое общение — «здесь и сейчас», взаимодействие лицом к лицу.

4. Косвенное общение осуществляется через посредника (третье лицо).

5. Вербальное общение с помощью слов.

6. Невербальное общение не предполагает использование звучащей речи — это взгляд, жест, мимика, поза и т.д.

Наконец, определим структуру системы коммуникативного пространства, которая схематично отражена на рис. 6.

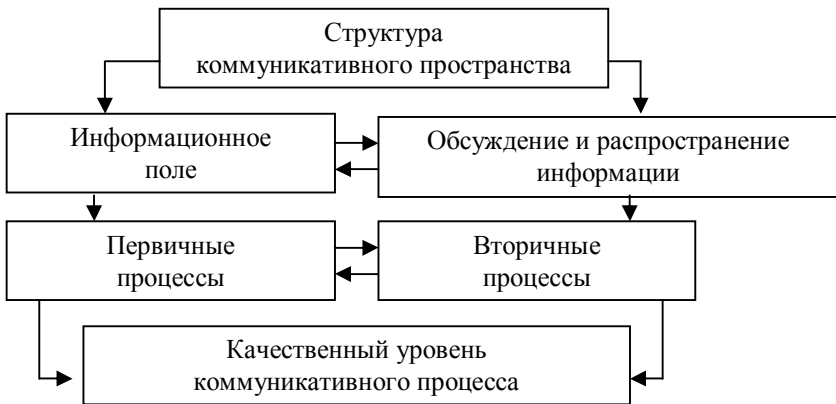


Рис. 6. Структура коммуникативного пространства

Структура коммуникативного пространства в образовательном учреждении включает в себя механизмы внешнего и внутреннего воздействия: первичные и вторичные процессы; реакцию и акцию первичных и вторичных процессов; информационное поле и распространение информации; качественный уровень взаимодействий субъектов коммуникативного пространства, от которого зависит результат взаимоотношений: доверительные или негативные.



Итак, освоение субъектом культурных фактов, содержащихся в образовательной среде, переживается им как событие и конституирует тем самым его коммуникативное пространство. Событие встречи с культурным фактом становится таковым в том случае, если возникает его понимание, являющееся результатом самостоятельного и ответственного выбора, осуществленного на основе диалога, образуемого между субъектами — носителями культуры (педагог, родитель).

Коммуникативное пространство как пространство жизни субъекта направлено на формирование субъектно-субъектных доверительных отношений и приобретает индивидуальный смысл. Не наполненные индивидуальным смыслом культурные факты образовательной среды не могут оказывать серьезного влияния на жизнь субъекта, т.е. не трансформируются в его личностные характеристики.

Общая логика формирования коммуникативного пространства субъекта предполагает, таким образом, встречу субъекта с культурным фактом, возникновение диалога, который может привести к трансформации субъективной оценочной системы и последующему ответственному выбору. Доверительные отношения как интегральная характеристика вышеперечисленных моментов связывает жизнь субъектов коммуникативного пространства со встреченным культурным фактом, направляя их жизнь из элемента образовательной среды в пространство, где каждый из субъектов способен жить как личность.

Современное коммуникативное пространство характеризуется вариативностью методов, направленных на реализацию диалогического подхода во взаимодействии субъектов в системе «педагога — дети — родители», где каждый из субъектов коммуникативного пространства имеет право на индивидуальную позицию, изменение которой возможно в ходе диалога. Исходя из этого, законы коммуникативного пространства могут быть сформулированы как определенные законы коммуникативного притяжения — построения доверительных отношений, либо отталкивания.

Рассмотрим законы коммуникативного пространства, направленные на построение доверительных отношений.

1. Закон неравномерности коммуникативного развития личности.

Неравномерность коммуникативного развития отдельных способностей и качеств личности порождает противоречия, разрешение которых и создает внутренние условия для становления коммуникативной компетентности личности.

Закономерность, связанная с неравномерностью развития отдельных сторон и качеств личности, известна в психологии давно. Мы же сформировали эту закономерность применительно к процессу коммуникативного развития личности.

Правило 1. Постоянно активизировать мыслительную и речевую деятельность субъектов коммуникативного пространства, эмоционально отражая все аспекты коммуникативной деятельности через понятийное развитие.

2. Закон целостного коммуникативного развития личности.

С учетом того, что в компонентный состав коммуникативного развития личности входят толерантность, эмпатия, коммуникативная способность, доверительное отношение, и все они тесно взаимосвязаны, изменение любого из компонентов приводит к изменению, а следовательно, к коммуникативному развитию в целом.

Правило 2. Каждый день развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора с выходом на эмпатическое взаимодействие.

3. Закон свободы коммуникативной деятельности.

Чем большей свободы добивается личность в коммуникативной деятельности, тем большей эффективности она достигает и в коммуникативном развитии.

Правило 3. Экстериоризовать социальные эмоции в процессе коммуникативной организации контроля своих ощущений.

4. Закон усложнения коммуникативных задач и проблем.

Процесс развития коммуникативных способностей личности осуществляется тем эффективнее, чем более сложные, трудные и вместе с тем посильные коммуникативные задачи выбирает и решает личность.

Правило 4. Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития; формировать способности к эмпатическому взаимодействию как условие установления доверительных отношений.

5. Закон периодической мобилизации и релаксации.

Для успеха в любом виде деятельности, в том числе и коммуникативной деятельности, необходима не только мобилизация, но и периодическая релаксация (расслабление, снятие напряжения). Периодическая мобилизация и релаксация создают благоприятные условия и для развития коммуникативной компетентности личности.

Правило 5. Овладевать наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации, оптимизировать педагогический процесс по формированию коммуникативной компетентности через доверительные отношения в системе «педагоги — дети — родители».

6. Закон ускорения коммуникативных способностей в условиях конкуренции и стремления к лидерству.

Процесс развития коммуникативных способностей существенно ускоряется, если личность достаточно мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником.

Правило 6. Учиться у конкурентов искать их лучшие, сильные стороны; развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора с выходом на эмпатическое взаимодействие.

7. Закон сотворчества.

Творческое саморазвитие личности осуществляется тем эффективнее, чем большей продуктивности она достигает в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач.

Правило 7. Активизировать субъектов коммуникативного пространства в решении творческих задач.

Однако нарушение законов коммуникативного пространства в образовательном учреждении — явление реальной действительности, обусловленное рядом причин.

1. Применение в воспитательно-образовательном процессе разнообразных программ воспитания и обучения для развития детей в большинстве случаев осуществляется без необходимой их корректировки и модификации.

2. В работе по формированию индивидуальности ребенка отсутствует или является недостаточно целостным и системным взаимодействие педагогов с родителями и семьями детей, имеющих проблемы в индивидуально-психологическом развитии.

3. В образовательных учреждениях общеразвивающего вида характерные особенности организации и содержания воспитательных

и образовательных воздействий на ребенка нередко осуществляется в отрыве от развития его психомоторики, эмоционально-волевой и познавательной сфер, индивидуально-психологических качеств личности.

4. Жесткая регламентация всех действий ребенка, не оставляющая возможности выбора и минимальной персональной ответственности за свои действия.

5. Педагогическая позиция взрослого, при которой ребенок является объектом обучения и воспитания, в отличие от «событийной» позиции взрослого в семье.

6. Отсутствуют или недостаточно обоснованы и развиты формы взаимодействия в работе между педагогами (логопедом, психологом, воспитателем, учителем) и другими специалистами образовательного учреждения в плане целенаправленного воспитания ребенка с проблемами в развитии.

7. Низкая или недостаточно сформированная коммуникативная компетентность субъектов коммуникативного пространства в образовательном учреждении.

Отношение к ребенку как к человеку предполагает ценностное отношение к детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни, имеет свой внутренний мир. Поэтому его развитие нельзя ограничивать лишь мышлением, являющимся когнитивной, неличностной чертой личности. Современные научные подходы акцентируют внимание на личностно-смысловой сфере ребенка, признаками становления которых являются их отношения к постигаемой деятельности, переживание ценности мира и своей позиции в нем, осознание не только закономерностей развития природы, общества, культуры, но и перспектив и смыслов собственного бытия.

Таким образом, коммуникативное пространство субъектов конституируется в условиях доверительных взаимоотношений способами, адекватными соответствующей культуре и событиям, расширяющим коммуникативное пространство каждого.

Рассмотрим анализ общеобразовательных программ на современном этапе (2006 г.) в контексте организации коммуникативного пространства, направленного на построение доверительных отношений.

### **1.3. Анализ образовательных программ на современном этапе (2006 г.) в контексте организации коммуникативного пространства, направленного на доверительные отношения**

В данном параграфе представлены результаты анализа образовательных программ ДОУ, с целью определить степень освоения проблемы подготовки субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям.

XX век рационализировал педагогику, превратил ее в свод норм, принципов, правил педагогической деятельности. Новая парадигма образования выражается в стремлении к его «очеловечиванию», она связана с возрождением и усилением положений, выработанных отечественными философами еще на рубеже XIX—XX вв. и отстаивавших приоритет уважения к личности ребенка, формирования у него самостоятельности, коммуникативной компетентности, установления гуманных, доверительных отношений между ним, педагогом и родителями. В этой связи представляет большой интерес творчество В.В.Зеньковского, который отмечал, что ребенок хочет быть не объектом, а субъектом своих действий, поэтому образовательное учреждение должно создать систему педагогической работы, где ребенок сам мог бы организовать свое занятие совместно с другими, «чтобы перед ребенком были открыты возможности разностороннего выражения его энергии и, чтобы, таким образом, были созданы условия его духовного самоуправления» [80, с. 170].

Детство, по мнению В.В.Зеньковского, является «золотым временем», потому что «моральное здоровье детской души является самым важным, самым глубоким фактором ее духовного развития».

Е.В.Бондаревская [35, с. 7] рассматривает образование XXI века как лично ориентированное пространство, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания «произведений индивидуального и коллективного творчества».

А.В.Запорожец, З.Я.Неверович [77, с. 57] подчеркивают, что особого внимания требуют к себе дети дошкольного и младшего школьного возраста, так как именно в этот возрастной период формируется мир эмоций и чувств человека, происходит процесс познания и присвоения духовных и материальных ценностей.

И.Г.Шендрик [220, с. 95] также отмечает, что наиболее значимый для ребенка путь самореализации заключается во все расширяющемся и обогащающемся пространстве взаимодействия с окружающим миром. Категория взаимодействия базируется на потребностях и коммуникативных возможностях самой личности, ее коммуникативной компетентности, обеспечивая максимальные свободы и наибольшую отдачу.

Целостность педагогического процесса в образовательном учреждении обеспечивается реализацией той или иной программы. В условиях вариативности образования, отмеченной в Законе РФ «Об образовании», наряду с общеобразовательной программой разработан целый ряд отечественных программ нового поколения.

Но, помимо этого, на этом фоне отмечаются достаточно ограниченные по времени гиперсензитивные фазы (по Л.И.Беляковой). Первая гиперсензитивная фаза — от 1 до 1,5 лет. В этот период адекватное речевое общение взрослого с ребенком позволяет ребенку достаточно быстро накапливать слова, являющиеся основой для дальнейшего нормального развития фразовой речи.

Вторая гиперсензитивная фаза относится к периоду 2,5—3,5 лет. В это время ребенок делает переход от несимволической к символической вербализации, от односложных фраз к комплексным синтаксическим структурам предложений, усложняется внутриречевое программирование. У ребенка трех лет появляется повышенная потребность в речевой активности, и он инициативно подключает взрослого к общению с собой.

Третий гиперсензитивный период — в 5—6 лет, когда в норме формируется контекстная речь, т.е. самостоятельное порождение текста. В этот период у ребенка интенсивно развивается и существенно усложняется механизм перехода внутреннего замысла во внешнюю речь. Ребенок крайне чувствителен к качеству речевых образцов контекстной речи взрослых, и поэтому этот период является наиболее благоприятным для развития коммуникативных умений. Особое значение имеет умение педагога организовать взаимоотношения ребенка с окружающим миром, взрослыми и детьми.

Анализируя программы, мы выделили общие положения.

1. Задачи по развитию коммуникативных умений связаны с учетом различных видов деятельности, что предполагает создание

ситуаций, побуждающих детей к речевой деятельности и речевому поведению в игре, обучении, беседе, рисовании и т.д.

2. Круг коммуникативных умений соотнесен с возрастными группами.

Во всех возрастных группах даны уровни развития речи: низкий, средний, высокий.

3. Независимо от формируемых коммуникативных умений идет целенаправленное развитие речи, обучение родному языку. На специально организованных занятиях идет процесс овладения речевыми умениями, а в дальнейшем наблюдается постепенный переход к использованию их в практике речевого общения. Эта общая задача включает ряд частных задач: воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизация словаря, совершенствование грамматической правильности речи, обучение разговорной (диалогической) речи, развитие связной монологической речи, воспитание интереса к художественному слову, подготовку к обучению и обучение грамоте.

Определяя структуру коммуникативного пространства, устанавливая взаимосвязь с воспитанием и самовоспитанием личности, выявляя пути, способы, формы взаимодействия субъектов коммуникативного пространства, разрабатывая педагогические условия формирования коммуникативной компетентности, особое значение придается построению доверительных отношений субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители», так как процесс развития ребенка — это процесс овладения речевым поведением и речевой деятельностью.

Использование богатства словарного состава родного языка, направленное на доверительные отношения, использование его грамматики для выражения своих знаний, своих мыслей и чувств составляет сущность развития личности ребенка, определяет успешность формирования у детей коммуникативной компетентности.

Остановимся подробнее на анализе образовательных программ.

В настоящее время в образовательных учреждениях разных типов используются вариативные программы: «Радуга» (под ред. Т.Н.Дороновой), «Детство» (авторский коллектив: В.И.Логинова, Т.И.Бабаева и другие), «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой),

«Истоки» (под ред. Т.И.Алиева), «Я — человек» (авторский коллектив: С.А.Козлова, О.В.Артамонова и другие).

Анализ образовательных программ дошкольных учреждений на предмет изучения доверительных отношений в коммуникативном пространстве представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Анализ образовательных программ  
на предмет изучения коммуникативной компетентности**

Название программы и составитель	Содержание программ, ориентированных на аспект доверительные отношения
<p>«Программа воспитания и обучения в детском саду». Авторский коллектив: М.А.Васильева, В.В.Гербова, Т.С.Комарова.</p>	<p>Цель — создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка ребенка к жизни в современном обществе.</p> <p>Программа строится на принципе культуросообразности.</p> <p><u>Задачи:</u> Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми; воспитывать уважительное отношение к окружающим; формировать такие качества, как сочувствие, отзывчивость; формировать умение оценивать свои поступки и поступки других людей через различные речевые средства.</p> <p>Разделы программы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>~ Физическое воспитание.</li> <li>~ Умственное воспитание.</li> <li>~ Нравственное воспитание.</li> <li>~ Трудовое воспитание.</li> <li>~ Художественно-эстетическое воспитание.</li> <li>~ Музыкальное воспитание.</li> </ul>
<p>«Я — человек». Программа приобщения ребенка к социальному миру.</p>	<p>Цель — раскрыть ребенку окружающий мир, сформировать представления о себе как о представителе человеческого рода, о людях, об их чувствах, поступках, правах и обязанностях; сформировать мировоззрение, собственное видение мира, собственную «картину мира».</p>



<p>Авторский коллектив: С.А.Козлова, О.В.Артамонова, Е.И.Корнеева и другие. Кафедра педагогики и психологии дошкольного воспитания МГОПУ.</p>	<p><u>Задачи:</u> интеллектуально-нравственное развитие дошкольника; формирование социальных знаний.</p> <p>Программа состоит из трех разделов: ~ Что я знаю о себе. ~ Кто такие взрослые люди. ~ Земля — наш дом.</p>
<p>«Радуга». Авторский коллектив: Т.Н.Доронова, В.Г.Гербова и др. Институт общих проблем образования Минобрнауки России.</p>	<p>Цель — обеспечение всестороннего развития ребенка, забота о его эмоциональном благополучии, приобщение к миру общечеловеческих ценностей.</p> <p>В старших группах используются формы организации жизнедеятельности детей, связанные с овладением системой взаимоотношений близких и далеких людей.</p> <p><u>Задачи:</u> освоить правила поведения в мире людей, постичь законы взаимосвязи в этой сфере деятельности в кругу близких и далеких людей, научиться контролировать свои действия и поступки.</p>
<p>«Детство». Авторский коллектив: В.И.Логинова, Т.И.Бабаева и другие. РГПУ им. Герцена, кафедра дошкольной педагогики (Санкт-Петербург).</p>	<p>Цель — обеспечение целостного развития личности ребенка в период дошкольного детства: эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного.</p> <p>Программа направлена на обеспечение единого процесса социализации и индивидуализации личности.</p> <p>В основе технологии — интеграция познания, общение со взрослыми и сверстниками, игры и другие виды деятельности: предметно-трудовая, изобразительная, речевая, театральная, экспериментальная.</p> <p><u>Задачи:</u> расширять область социально-нравственных ориентаций и чувств детей. Обогащать представления детей о людях и их взаимоотношениях. Учить прочитывать эмоции в мимике, жестах, интонации речи и соответственно реагировать. Побуждать детей к активному проявлению эмоциональной отзывчивости: пожалеть обиженного, угостить, разделить переживаемые чувства, выражать в поступках и действиях</p>

	<p>доброе отношение к близким; обогащать речь детей вежливыми речевыми оборотами. Развивать самоконтроль. Выражать интерес к эмоциям.</p> <p>В старшем возрасте выделены такие разделы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>~ В игре развиваемся, познаем мир, общаемся.</li> <li>~ Старший дошкольник в кругу взрослых и сверстников:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>а) ребенок и взрослые;</li> <li>б) ребенок среди детей;</li> <li>в) отношение ребенка к самому себе.</li> </ol>
<p>«Истоки». Авторский коллектив: П.А.Парамонова, С.Л.Новоселова, Т.В.Антонова. Центр «Дошкольное детство» им. Запорожца, г.Москва.</p>	<p>Цель — достижение стандарта образования, т.е. соответствие системе требований к содержанию образования и уровню развития детей каждого психологического возраста. Она предусматривает осуществление процесса обучения и воспитания дошкольника в русле его реальной многообразной и постоянно развивающейся деятельности, в тесном сотрудничестве и взаимопонимании со взрослыми и сверстниками.</p> <p>Программа направлена на обогащение (амплификацию) психического развития ребенка, максимальную реализацию его возможностей, которые формируются в специфически детских видах деятельности.</p> <p>В этой программе развитие речи и речевого общения выделено в самостоятельный раздел. Речь рассматривается как мотивированная целенаправленная деятельность, опосредованная знаками языка, главной функцией которой является коммуникативная функция — ее назначение быть средством общения.</p> <p><u>Задачи:</u> формирование базисных характеристик личности (компетентности, способности к самооценке и пониманию своего места среди других людей).</p>

Рассмотренное содержание программ позволяет констатировать, что отдельные элементы, ориентирующие на доверительные отношения, в программах присутствуют, но говорить о системном явлении нельзя.

Особенность «Программы воспитания и обучения в детском саду» (авторский коллектив: М.А.Васильева, В.В.Гербова, Т.С.Комарова) состоит в том, что программа строится на принципе

культуросообразности, реализация которого обеспечит учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполнит недостатки духовно-нравственного и эмоционального воспитания ребенка. Образование рассматривается как процесс приобщения ребенка к основным компонентам человеческой культуры (представление, знание, мораль, искусство, труд).

Программа «Я — человек» приобщает ребенка к социальному миру, дает знания о социальной действительности, которые выполняют в процессе социализации личности определенную функцию: несут информацию (информативность), вызывают эмоции, чувства, отношения (эмоциогенность), побуждают к деятельности, к поступкам (побудительность).

В программе «Радуга» выделены три модели общения воспитателя с детьми: 1 модель — общение по поводу предметного мира; 2 модель — общение в форме делового сотрудничества со взрослым в рамках познавательного развития ребенка; 3 модель — общение со взрослыми, связанное с овладением системой отношений людей. В программе не выделены модели общения со сверстниками.

Программа «Детство» особо выделяет коммуникативную деятельность. В программе наблюдается тесная взаимосвязь различных видов деятельности с развитием речи. В частности, в разделе «В игре развиваемся, познаем мир, общаемся» обогащению игр детей способствуют упражнения по развитию диалогической и монологической речи, воображения и творчества.

В программе «Истоки» дано понятие «языковой компетентности», которое подразумевает свободное выражение своих желаний, намерений, а также пояснение смысла и состава своих действий с помощью языковых (речевых и неречевых — жестовых, мимических, пантомимических) средств. Показателем языковой компетентности является способность ребенка строить свое языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно исторически сложившиеся речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах — общечеловеческие способы выразительного поведения.

Проанализировав дошкольные образовательные программы, мы пришли к выводу, что задачи по развитию коммуникативных умений решаются в различных видах деятельности: игровой,

учебной, трудовой, познавательной. Однако подготовке субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям в образовательных учреждениях уделяется незначительное внимание или не уделяется совсем.

Во всех программах, в связи с развитием речи, выделяются такие коммуникативные умения, как умение высказывать свою мысль, умение употреблять слова-синонимы, умение описывать картинку, умение представлять события, умение самостоятельно строить и использовать пространственные модели, умение разрешать конфликты и споры, использовать установленные нормы речевого общения.

Однако перечень коммуникативных умений, предложенных в программах дошкольного образовательного учреждения, не подчинен единому логическому основанию, не прослеживается взаимосвязь и взаимообусловленность между развитием речи и различными коммуникативными знаниями и представлениями детей о правильном речевом поведении, что создает определенные трудности обучения в школе; отсутствует преемственность со школьной программой.

В образовательных программах нет направленности коммуникативного пространства на построение доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», которая способствует формированию коммуникативной компетентности у ребенка. В целом, работа по развитию речи не связана напрямую с такой категорией как доверие, которое является основным условием формирования коммуникативной компетентности.

Рассмотрим психолого-педагогические аспекты формирования доверительных отношений.

#### **1.4. Психолого-педагогические аспекты формирования доверительных отношений**

В данном параграфе рассмотрены понятия «доверительные отношения», «эмпатическое взаимодействие», определено место доверительных отношений в коммуникативном пространстве в системе «педагоги — дети — родители», выделены механизмы доверительных взаимоотношений.

При изучении специфики доверительных отношений как самостоятельного социально-психологического явления было отмечено, что феномен «доверие» чаще всего выступал в качестве фоновое условия существования таких явлений как дружба (А.Б.Добрович [67], М.И.Лисина [115], А.В.Мудрик [137] и др.), авторитетность (А.В.Макаренко [120], М.Ю.Кондратьев [97], В.К.Калиничев [90]), внушаемость (Н.В.Кузьмина [94], В.Н.Мясищев [140]), значимые другие (К.Н.Вентцель [48], В.А.Сухомлинский [198], А.В.Мудрик [137], И.И.Васильева [46], А.У.Хараш [216]), доверительное общение (А.В.Головин [63], В.А.Дорофеев [70]), внутригрупповая сплоченность (М.И.Лисина [115], А.В.Макаренко [120], В.С.Сафонов[182]), межгрупповое взаимодействие (В.С.Сафонов [181], Т.П.Скрипкина [203], С.В.Кондратьева [96], А.У.Хараш [216]), уважение к детской личности (Е.В.Бондаревская [35], Ю.М.Орлов [155], В.А.Сухомлинский [198], Н.Сальникова [179], И.С.Якиманская [225]).

Э.Эриксон, являясь представителем психоаналитической ориентации [223, с. 75], считает, что переживания детства, связанные с особенностями раннего воспитания, фатально определяют поведение взрослой личности. Мать должна обращаться с ребенком на безошибочном языке внутренней связи, тогда ребенок сможет доверять ей, миру и самому себе. Только таким образом возникает первое «Я», называемое чувством базового доверия — это первая и основная целостность, которая, по-видимому, подразумевает, что внутри и извне должен находиться опыт, взаимосвязанный с добротой.

В.С.Сафонов [181, с.264], анализируя зарубежные исследования, посвященные проблеме доверительных отношений, пришел к выводу, что в англоязычной социопсихологии сложились два направления:

~ доверительные отношения объясняются путем анализа внутренней динамики личности, ее свойств и качеств;

~ путь анализа динамики межличностного взаимодействия.

Э.Эриксон [223] выделил понятие «норма доверительности», под которой он понимал «способность реагировать доверительностью на доверительность в соответствии с обстоятельствами в диаде». Автор отмечает, что доверие формируется в детстве, и его особенности зависят от реакции окружающих на его откровенность.

В результате такого взаимодействия с близкими ребенку людьми у него формируется «модель доверительности», под которой понимается уровень, или степень открытости человека, который остается относительно неизменным в последующей жизни человека. Эту точку зрения разделяет ряд авторов, в частности М.И.Лисина [115], С.Л.Рубинштейн [176], Т.П.Скрипкина [200], Н.Сальникова [179] и др. В целом авторами исследований, выполненных в рамках данного направления, было установлено, что чувство доверия является фундаментом взаимоотношений людей и, в конечном счете, — эффективности работы в организациях.

Авторы выделили факторы, способствующие «коммуникативному притяжению» и «коммуникативному отталкиванию».

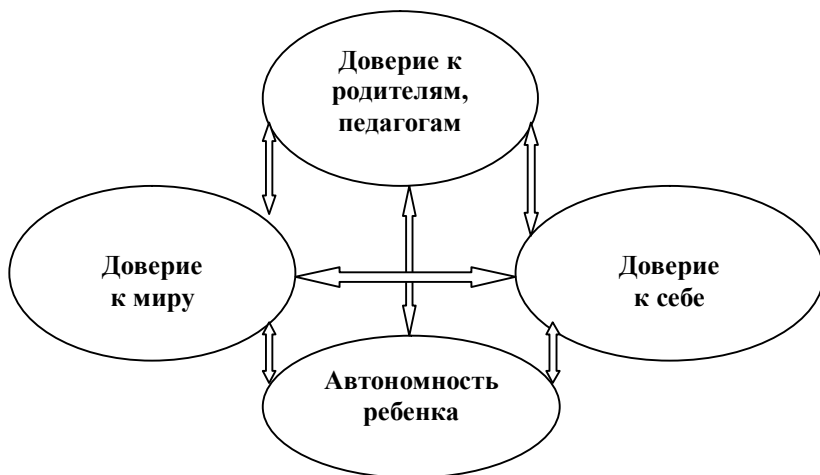
К факторам «коммуникативного притяжения» как конструктивного взаимодействия субъектов образовательного пространства относятся:

- ~ честная и открытая коммуникация без искажения информации;
- ~ демонстрация способностей и возможностей другого для достижения им мастерства, компетентности и т.п.;
- ~ умение прислушаться к другому мнению, даже при несогласии с ним;
- ~ сохранение обещаний и обязательств;
- ~ эмпатическое взаимодействие.

К факторам деструктивного взаимодействия, содействующего «коммуникативному отталкиванию», относятся:

- ~ направленность деятельности участников на собственные интересы и личное благополучие;
- ~ противоречивость указаний, из которых невозможно понять направленность действий;
- ~ безответственность собственных действий, необоснованность выводов, умозаключений, основанных на непроверенных фактах;
- ~ оправдание или обвинение других в случае отрицательного показателя ожидаемого результата.

Согласно идеям, развиваемым С.Л.Рубинштейном [176], ребенок и мир представляют собой единую систему, в которой ребенок, будучи лишь компонентом системы, в то же время выполняет особую роль — является системообразующим компонентом. Рассмотрим соотношение доверительных отношений субъектов коммуникативного пространства на рисунке 7.



*Рис. 7. Соотношение доверительных отношений субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители»*

Ребенок не рассматривается в качестве объекта приложения усилий со стороны педагога, а выступает как равноправный партнер педагога и родителей в познавательном процессе. Каждый ребенок имеет не только какой-то запас знаний, но также и право на свое понимание роли этих знаний в его личной жизни, право на свое отношение к каждому взаимодействующему с ним взрослому.

В.А.Ясвин [68, с. 7] отмечает, что школа не может ждать активности и сотрудничества от ребенка, если она игнорирует его реальные потребности, если решение собственных «внутрикорпоративных» проблем школы ставится выше проблем ребенка. Такая система существует «ради собственного воспроизводства». Доверие, первоначально возникая в субъективном, внутреннем мире личности (как переживание или как особое рода отношения), может проявиться лишь посредством активности человека. У человека выделяют три вида отношений: отношение к себе (Т.П.Скрипкина [200], Э.Эриксон [223]), отношение к другим людям (Л.И.Божович [40], С.Л.Рубинштейн [176]), отношение к предметному миру (А.Н.Леонтьев [114]).

Доверие можно определить как условие или модус взаимодействия ребенка с миром, предшествующее самому взаимодействию,

т.е. активности. Доверие как отношение к миру существует во внутреннем субъективном мире личности, а потому оно есть субъективный феномен личности. Доверие позволяет ребенку активно взаимодействовать с новыми людьми и с незнакомыми или малознакомыми объектами окружающей действительности. Благодаря его основному свойству — априорности — этот феномен, с одной стороны, связан с риском, а с другой — требует опытной проверки. Доверие к миру и различным его частям всегда сопряжено с доверием к себе, именно это обстоятельство делает ребенка субъектом жизни. В каждом из выделенных пространств проявление доверия будет обладать своей спецификой, т.е. своими феноменологическими особенностями.

Т.П.Скрипкина [200, с. 85] определяет доверие как способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости). В данном случае знание не является априорным в подлинном смысле слова (как знание, предшествующее опыту), так как оно может включать предшествующий опыт, а может и не включать.

Акт взаимодействия служит опытной проверкой первоначально существующего доверия, и в зависимости от получаемого опыта уровень доверия постоянно корректируется человеком.

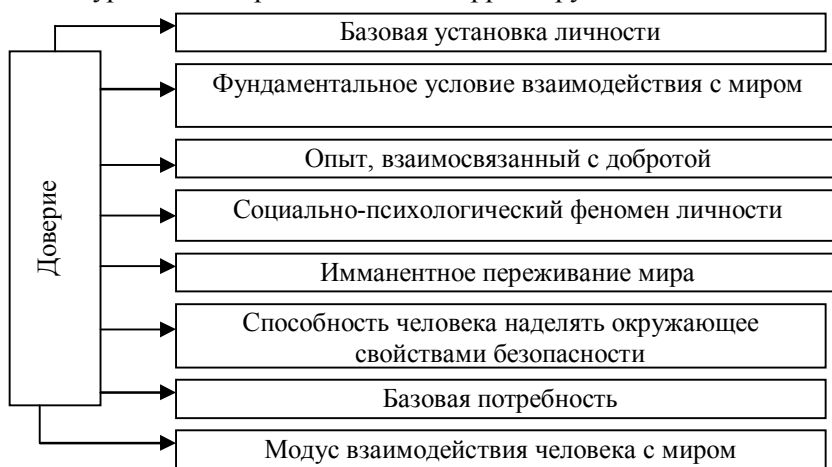


Рис. 8. Основные составляющие доверия



Рассмотрим основные составляющие доверия, выделенные Т.П.Скрипкиной, которые отражены на рис. 8.

Доверие есть фундаментальное условие взаимодействия человека с миром, и именно в этом состоит его первая и важнейшая функция. В каждой ситуации взаимодействия человека с миром человек одновременно обращен в мир и в себя самого. Человек всегда учитывает, с одной стороны, условия, предоставляемые миром, а с другой — свои собственные интересы, потребности и желания. Двойственность направленности психики человека предполагает наличие доверия к миру как условие взаимодействия с ним и наличие доверия к себе как условие активности личности. В случае, когда доверие к себе и доверие к миру не взаимосвязаны, система человек — мир распадается. Поскольку каждый предмет внешнего мира имеет свое пространство, развитие внутреннего мира происходит в том случае, когда «Я» через собственную деятельность входит в пространство внешнего мира. Степень гармоничности собственных компонентов личности позволяет познавать и свой интимный мир, свою зону приватности. Рассмотрим место доверия к себе и к миру в коммуникативном пространстве на рис. 9.

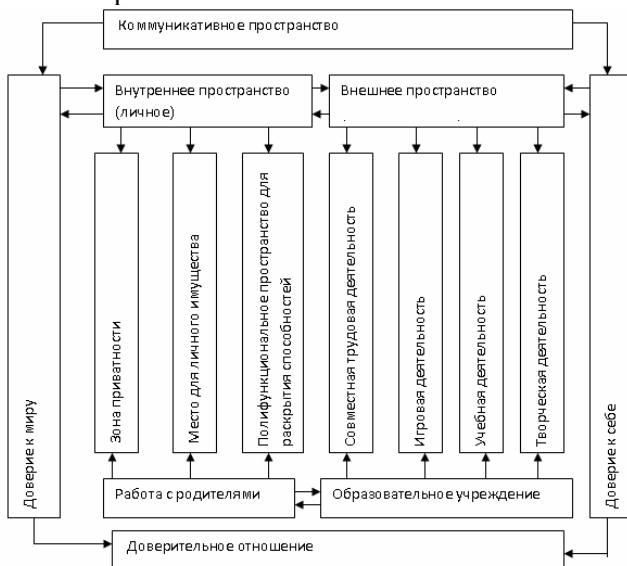


Рис. 9. Место доверия в коммуникативном пространстве

Сущность коммуникативного пространства, направленного на доверительные отношения, заключается в работе ребенка над личностным смыслом как своего внешнего, так и своего внутреннего мира, сохраняя чужую автономию.

«Отличительная особенность человека — детерминированность через сознание: иными словами, преломление мира и собственного действия через сознание, вот основное для понимания свободы человека и детерминации бытия» [200, с. 96]. Свобода личности (даже если это и развивающаяся личность) и заключается в том, что каждый имеет право на выбор, но нести ответственность за этот выбор должен он сам. Человек живет в мире. Он может «проникать» в него, наделяя объекты, имеющие отношение к нему, различными ценностями и смыслами, изменять, конструировать и реконструировать, но при этом никогда не сливаться с миром. Придавая объектам окружающего мира значимость, т.е. ценность и смысл, человек как бы «выносит» часть себя за пределы себя самого, в мир и наделяет «собой» его объекты. Поэтому только такой мир, с которым он связан в единую систему, в единую онтологию, может вызывать у него доверие.

По мнению Эриксона [223, с. 221], если нет такого личного опыта, то результатом является базовое недоверие к миру, а раннее недоверие сопровождается тотальной злостью, фантазиями разрушения и вандализма. Взгляды Эриксона на природу доверия человека к миру заключены в следующих его выводах.

Доверие к миру формируется или не формируется в зависимости от того, удовлетворяются или не удовлетворяются физиологические потребности ребенка на первом году жизни взрослыми, которые за ним ухаживают. Следствием является возникающее на этой основе чувство безопасности, выражающееся в способности ребенка не испытывать тревожности, когда ухаживающий за ним человек исчезает из поля зрения.

Таким образом, Эриксон с самого начала связывает доверие к миру с формирующейся первоначальной автономностью ребенка. Следовательно, доверие к миру есть база, которая формируется одновременно с другой фундаментальной установкой, направленной на доверие к себе.

Впервые возникнув на ранних стадиях онтогенетического развития личности, доверие к миру не может быть устойчивым,

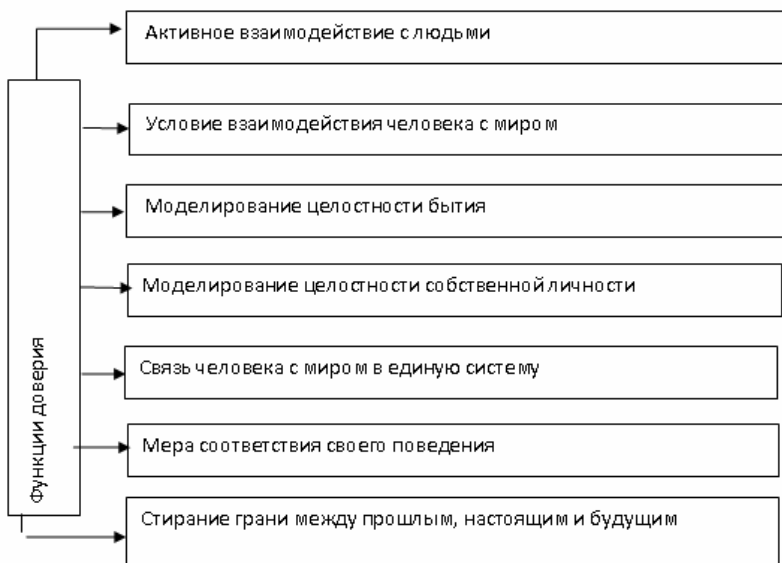
то есть ригидным, образованием личности. Оно продолжает развиваться, видоизменяться, наполняться новым содержанием и иногда даже переходить в свою противоположность в зависимости от условий жизни человека, поскольку является чрезвычайно динамичным образованием, нуждающимся в постоянной опытной проверке.

Доверие к миру в разной мере проникает во все сферы бытия, с которыми соприкасается или взаимодействует субъект, но везде между субъектом и объектом оказывается непреодолимая граница. Хотя мир и человек взаимопроникают друг в друга, они никогда не сливаются, человек никогда не отождествляет себя с миром, он лишь соприкасается, взаимодействует с ним, граница же остается непреодолимой. В соответствии со сказанным, Эриксон отмечает, что чем более сложен, вариативен, непредсказуем объект, с которым взаимодействует или предполагает взаимодействовать человек, тем сложнее возникает отношение доверия к нему, тем более динамичным образованием будет само это доверие.

По мнению В.А.Дорофеева [71], жизненный мир — это не только мир, в котором живет человек, но и человек, который создает свой жизненный мир. При таких исходных установках жизненный мир следует понимать как взаимоотношения и взаимодействия человека и мира, причем детерминированные и человеком, и миром.

Эту особенность взаимоотношений человека с миром отмечал еще Н.Бердяев [25, с. 21], который писал, что, живя в мире, человек может переживать мир и его ценности двумя способами: трансцендентно (когда объекты мира представляются «трансцендентно далекими и вызывают враждебные чувства, как что-то чужое и насилующее») и имманентно, переживая мир, в котором он живет, и его ценности имманентными себе.

Т.П.Скрипкина [200, с. 206] выделяет главные функции доверия, которые отражены на рис. 10.



*Рис. 10. Функции доверия*

Известно, что полная гармония с миром и одновременно с самим собой возможна только при равновесии (соответствии) уровня доверия к миру и к самому себе. Но такая ситуация возможна только при уже освоенных, известных человеку видах деятельности и поведения. Она не способствует ни развитию личности, ни познанию, ни преобразованию мира. Соотношение уровня доверия к миру и уровня доверия к себе должно находиться в состоянии подвижного равновесия. Когда возникает ситуация несоответствия либо миру, либо самому себе, человек всегда стремится к обретению его вновь. Ситуация неравновесия возникает потому, что человек постоянно попадает в новые для себя обстоятельства, в которых требования и условия мира расходятся с его собственными интересами, желаниями и возможностями. В такой ситуации он должен сделать выбор: довериться условиям, требованиям, предоставляемым миром, или своим собственным желаниям, потребностям, интересам, возможностям. Обрести равновесие он может, лишь увеличив либо уровень доверия к миру, либо уровень доверия к себе. С этой целью он должен или следовать

за условиями, которые предоставляет мир, или исходить из личных интересов, личных потребностей и желаний.

Уровень доверия, как к себе, так и к миру, во многом определяется прошлым опытом успехов и неудач, которые человек учитывает, делая свой выбор. Человек не может жить без доверия, без веры в правильность и осуществимость предполагаемых поступков, поставленных целей. Если проектируемое будущее полностью отрывается от собственного прошлого опыта, предопределяющего возможности человека, то его цели будут иллюзорны или фантастичны, они будут оторваны от реальности, их достижимость будет маловероятна. С другой стороны, если вероятность проектируемого будущего будет подвергаться сомнению, то оно все равно останется иллюзорным.

Таким образом, именно доверие способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в единый, целостный акт жизнедеятельности. Доверие выступает условием развития, изменения самого человека, именно оно позволяет ему рисковать и испытывать вновь и вновь свои возможности. Однако акцент исследований все больше перемещается в сторону выявления роли и места тех переживаний, которые участвуют в позитивных изменениях личностного развития.

Отношение к ребенку как к человеку предполагает ценностное отношение к каждой детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни, имеет, как отмечает Е.В.Бондаревская [35, с. 22] «собственную жизненную историю, собственное Я, свой внутренний мир, что ребенку в любом возрасте свойственны честь и достоинство, что он ждет справедливости, нуждается в сострадании, диалогическом общении, способен к осознанию своих ошибок, покаянию и возрождению к лучшему».

К.Н.Вентцель [48, с. 71] выделил принципы цельности, единства и гармонии жизни ребенка в образовательном учреждении, солидарности и единства действий родителей и педагогов. Отношение к ребенку как субъекту проявляется в высшей форме в том, что родители и педагоги видят в нем продолжателя «духовной работы, совершаемой человечеством и ... детям необходимо дать возможность искать, творить, создавать, открывать».

В.А.Сухомлинский [198, с. 17] еще в 50—60-е гг. понимал воспитание как творение счастья каждого ребенка. «Открыть в каждом человеке его, только его неповторимую грань — в этом искусство воспитания». Доверие к детям, учение без принуждения, воспитание без наказаний, сотрудничество детей и взрослых, творческий труд и нравственная свобода, возможность выбора линий поведения, образа жизни и принятие ответственности за свой выбор — это далеко не полный перечень гуманистических принципов, на которых была основана педагогическая система В.А.Сухомлинского.

Дж.Ален [227, с. 82] также изучал доверие в контексте межличностных отношений, выделив параметр их позитивности.

А.У.Хараш [216, с. 41] изучал становление доверительности в отношениях, выделил типы коммуникативных состояний, которые представляют собой ранжирование данных состояний по степени интеграции — от максимальной разобщенности к наиболее полному объединению, от индивидуалистической замкнутости до концентрации на всеобщих задачах, составляющих общественный смысл совместно производимой деятельности. Автор показал, что ранжирование коммуникативных состояний происходит от следующих положений:

- ~ полная «закрытость», первоначально связанная с ролевой защитой;
- ~ дискуссионная защита, связанная с псевдосамораскрытием;
- ~ «открытая защита»;
- ~ отказ от использования защиты, которая предполагает стратегию доверительного диалога.

В.К.Калиничев [90, с. 64] выдвигает гипотезу о ценностной природе авторитета, подчеркивая ее субъективную значимость для других людей, и считает, что особую роль в качестве оснований авторитета выполняют нравственные свойства личности, так как позитивная оценка этих свойств является механизмом запуска доверия одного человека к другому. И эта позитивная оценка обеспечивает возможность эффективной коммуникации с авторитетным человеком, возникает вторичная фаза коммуникативного процесса, влияющая на дальнейшие отношения. В.К.Калиничев акцентирует внимание на вторичных процессах, которые и являются следствием возникновения доверительных отношений на

основе позитивного оценивания нравственных качеств носителя авторитета.

А.И.Донцов [73, с. 154] выделяет три основных условия, способствующие взаимному доверию сторон, а именно:

~ присутствие нейтральных лиц, чья функция облегчает взаимодействие, особенно в ситуации конфликта;

~ вторым условием доверительных отношений является характер коммуникативных связей взаимодействующих сторон, наличие информации для каждого партнера по взаимодействию друг с другом;

~ личностные особенности участников взаимодействия.

С.Л.Рубинштейн [176, с. 552] отмечал, что психолого-педагогическая сущность доверительных отношений позволяет осмыслить способы связи человека с миром, закономерности освоения того культурного пространства, внутри которого человек может обрести свою родовую человеческую сущность и в то же время остаться истинным самостоятельным «субъектом жизни». Скрипкина [200, с. 44] указывает на соотношения доверия и недоверия, которые являются стержневым элементом психологического благополучия человека. В.А.Петровский [163, с. 75], Т.П.Скрипкина [200, с. 83] и др. выделяют два универсальных условия возникновения отношения доверия к той или иной стороне действительности. Любой объект окружающего человека мира и мир в целом вызывают отношение доверия только в том случае, если они обладают свойствами безопасности и полезности, т.е. значимости для человека, и человек — активное звено в этой системе. Т.П.Скрипкина, анализируя отечественные и зарубежные исследования, посвященные феномену доверительных отношений, выделила факторы, влияющие на формирование различных видов доверия, отраженных на рис. 11.

Во-первых, доверие к другому можно рассматривать как частный случай доверия к миру. Оно является фундаментальным условием формирования таких взаимоотношений между людьми как дружба, любовь, уважение, вражда, ненависть. Без доверия одного человека к другому трудно представить формирование отношения к нему как к авторитетной, значимой личности, без доверия не формируется внутригрупповая сплоченность, невозможно оказать влияние на другого. Доверие выступает условием

формирования всех видов и форм отношений людей и одновременно входит в качестве компонента во все виды и формы отношений человека к миру и к самому себе.

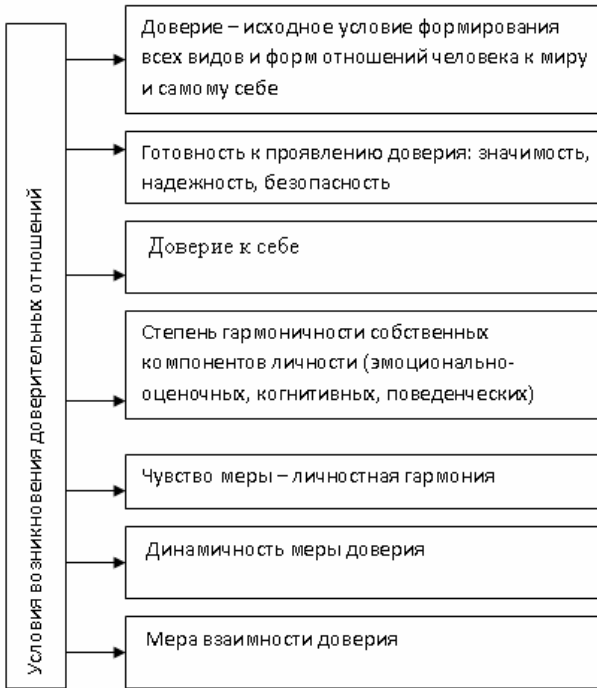


Рис. 11. Факторы, влияющие на формирование различных видов доверия

Во-вторых, доверие возникает тогда, когда существует готовность к проявлению доверия хотя бы у одного из двух взаимодействующих людей. Такая готовность формируется, если другой человек является значимым, надежным и безопасным партнером. Если хотя бы одно из названных качеств (значимость, надежность, безопасность) отсутствует у партнера, то это существенно повлияет на основные характеристики доверия (мера, глубина, тема, длительность и т.д.).

В-третьих, человек одновременно обращен в мир и в себя, т.е. человек доверяет, с одной стороны, миру, а с другой стороны — самому себе. Тот, кто способен относиться к себе как к самооценности, как к самостоятельному, суверенному субъекту активности,



тот способен так же относиться и к другим. Таким образом, следующей причиной возникновения доверия к другим является доверие к себе.

В-четвертых, доверие существует как личностная или социальная установка, как аттитюд, как эмоционально-оценочное отношение к другому и к самому себе. Взаимодействие (гармоничное — дисгармоничное) между личностными и социальными аспектами доверия, его эмоциональными, оценочными, поведенческими компонентами определяет качество, дифференцированность доверия. Таким образом, одним из условий возникновения определенного качества доверия является степень гармоничности его собственных компонентов (эмоционально-оценочных, когнитивных, поведенческих).

В-пятых, в каждом акте общения всегда присутствует определенное количество или мера доверия, без которой общение вообще невозможно. Выход за пределы «необходимой меры» доверия по отношению к себе, и по отношению к другим приводит к негативным последствиям в общении. Подлинная личностная гармония заключается в умении чувствовать эту меру и в то же время быть открытым как миру, так и самому себе и другим людям.

В-шестых, существующий уровень, мера доверия, соотношение его основных характеристик (эмоционально-оценочных, поведенческих, когнитивных) также может изменяться в процессе самого взаимодействия под влиянием различных переменных.

Количество, или мера доверия в общении, определяются, с одной стороны, тем, каковы у человека сложившиеся установки, аттитюды относительно доверия к другому и к самому себе, а с другой — тем, какие условия появляются в процессе взаимодействия (кто партнер, какие у него сформировались установки на доверие, безопасен ли он, владеет ли субъектным, личностным общением, где протекает общение, каково содержание и цели взаимодействия и т.д.). Следующей важной характеристикой доверия является динамичность меры доверия, которая определяет вид общения (личностное или социально-ориентированное; диалогическое или монологическое; глубинное или поверхностное и т.д.) и выступает причиной его проявления к другому.

В-седьмых, в каждом виде общения всегда присутствует мера взаимности доверия.

Таким образом, развивающаяся личность должна быть способна к продуктивному коммуникативному взаимодействию, обладать умением эмпатически относиться к другой личности (тем более развивающейся), не вторгаясь в нее, сохраняя чужую автономность, а это возможно только при доверительных отношениях. В связи с этим мы определяем доверительные отношения как субъектно-субъектное взаимодействие, ориентированное на внутренний мир каждого субъекта коммуникативного пространства, направляющее свои коммуникативные умения и способности на эмпатическое взаимодействие.

А.А.Бодалев [38], В.Н.Мясищев [140], М.И.Лисина [115] и др. отмечают, что готовность детей к доверительным отношениям, отвечающим принципам эмпатического взаимодействия, сводится к следующим интегративным свойствам личности, включающим в себя:

- ~ систему языковых знаний и умений, направленных на конструктивно-позитивную речевую деятельность и речевое поведение;
- ~ умения и навыки взаимодействия эмпатического характера на основе диалогического сотрудничества, взаимопонимания;
- ~ способность вариативного оптимального взаимодействия в речевой деятельности на основе сотрудничества;
- ~ ценностные и мировоззренческие установки, направленные на доверительные отношения, толерантность к другому мнению;
- ~ творчество и самообразование.

Все это — составляющие коммуникативной компетентности субъектов коммуникативного пространства.

Для личности со сформированным высоким уровнем коммуникативной компетентности характерны способность к децентрации, идентификации, эмпатии, рефлексии. Взаимодействие тех людей, в личности которых они выражены сильнее, будет в большей степени корректироваться индивидуальными качествами каждого из контактирующих. Благодаря этим механизмам доверительного взаимоотношения у взаимодействующих лиц усиливается взаимная совместимость.

Когда идентификация, децентрация, эмпатия, рефлексия реализуются через доверительные отношения, то они, с одной стороны, оказываются выражением уровня саморегуляции человека,

а с другой — воздействуют на дальнейшие изменения и последующее развитие этой саморегуляции.

А.А.Бодалев [39, с. 22] отмечает, что присутствие механизмов доверительного взаимоотношения у субъектов коммуникативного пространства является важнейшим условием освобождения от мешающих свободному активному общению «зажимов» для того человека, который вступает с ним в общение. Для личности с высоким уровнем коммуникативной компетентности не характерны силовое давление на другого человека, тенденция к манипулированию его психикой. Поэтому и последний, часто не осознавая этого, не препятствует вторжению в свое «Я», а наоборот, самораскрывается, «прибавляет» в искренности и активно самовыражается. Следовательно, происходит переход на более высокий уровень развития восприятия им других людей и себя, развития мышления и воображения. Такие же сдвиги происходят в эмоциональной сфере человека, и главный среди них — укрепление положительной реакции на других людей.

Итак, выделим механизмы доверительных взаимоотношений в коммуникативном пространстве образовательных учреждений, которые отражены на рис. 12.

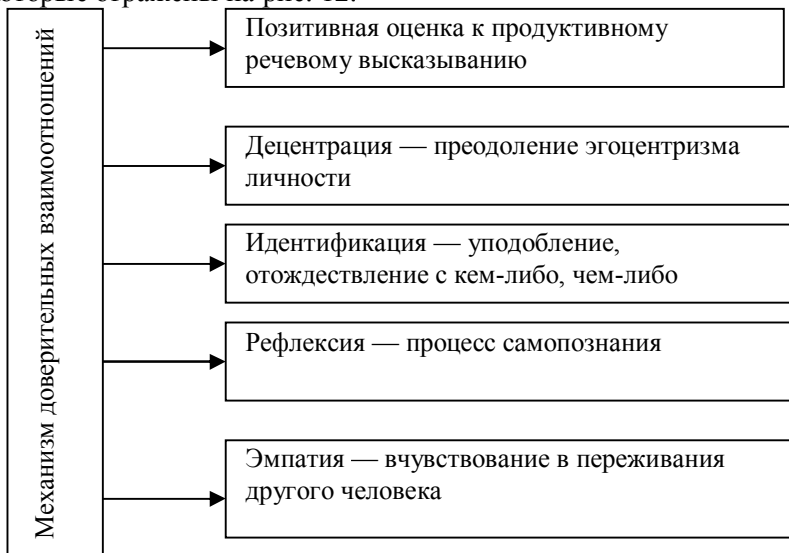


Рис. 12. Механизмы доверительных взаимоотношений

Во-первых, из вышесказанного следует, что пусковым механизмом доверительных отношений является позитивная оценка любого продуктивного высказывания ребенка. Для активизации его речевой и мыслительной деятельности атмосфера взаимодействия должна быть надежной, безопасной и значимой.

Во-вторых, механизмом преодоления эгоцентризма личности, заключающимся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной, является децентрация субъектов коммуникативного пространства.

В-третьих, механизмом возникновения доверительных взаимоотношений является идентификация — уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо.

В качестве четвертого механизма выделим рефлексю — процесс самопознания субъектом коммуникативного пространства своих внутренних психических актов и состояний.

Пятым механизмом доверительных взаимоотношений является эмпатия — постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека.

Решение кардинальных задач воспитания сущностных человеческих качеств у ребенка в русле гуманистической педагогики возможно только на основе глубокого знания, динамических тенденций его развития, способности к саморазвитию, представлений о том, как он сам воспринимает себя и как его воспринимают другие. Внимательное и бережное изучение ребенка как особого мира во всем многообразии его свойств и отношений объединяет отечественных и зарубежных ученых в поиске оптимальных путей его воспитания и обучения (Ш.А.Амонашвили [10], Б.Г.Ананьев [12], Л.И.Божович [40], Л.А.Венгер [49], А.В.Запорожец [78], А.Фогел [229], R.Hodge [228] и др.).

Таким образом, критериями доверительных взаимоотношений субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» являются:

~ готовность к эмоциональному вчувствованию во внутреннее состояние другого человека;

~ готовность учитывать последствия своего поступка для других людей;

~ личностные нормы, задающие эталоны оценки субъектом своего альтруистического поступка, не совпадающие с нормативными эталонами, предписываемыми обществом;

~ тенденция приписывать ответственность за совершение или несовершение альтруистических действий себе, а не другим людям или внешним обстоятельствам.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к рассмотрению природы эмпатии, которая определяет способность человека «проникать» во внутренний мир другого. По мнению Т.П.Гавриловой [56], Ю.Б.Гиппенрейтер [59], К.Роджерса [175], Ю.А.Менджерицкой [129] и др., эмпатия может проявляться в форме сопереживания и сочувствия, т.е. либо в форме переживания субъектом тех же чувств, которые испытывает другой, либо в отзывчивом отношении к переживаниям другого.

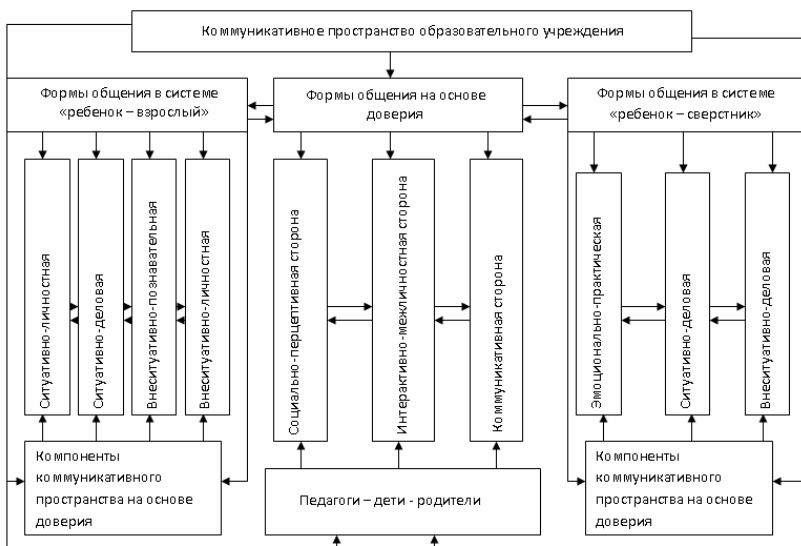
Эмпатия — постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний по поводу чувств другого [169].

В современной психолого-педагогической литературе исследовалась проблема появления и развития эмпатии у взрослых (Ю.Б.Гиппенрейтер, Т.Д.Карягина, Е.Н.Козлова [59]) и у детей школьного возраста (Т.П.Гаврилова [56], В.П.Морозов, А.Г.Васильева [134], Ю.А.Менджерицкая [129] и др.). Гораздо меньше исследований было посвящено изучению этой проблемы в дошкольном возрасте. Вместе с тем именно в дошкольном детстве, как отмечают Т.А.Березина, А.В.Запорожец, З.Я.Неверович [77], когда закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, важно определить эффективные пути развития у детей сочувствия, отзывчивости, гуманности. На ранних стадиях развития ребенка закладывается первый компонент эмпатийного процесса — сопереживание, проявляющееся на основе таких механизмов, как эмоциональное заражение и идентификация. Идентификация в качестве диалогического взаимодействия ложится в основу демократического стиля воздействия взрослого (педагога, родителей), что способствует позитивному настроению, повышает самооценку и социальную активность ребенка, который общается на уровне рефлексии и сопереживания.

По мере становления второго компонента эмпатийного процесса — сочувствия — «доминирующую роль начинают играть когнитивные компоненты — моральные знания и социальные ориентации ребенка» [77]. Л.П.Стрелкова [193] отмечает, что переход к реальному содействию возможен при расширении круга переживаемых эмоций, обогащении эмпатии такими эмоциями и эмоциональными комплексами, как преодоление страха за себя, активное противостояние злу, отвращение к несправедливости, бескорыстная радость за другого, децентрация.

Альтруистическое отношение к событию, эмпатическое взаимодействие является признаком становления третьего эмпатийного процесса. Развитие эмпатии представляет собой неотъемлемую часть формирования личности, воспитания у ребенка культуры межличностных отношений. В психолого-педагогических исследованиях традиционно обращаются к анализу роли эмпатии в социально-перцептивной стороне общения (в восприятии человека человеком). В них указывается на то, что эмпатия способствует более эффективному познанию людьми друг друга и, в частности, их эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия уменьшает эффект искажения восприятия другого, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления. Процесс эмпатического взаимодействия составляют три стороны: социально-перцептивная — восприятие и понимание другого человека, интерактивно-межличностная — взаимодействие и коммуникативная передача информации, которые являются одними из составляющих коммуникативного пространства. Ориентация в эмоциональном настроении субъектов коммуникативного пространства является необходимым условием построения доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

Рассмотрим составляющие коммуникативного пространства на рис. 13.



*Рис. 13. Составляющие коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители»*

Роль эмпатии в организации доверительных отношений в коммуникативном пространстве заключается в предоставлении особого, основанного на вчувствовании, способа получения, обработки и проверки достоверности информации. Эмпатия влияет на сбор и анализ информации двумя способами:

- ~ мотивирует ребенка на получение какой-либо информации с целью усиления собственной вовлеченности в процесс доверительных отношений;

- ~ действует в качестве обратной связи.

В интерактивной стороне общения эмпатия выступает как регулятор взаимодействия, обеспечивая оценки и прогноз наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием субъектов коммуникативного пространства.

Таким образом, развитие способности к эмпатии определяет формирование социально значимых свойств личности, а именно: способности убеждать, преодолевать психологическую защиту другого. Эмпатическое взаимодействие расширяет представление о жизни других, обогащает эмоциональный опыт субъектов

коммуникативного пространства, развивает систему ценностей ребенка, несет охраняющие функции, если воспринимаемый опыт угрожает психическому равновесию ребенка.

В связи с этим мы определяем эмпатическое взаимодействие как позитивную систему отношений, обладающую конструктивно-демократической и альтруистической стратегией взаимодействия.

Способность к эмпатическому взаимодействию является психолого-педагогическим условием построения доверительных отношений. В ситуации личностного комфорта и дискомфорта человек предпринимает усилия, направленные на преодоление своего негативного состояния, стремление избежать травмирующих впечатлений. Сочувствие или «эмпатическая забота» порождает альтруистические действия в адрес другого и стремление преодолеть его негативные состояния. Для доверительных отношений характерно проявление эмпатии, т.е. восприятие и понимание партнера через «вчувствование» в другого, «перевоплощение в него», «вживание в его мир». Такое взаимодействие предполагает искреннее, доверительное отношение педагога и родителей к ребенку, готовность к сотрудничеству субъектов коммуникативного пространства.

Е.В.Бондаревская отмечает, что из ценностного отношения к ребенку как целостному саморазвивающемуся человеку культуры вырастает понимание задач личностно-ориентированного образования не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самоопределения, самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [34, с. 73].

Таким образом, взаимодействие нормативного, оценочного и регулятивного компонентов индивидуального нравственного сознания представляют собой тот внутренний механизм, который обеспечивает осознание и саморегулирование личностного опыта, придает нравственный смысл действиям и поступкам личности. Личностный смысл, являясь характеристикой личностно ориентированного образования, определяет задачей такого образования создание «значение-для-меня» посредством формирования



смыслообразующих мотивов, окрашивающих отношения к опыту поведения, знаниям в личностно-значимые ценности, субъективные значения. Тем самым в содержание личностно ориентированного образования включаются эмоционально-ценностные, личностные элементы, которые определяются межсубъектными доверительными отношениями в процессе обучения. Переживание как способ существования личностного опыта предполагает соответствующие ему субъект-субъектные формы образовательного взаимодействия, включающие диалог, рефлекссию, смысловторчество, мыследействие, эмпатическое взаимодействие и т.д.

### **Выводы по первой главе**

1. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что в настоящее время вопрос пространственных представлений рассматривается с трех позиций: 1) освоенная человеком среда, приспособленная для решения соответствующих задач; 2) среда рассматривается как данность и не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой деятельности; 3) пространство возникает при специально организованной специфически человеческой деятельности и определенных условий, определяющих вид пространства.

2. В исследовании коммуникативное пространство рассматривается как система взаимосвязанных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных на формирование коммуникативной компетентности, включающей речевую деятельность и речевое поведение субъектов образовательного процесса при доверительных отношениях.

3. Анализ учебно-методической и научной литературы по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей первой ступени обучения и организации коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» свидетельствует о том, что системного представления по данному вопросу нет, что еще раз подчеркивает актуальность и недостаточный уровень исследования данной проблемы.

4. В качестве приоритетных функций организации коммуникативного пространства, направленного на построение доверительных отношений субъектов образовательного процесса, выделены следующие: информационная, воспитательная, функция познания людьми друг друга, функция организации различных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой), реализация потребности в контакте с другим человеком, функция приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения, функция приобщения инициатора общения к ценностям субъекта, функция открытия субъектов на общение.

5. Условиями, обеспечивающими организацию коммуникативного пространства, направленного на построение доверительных отношений, являются: направленность содержания общения на жизненные проблемы ребенка, альтернативно-диалогический способ получения знаний ребенком в коммуникативном пространстве, безопасность информационного поля, безусловное принятие ребенка, конгруэнтность личности педагога и родителей, профессиональные компетентностные качества педагогов, психологический фон ребенка, эмпатическое взаимодействие, свобода творчества, самоактуализация.

6. Содержание коммуникативного пространства в нашем исследовании направлено на построение доверительных отношений и представляет собой систему организации диалога, влияющего на становление и существование толерантного сознания, в ходе которого устанавливается способность слушать, слышать и понимать собеседника, устанавливать обратную связь, дающую информацию о реальных интересах и актуальном состоянии ребенка в момент взаимодействия, а также уровни проявления (когнитивный, мотивационно-потребностный, поведенческо-деятельностный).

На основании проведенного анализа и полученных выводов нами разрабатывалась модель организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

## Глава 2

### МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОУ

#### 2.1. Условия организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений

В данном параграфе определена совокупность подходов и принципов организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

Организация коммуникативного пространства на основе доверительных отношений осуществляется при реализации диалогического, лично-ориентированного, рефлексивно-деятельностного, интегративного подходов.

Г.М.Кучинский выделяет проблемно-диалогический подход [95], в котором диалогичность рассматривается как способность думать за другого. Такой подход предполагает поиск нескольких приемлемых вариантов и выражается в вариативности принимаемых решений при организации коммуникативного пространства. По нашему мнению, выделенные подходы позволят сформировать у субъектов коммуникативного пространства потребность в необходимом использовании диалогического типа взаимодействия, направленного на доверительные отношения.

В качестве системообразующих принципов выступают принципы гуманизации и диалогичности. Принципы диалогичности и гуманизации при организации коммуникативного пространства мы рассматриваем как организацию доверительных отношений на основе диалога, что способствует формированию мировоззренческих представлений, направленных на децентрированное диалогическое взаимодействие, способствующее формированию коммуникативной компетентности у субъектов образовательного процесса.

Коммуникативные системы, развиваясь, генерируют значения в форме эмоций, целей и представлений. Наличие индивидуальных

мыслей, чувств и целей не отрицается, скорей, утверждается или изменяется в ходе диалога. Отношения организуются и изменяются в динамическом процессе коммуникации с помощью совместной регуляции и возникают в совместных действиях субъектов коммуникативного пространства.

Данный подход является значимым для решения задач организации коммуникативного пространства, направленного на построение доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», как результат коммуникативной компетентности.

На наш взгляд, такое взаимодействие позволит субъектам коммуникативного пространства в условиях эмпатического взаимодействия познакомиться с точкой зрения друг друга, позитивно строить систему отношений с окружающими, быстро и конструктивно ориентироваться в ситуациях-взаимодействиях, прогнозировать действия других, проявлять толерантность к недостаткам других и низкую эмоциональную уязвимость, стремиться к альтруистической стратегии взаимодействия и открытости в общении. При доверительных отношениях коммуникативные умения представляют сложные и осознанные коммуникативные действия и практическую подготовленность детей к диалогическому общению.

Принцип гуманизации при подготовке субъектов коммуникативного пространства к взаимодействию подразумевает деятельность, направленную на доверительные отношения. Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий, человечный) — это признание ценности человека как личности, его прав на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Принцип гуманизации, на наш взгляд, — самый сложный и длительный процесс перестройки человеческого сознания, раскрепощения личности в условиях доверия. Доверительные отношения — наиболее гуманный способ педагогического взаимодействия, средство установления равенства в отношениях между субъектами коммуникативного пространства, поле совместного поиска истины, способ ненавязчивого воспитания ребенка, развития у него интереса к учению, формирования диалектического взгляда на мир, обучения проблемному мышлению, сотрудничеству и доверию. Человек — высшая ценность общества, поэтому в плане организации коммуникативного пространства предполагается развитие идей

сотрудничества, эмпатического взаимодействия, учет индивидуальных особенностей ребенка (педагогов, родителей), организация взаимодействия, в основе которого лежит диалог, вместо «воздействия», основанного на монологе. Реализация принципа гуманизации предполагает совершенствование функционирования и развитие коммуникативного пространства с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для актуализации и реализации личностных возможностей субъектов коммуникативного пространства.

Принцип надежности и полезности информации — это возникновение доверия к той или иной стороне действительности, верный способ донести необходимую информацию ребенку. Принцип надежности и полезности информации требует учета особенностей развития каждого ребенка, анализа материала с точки зрения его возможностей и такой организации деятельности, чтобы дети не испытывали интеллектуальных, моральных и физических перегрузок.

В.И.Андреев [14, с. 198] отмечает, что принцип надежности информации педагогического процесса слабо исследован, однако, с учетом специфики коммуникативного пространства, направленного на построение доверительных отношений, все вышесказанное дает возможность выделить универсальные условия возникновения отношения доверия к той или иной стороне действительности. В рамках данного высказывания таких условий два. Любая информация, окружающая ребенка, вызывает отношение доверия только в том случае, если она обладает свойствами безопасности (надежности) и полезности, т.е. значимости (имеющей смысл и ценность) для субъектов коммуникативного пространства. Здесь целесообразно употребить слово «полезность», с помощью которой можно определить значимость информационного поля, как с учетом ценностей, так и потребностей, в нем запечатленных (образующих индивидуальный смысл для субъектов коммуникативного пространства) и связанных с возможностью активности ребенка, так как ребенок — активное звено в этой системе. Взрослый (педагог, родитель), принимая на себя роль равноправного партнера, «раскрепощает» облик педагога (родителя), делает его приближенным к ребенку, надежным и безопасным. Доверительное отношение к взрослому благоприятствует добровольному взаимодействию,

запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, что служит важным условием развития личности ребенка.

Свобода выбора (ненасилие) — это принцип, в основе которого лежит признание субъектности ребенка, его уникальности и самоценности. «Свободный выбор человека его удел, ответственность и его трагедия», — пишет Ж.-П. Сартр [180, с. 324]. Реализация принципов свободы субъектов коммуникативного пространства рассматривается нами как выбор формы взаимодействия стратегии поведения в ситуациях морального выбора. Свобода личности (даже если это и развивающаяся личность) и заключается в том, что каждый имеет право на выбор, но нести ответственность за этот выбор должен он сам. Данный принцип позволяет установить гармоничные соотношения между процессами развития, детерминированными действиями взрослого, и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребенка. Нарушение сбалансированности этих процессов может происходить при слишком энергичном влиянии взрослого, который, как правило, снижает собственную активность ребенка, что, в конечном итоге, отрицательно сказывается не только на его саморазвитии, но и на развитии. Ребенок вправе выбирать свой путь. Это позволит сформировать у субъектов коммуникативного пространства такие личностные качества как ответственность за свое поведение по отношению к себе и к другим и преобладание демократических и альтруистических стратегий взаимодействия. Осуществление субъектом свободы выбора, выход из ситуации морального выбора сопровождается возложением на себя ответственности, неотъемлемыми атрибутами которой являются сознательность и самостоятельность. Данные личностные качества и желание самостоятельно, творчески, позитивно разрешать возникающие ситуации морального выбора позволят осуществлять компетентную деятельность в условиях доверительного отношения.

Н.Ф.Наумова [143, с. 77] анализирует свободу выбора как наиболее рациональную внутренне-индивидуальную стратегию поведения субъекта в ситуации неопределенности. Стратегическим, свободным выбором она называет выбор, происходящий в условиях, отвечающих основным требованиям: обеспечение внутренних личностных предпосылок для осуществления любой выбранной альтернативы.

Принцип активной деятельности основывается на понимании деятельности как процесса преодоления трудностей, как средства решения проблем и задач, а также как процесса саморазвития в ходе изменения обстоятельств жизни. Верный способ донести необходимую информацию как можно большему числу детей — это максимально доступная форма. Принцип доступности требует учета особенностей развития каждого ребенка, анализа материала с точки зрения возможностей детей и такой организации деятельности, при которой они бы не испытывали интеллектуальных, моральных и физических перегрузок. Принимая на себя роль сверстника, строить доверительные отношения. Такой имидж в определенной степени «раскрепощает» облик педагога, делает его приближенным к ребенку, особенно к подрастающему поколению [189].

На основе анализа работ А.В.Запорожца [78], Д.Б.Эльконина [222], М.И.Лисиной [115] и др., а также результатов наших исследований мы выделяем два типа детской активности:

1. Собственная активность ребенка, полностью определяемая им самим, детерминированная его внутренним состоянием. Ребенок в этом процессе выступает как полноценная личность, творец собственной деятельности, ставящий ее цели, ищущий пути и способы их достижения. Собственная активность обусловлена взаимодействием со взрослым. Однако ребенок настолько глубоко усвоил содержание, данное взрослым, что оно, взаимодействуя с его прошлым опытом, превратилось в его достояние, существенно изменив свою форму.

2. Активность ребенка, стимулируемая взрослым, который организует деятельность, показывает и рассказывает, что и как необходимо делать. Ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым.

Эти два типа активности тесно связаны между собой и последовательно сменяют друг друга, взаимодействуя и, главное, взаимообогащаясь в коммуникативном процессе. Чем успешнее развиваются различные формы взаимодействия ребенка со взрослым, тем выше и содержательнее становится собственная активность, что особенно важно при формировании коммуникативной компетентности.

Личностно ориентированный подход предполагает взаимодействие педагога (родителя) на основе субъект-субъектных отношений,

где каждая сторона взаимодействия обладает известной свободой в выборе содержания, методов, форм деятельности, согласуя свои притязания и права с притязаниями и правами партнеров по взаимодействию. Вследствие этого отношения между ними строятся на реалистической основе взаимопринятия и взаимопонимания [83, с. 176]. Целостное знание о человеке (как о самом себе, так и о других) позволит по-новому, целенаправленно и эффективно организовывать взаимодействие в условиях доверия. Данный подход включает принцип амплификации, рефлексии, периодической мобилизации и релаксации, которые, на наш взгляд, значимы для решения задач организации коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» на основе доверительных отношений.

Принцип амплификации (от лат. *amplificatio* — расширение) — технологический принцип, сообщающий о постоянной объективной необходимости выстраивать яркую внешнюю форму взаимодействия, увеличивая силу воздействия друг на друга через расширение средств. Интонационная выразительность, яркая пластика, адекватная внутренним отношениям, точная поза придают образность переживаемому отношению и обладают силой эмоционального заражения [86, с. 174]. Реализация данного принципа при организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений позволит регулировать, контролировать свои эмоции, будет способствовать более полному взаимовосприятию, взаимопониманию, поиску позитивных способов взаимодействия, что необходимо в условиях построения доверительных отношений.

Рефлексивно-деятельностный подход при организации субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям предполагает развитие рефлексивной культуры каждой личности в системе «педагоги — дети — родители».

Принцип рефлексии исходит из понятия рефлексии как специфической человеческой способности, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования [193]. Принцип рефлексии при подготовке субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям мы рассматриваем



как «переосмысление и перестройку» субъектом содержания своего опыта взаимодействия эмпатического характера, которые отражают ситуации морального выбора и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному речевому поведению и речевой деятельности. Основываясь на рефлексивном подходе, субъектам коммуникативного пространства необходимо быть готовыми к самоорганизации и саморазвитию. Самоорганизация и саморазвитие — прерогатива не только мира ребенка, но и мира взрослого.

Принцип периодической мобилизации и релаксации основывается на систематическом отборе и реализации целей, содержания, методов и форм организации коммуникативного пространства через периодическую мобилизацию и релаксацию творческих и других способностей личности.

Использование эвристических методов решения творческих задач задает наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности, стимулирует интуитивное мышление в процессе решения, генерирует новые идеи и на этой основе существенно повышает эффективность решения определенного класса творческих задач (Д.В.Чернилевский, А.В.Морозов и др.) [218, с. 301]. Чаще всего при организации коммуникативного пространства используется метод «мозговой штурм» или «мозговая атака» (А.Ф.Осборн), в котором за основу взят эвристический диалог Сократа. Но постоянное напряжение может и часто приводит к перегрузкам ребенка. Поэтому необходима периодическая релаксация, расслабление в деятельности ребенка. В.И.Андреев [14, с. 184] и др. отмечают, что релаксация дает положительный эффект в интенсификации подсознательных, интуитивных процессов, позволяет снять интеллектуальное напряжение, преодолеть инерцию мышления и отрицательные эмоциональные состояния, которые возникают от неоднократных неудачных попыток в решении творческих задач.

Поскольку доверительные отношения проявляются во взаимодействии, нет взаимодействия — нет доверия, а данное явление изучается синергетикой — современной теорией совместного действия (от греч. *synergos* — совместно действующий; термин введен Г.Хакеном). На наш взгляд, при организации коммуникативного пространства уместным является использование синергетического

принципа. В коммуникативном пространстве, направленном на доверительные отношения в системе «педагоги — дети — родители», нередко возникают ситуации нестабильности, напряженности, в которых субъекты данного пространства, вступая во взаимодействие, должны определиться в выборе стратегии и тактики поведения в ситуации морального выбора, в действиях и поведении, при этом педагог (родитель) должен быть готов к тому, что он должен организовывать взаимодействие на основе диалога, а не использовать метод воздействия (монолог). Педагог (родитель) должен быть готов к использованию гуманно-личностных способов доверительного характера, создавать и обеспечивать ребенку условия для самоопределения и саморазвития. Основной путь саморазвития и самоопределения у ребенка: создание взрослыми доступных проблемных ситуаций, постановка творческих задач, формирование такой общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач.

Принцип интегративности (от лат. *integer* — целый) при подготовке субъектов коммуникативного пространства к доверительному отношению предполагает интеграцию знаний, умений, навыков, личностных качеств каждого из взаимодействующих сторон, речевого поведения и речевой деятельности на конструктивно-позитивное взаимодействие, необходимых для осуществления компетентной коммуникативной деятельности в данном пространстве. Отличительная особенность интегративных процессов состоит в том, что в обычных условиях они «скрыты» в повседневном функционировании группы и лишь в преодолении внезапных помех и нейтрализации дисфункций обнаруживают явные признаки своего сосуществования. Интеграция групповая интерпретируется как оптимальное сочетание индивидуальных действий в условиях совместной деятельности, как согласованность функционально-ролевого поведения членов группы при решении общей задачи [169, с. 140].

Сущность данного подхода коротко можно интерпретировать так: в социальных общностях, связанных с «непосредственными» взаимодействиями субъектов коммуникативного пространства, поведение последних определяется не столько той или иной формой

сознания, сколько эмоционально-психическими, бессознательными сопереживаниями, т.е. общими для всех, однотипными психическими переживаниями [169, с. 131].

Реализация данных принципов позволяет создать условия организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

## **2.2. Содержательно-целевой модуль организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям**

С учетом законов и принципов организации коммуникативного пространства нами предложена модель организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений, состоящая из трех модулей: содержательно-целевого (цель, содержание); процессуально-деятельностного (методы, субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативная среда, средства); диагностически-результативного (показатели, критерии сформированности коммуникативной компетентности). Модель является целостной, динамичной, открытой, организуемой, вариативной с синергетическим эффектом. Центральным компонентом модели является коммуникативная компетентность как показатель готовности субъектов коммуникативного пространства к взаимодействию на основе диалога при построении доверительных отношений.

Данная теоретическая модель подготовки субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям представлена на рис. 14.

Целевая составляющая подготовки субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям предполагает формирование коммуникативной компетентности, которая включает способность к эмпатическому взаимодействию, мировоззренческие установки, направленные на доверительные отношения, толерантность к другому мнению, рефлексивность, навыки самообразования, развитие креативного мышления, способность к самопрезентации.



Рис. 14. Модель организации коммуникативного пространства субъектов образовательного процесса

Содержание организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям направлено на:

- формирование у ребенка достаточного уровня речевой деятельности и речевого поведения (как составляющих коммуникативной компетентности), наличие которых позволит педагогам диагностировать коммуникативную способность на начальной стадии, строить доверительные отношения в коммуникативном пространстве, эмпатически взаимодействовать с субъектами коммуникативного пространства;
- формирование достаточного уровня коммуникативной компетентности у педагогов и родителей (эмпатическое взаимодействие,

толерантность, рефлексия, умение строить координированно-конструктивный диалог в конфликтной ситуации и т.д.).

Содержательно-целевой модуль представляет собой совокупность интегрированных знаний о доверительном отношении, динамике его развития, стратегиях взаимодействия в коммуникативном пространстве, а также знаний о видах взаимодействия и диалоге как основной форме взаимодействия в коммуникативном пространстве, направленных на формирование коммуникативной компетентности.

Процессуально-методический модуль включает в себя этапы, методы, средства, организацию коммуникативного пространства, направленные на доверительные отношения и эмпатическое взаимодействие субъектов коммуникативного пространства в системе «педагог — ребенок — родители».

Диагностически-результативный модуль включает диагностики на выявление уровневого показателя коммуникативной компетентности субъектов коммуникативного пространства в образовательном учреждении.

Разработка содержательного аспекта подготовки субъектов к доверительному взаимодействию в коммуникативном пространстве осуществляется на основе комплексного подхода.

Следует отметить, что важным является отбор и создание таких логических конструкций, инициация которых направлена на категорию доверия и включает в себя следующие блоки:

- ~ активизирующий блок направлен на стимулирование потребности в инициации у субъектов коммуникативного пространства, проявляющейся в признаках альтруизма и поведении эмпатического характера;

- ~ понятийный блок включает эмоциональное отражение всех аспектов коммуникативной деятельности через понятийное развитие;

- ~ формирующий блок направлен на формирование способности к эмпатическому взаимодействию и доверительному отношению через специальные игры-занятия диалогического характера;

- ~ оптимизирующий блок направлен на оптимизацию педагогического процесса по формированию коммуникативной компетентности у детей через доверительные взаимодействия ребенка со взрослым;

~ экспрессивный блок направлен на развитие экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора с выходом на эмпатическое взаимодействие;

~ контрольный блок направлен на экстерноризацию социальных эмоций в процессе коммуникативной организации контроля своих ощущений.

Содержательный аспект доверительного взаимодействия субъектов коммуникативного пространства представлен на рисунке 15.



*Рис. 15. Содержательный аспект доверительного взаимодействия субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители»*

Систематизация программного материала в процессе организации субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» осуществлялась на основе принципа целостности, системности, и представлена в виде сводной матрицы (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Организация программного материала**

№ п/п	Основные этапы	Основные цели	Основные законы	Основные правила
1.	<b>Ак т и в и з и р у ю щ и й б л о к</b>			
	I этап	1. Адаптация ребенка. 2. Формирование эмоционально-положительного климата в семье и в ОУ. 3. Создание ситуаций принятия ребенка. 4. Развитие экспрессии в альтернативных ситуациях.	Закон неравномерности коммуникативного развития личности	Постоянно активизировать мыслительную и речевую деятельность субъектов коммуникативного пространства, эмоционально отражая все аспекты коммуникативной деятельности
	II этап	1. Формирование представлений о мимике и жестах. 2. Развитие невербальных коммуникативных умений через театрализованную деятельность, игровые, физкультурные и музыкальные упражнения. 3. Развитие выразительности жестов через языковую практику.	Закон усложнения коммуникативных задач и проблем	Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития, формировать способности к эмпатическому взаимодействию как условие установления доверительных отношений
	III этап	1. Совершенствование невербальных средств через использование рисунков, пиктограмм	Закон сотворчества	Активизировать субъектов коммуникативного пространства в решении творческих задач.

		и других видов условных обозначений. 2. Активизация речемыслительной деятельности в решении творческих задач.		
2.	П о н я т и й н ы й   б л о к			
	I этап	1. Совершенствование самостоятельного интонирования чистоговорок, поговорок, пословиц через эмоциональные загадки. 2. Организация безопасно-полезного информационного поля.	Закон неравномерности коммуникативного развития личности	Постоянно активизировать мыслительную и речевую деятельность субъектов коммуникативного пространства, эмоционально отражая все аспекты коммуникативной деятельности через понятийное развитие
	II этап	1. Формирование способности к произвольному использованию в речи грамматических средств через разнообразные жизненные ситуации. 2. Формирование лексико-грамматических категорий через эмоциональное сотворчество педагога и ребенка.	Закон усложнения коммуникативных задач и проблем	Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития; формировать способности к эмпатическому взаимодействию как условие установления доверительных отношений.
	III этап	1. Организация ориентировочно-поисковой деятельности по обобщению и анализу информационного поля. 2. Организация проблемно-эвристического взаимодействия с выходом на эмпатический уровень.	Закон периодической мобилизации и релаксации	Овладевать наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации



3.	Ф о р м и р у ю щ и й б л о к			
	I этап	1. Развитие эмоциональных чувств и понимание другого. 2. Организация содержательно-продуктивного взаимоотношения педагога с детьми эмпатического характера.	Закон неравномерности коммуникативного развития личности	Постоянно активизировать мыслительную и речевую деятельность субъектов коммуникативного пространства, эмоционально отражая все аспекты коммуникативной деятельности
	II этап	1. Развитие эмпатического взаимодействия, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. 2. Формирование коммуникативных творческих способностей ребенка в диалогической и монологической речи. 3. Формирование осознания своих чувств, эмоциональных состояний других.	Закон усложнения коммуникативных задач и проблем	Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития; формировать способности к эмпатическому взаимодействию как условие установления доверительных отношений.
	III этап	1. Формирование эмпатического взаимодействия и коммуникативных способностей в продуктивной и репродуктивной деятельности. 2. Организация проблемно-информационного поля для создания банка идей.	Закон ускорения коммуникативных способностей в условиях конкуренции и стремления к лидерству	Учиться у конкурентов искать их лучшие, сильные стороны, развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора с выходом на эмпатическое взаимодействие
4.	О п т и м и з и р у ю щ и й б л о к			
	I этап	1. Формирование позитивного взаимоотношения ребенка в семье; децентрация на внешние и внутренние привычки близких.	Закон свободы коммуникативной деятельности	Экстериоризовать социальные эмоции в процессе коммуникативной организации контроля своих ощущений

	II этап	1. Обеспечение ребенку самостоятельности, способствующей выражению своего отношения к происходящему и окружающим. 2. Совершенствование коммуникативных способностей, направленных на конструктивно-позитивную деятельность в конфликтной ситуации.	Закон усложнения коммуникативных задач и проблем	Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития; оптимизировать педагогический процесс по формированию коммуникативной компетентности через доверительные отношения в системе «педагог — ребенок — родители»
	III этап	1. Формирование способности передавать свои чувства и чувства других в пантомимике. 2. Обеспечение понимания субъектов коммуникативного пространства; интегративность взрослых и ребенка как сообщества.	Закон сотворчества	Активизировать субъектов коммуникативного пространства в решении творческих задач
5.	<b>Экспрессивный блок</b>			
	I этап	1. Развитие коммуникативных способностей в диалогической речи. 2. Развитие эмпатии, творческих способностей, уверенности в себе.	Закон целостного коммуникативного развития личности	Каждый день развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора
	II этап	1. Совершенствование коммуникативных умений и способностей. 2. Учить отражать свои эмоциональные переживания в рисунке, рассказе; анализировать поступки литературных героев, сопоставлять их со своими.	Закон ускорения коммуникативных способностей в условиях конкуренции и стремления к лидерству	Учиться у конкурентов искать их лучшие, сильные стороны, развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора с выходом на эмпатическое взаимодействие

		3. Развитие коммуникативной компетентности через составление совместных творческих рассказов.		
	III этап	1. Активизация речемыслительной деятельности в решении творческих задач. 2. Способствовать развитию взаимопонимания в коллективе; содействовать формированию доверия в группе. 3. Способствовать развитию эмпатического взаимодействия субъектов коммуникативного пространства.	Закон сотворчества	Активизировать субъектов коммуникативного пространства в решении творческих задач
6.	<b>К о н т р о л ь н ы й   б л о к</b>			
	I этап	1. Уточнение представлений о правильном речевом поведении и достаточном уровне коммуникативных способностей.	Закон свободы коммуникативной деятельности	Экстериоризовать социальные эмоции в процессе коммуникативной организации контроля своих ощущений
	II этап	1. Способствовать повышению уровня эмпатийного процесса. 2. Учить позитивно-конструктивному выходу из конфликтных ситуаций. 3. Формировать осознанное отношение к поступкам нравственного содержания, вызывать интерес к внутреннему миру людей.	Закон целостного коммуникативного развития личности	Каждый день развивать экспрессии в альтернативных ситуациях морального выбора

III этап	1. Обучать детей адекватному поведению в конфликтной ситуации; воспитывать эмпатическую заботу друг о друге. 2. Развивать умение сосредоточиваться, находить позитивные моменты в происходящем. 3. Совершенствовать чувственное восприятие и доверительное отношение к окружающим.	Закон усложнения коммуникативных задач и проблем	Постепенно усложнять коммуникативные способности, опираясь на зону ближайшего развития; оптимизировать педагогический процесс по формированию коммуникативной компетентности через доверительные отношения в системе «педагоги — дети — родители»
----------	--	--	---

Структурированное содержание служит альтернативой беспорядочному инстинктивному поиску способов удовлетворения онтогенетически безусловной потребности в инициации.

Рассмотрим каждый из блоков более подробно.

~ Активизирующий блок направлен, прежде всего, на активное диалогическое взаимодействие всех субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» и включает в себя все виды детской деятельности: игровую, трудовую, учебную и театрализованную.

Широко используя игры, направленные на развитие воображения, творчества ребенка в педагогической работе, мы учитываем возможность самовыражения ребенка в общении со сверстниками, проявление своей индивидуальности. Так, например, Максим К. (6 лет) с недоразвитием речи и слабыми эмоциональными реакциями на различные совместные действия, с увлечением изображал Колобка, а дети «озвучивали» его. Активизация индивидуальности малоактивных детей отрабатывалась через:

- театрализованную деятельность (исполнение различных эпизодических ролей);
- сюжетно-ролевую игру с использованием различных ролевых структур;
- тематические этюды;

- подвижные игры;
- дидактические игры и т.д.

Театральная деятельность является приоритетной, поскольку она имеет пространство свободы самовыражения, сотворения своего образа самыми доступными для ребенка способами — движением, мимикой, словом. Основным доминирующим элементом театра выступает образ того или иного человека, именно воспринимая этот образ, ребенок впитывает его мысли и состояния, проигрывает жизнь героя, тем самым у ребенка начинает складываться модель собственного поведения, действия, жизни, опыта.

Значимость предметно-практической направленности специального коммуникативного пространства связана с тем, что применение различных видов детской деятельности (предметной, игровой, продуктивной, элементов трудовой и др.) в специальном воспитательно-образовательном процессе способствует всестороннему развитию ребенка, стимулирует его общение со сверстниками и со взрослыми в более удобном, естественном для него режиме. Опора на те или иные виды деятельности в процессе разработки специальной программы воспитания осуществляется на основе онтогенетических механизмов смены ведущей деятельности и развития других видов деятельности у ребенка 5—7-летнего возраста. Вместе с тем, взрослыми, прежде всего, специалистами, на разных этапах развития ребенка могут быть использованы виды деятельности и способы их организации, характерные для младшего возраста. Для обеспечения развития соответствующего возрасту ребенка уровня коммуникативной компетентности применяются дополнительные средства (наглядные опоры и разного вида схемы и модели, упражнения и др.) и специально разработанные приемы эмпатического характера с учетом особенностей овладения ребенком конкретным видом детской деятельности. В процессе воспитания ребенка 6—8 лет коммуникативное пространство динамично изменяется в зависимости от психомоторного, познавательного и речевого развития, уровня актуального развития, а также зоны ближайшего развития.

~ Понятийный блок направлен на эмоциональное отражение всех аспектов коммуникативной деятельности через развитие

звуковой, лексической, семантической и синтаксической систем, через понятийное развитие.

Заимствование готовых образцов речи (репродукция) у ребенка носит отсроченный характер, проходя через ум и эмоции ребенка. Заимствования, репродукция, подражание осуществляются на основе языковых обобщений и речетворчества. Коммуникативно немотивированные задания повторить ту или иную форму, конструкцию, текст (насаждение репродуктивной речи) активно отвергаются ребенком, дети скучают на таких занятиях, отказываются выполнять задания или выполняют неохотно. Учитывая подобные тенденции, мы опирались, прежде всего, на игровой опыт детей и разворачивали формирование грамматического строя речи в форме сотворчества педагога и ребенка, так как стремление к творчеству изначально присуще ребенку. Самостоятельное интонирование чистоговорок, поговорок, пословиц в форме «эмоциональных загадок» — вызывает интерес у сверстников, вовлекая в работу всех ее участников. Организованная работа развивающего сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словами приводит к освоению грамматического строя речи, формированию способности к произвольному использованию в речи грамматических средств. В реальной жизни ребенок общается не только со сверстниками, но и со старшими, радуется, огорчается, переживает разнообразные жизненные ситуации. Урок (занятие) — это часть жизни ребенка, поэтому он не должен отключаться от реального мира и уходить в искусственный мир. Все задачи проблемно-поискового характера опираются только на конкретные знания детей (принцип связи жизни с практикой). При проведении специальных занятий используются различные способы создания коммуникативного пространства, направленные на обогащение словарного запаса (словообразования, словоизменения) в контексте ведущей деятельности. Содержательное, продуктивное общение с детьми на основе доверия строится по вариативным принципам:

- принцип решения проблемы;
- принцип принятия продуктивного решения;
- принцип обоснованности;

- принцип аргументированных знаний;
- принцип альтернативного мнения и т.д.

Принимается любое мнение. Поиск единого решения проблемы ведется совместно при косвенной работе педагога, т.е. вопросы направляют и стимулируют поисковую деятельность детей.

~ Формирующий блок включает в себя формирование способности к эмпатии как условия установления доверительных отношений в построении монологического и диалогического высказывания. Особенности речи детей связаны с достигнутой ими формой общения. Переход к более сложным формам общения связан:

- с увеличением доли внеситуативных высказываний;
- с ростом общей речевой активности;
- с увеличением доли социальных высказываний.

Первостепенное значение имеет организация содержательного, продуктивного общения педагога с детьми. Такое общение, подчеркнем еще раз, достигается в процессе эмпатического взаимодействия. А именно: создание коротких творческих рассказов эмпатийного содержания («Когда я был пуговицей», «Я — кошка», «Жил-был Леша» и т.д.; составление совместных рассказов с элементами показа; «волшебные превращения» и т.д. Такая совместно-поисковая деятельность стимулирует эмпатическое взаимодействие ребенка с окружающими, помогая ему понять их.

~ Оптимизирующий блок направлен на оптимизацию педагогического процесса по формированию коммуникативной компетентности у детей через доброжелательные взаимоотношения ребенка со взрослыми на основе гуманистической парадигмы и субъект-субъектных отношений.

В ходе следующих этапов коррекционно-педагогической работы в атмосфере доброжелательности и сотрудничества осуществляется реализация многообразных связей и отношений между субъектами воспитательного процесса (ребенок — специалисты, ребенок — родители, специалисты — родители, педагоги — другие специалисты и т.д.). Проводятся мероприятия, содействующие установлению доверительных отношений между членами семьи ребенка, прежде всего, матерью, и специалистами (собеседование, анкетирование родителей, при необходимости — обследование ребенка в домашних условиях, различные виды консультирования

и др.). В большинстве случаев создание условий для развития положительного психологического климата предполагает повышение педагогической компетентности родителей в вопросах диалогического взаимодействия. Мы проводили консультирование, семинары-практикумы, открытые занятия, совместные праздники и мероприятия, нацеленные на доверительные взаимоотношения эмпатического характера родителей со своим ребенком. При обучении родителей наблюдению за ребенком нами использовались следующие приемы:

- составление плана наблюдения, самоотчеты родителей;
- совместное с педагогами обсуждение полученных сведений (речевого поведения, ответов детей и пр.);
- совместные игры и т.д.

Наблюдение родителей за игрой ребенка с целью уточнения данных об особенностях его поведения и деятельности стимулировало их к включению в игровой процесс и к доверительным отношениям с ребенком. Ощувив активное внимание взрослого в процессе бесед и игр, дети, в свою очередь, становились более внимательными, заинтересованными в эмпатическом взаимодействии.

~ Экспрессивный блок способствует саморегуляции поведения и направлен на развитие эмпатийного процесса. В практической педагогической деятельности наиболее освоены: пример (механизм воздействия — подражание), нравственное просвещение (механизм воздействия — мотивация), научение нравственным поступкам (механизм воздействия — педагогическая регуляция поведения). Е.В.Бондаревская [34] отмечает, что гораздо слабее освоены педагогами нравственно-воспитательные ситуации, а между тем, именно в процессе овладения ими у детей вырабатываются способности к саморегуляции поведения, формируется творческий и нравственный опыт. Для «окультуривания» субъектного опыта особо важное значение имеют ситуации, требующие таких нравственных проявлений, как сочувствие, сопереживание, альтруистическое поведение. Именно в этом направлении, путем включения ребенка в решение практических ситуаций, требующих от него проявления высокой моральности, следует совершенствовать личностный опыт ребенка. Для формирования коммуникативной компетентности ребенка необходимо чаще ставить



в ситуацию морального выбора, требующего проявления активной жизненной позиции. Осуществляя моральный выбор, ребенок активно формирует собственные моральные взгляды, отношения, убеждения, идеалы, выступающие в качестве личностных критериев нравственной оценки, самооценки и внутренних механизмов нравственной саморегуляции опыта личности.

~ Контрольный блок направлен на экстернизацию социальных эмоций в процессе коммуникативной организации контроля своих ощущений.

Упражнения, направленные на управление своими чувствами и эмоциями, — «Доверяющее падение», «Подними и покачай», «Поводырь» и др., — в первую очередь, помогают создать в группе атмосферу доверия, стимулируют развитие ощущения безопасности: «Я даже спать чуть-чуть захотела...» (Кристина Х., 6 лет). Упражнения проводятся, в основном, в режимных моментах, а также как организационный момент на общеразвивающих занятиях или как его заключительная часть.

Таким образом, при создании специфического коммуникативного пространства трансформируются все важнейшие его компоненты — система воспитательных воздействий, предметно-развивающая среда и психологический климат в окружающей ребенка среде.

Преобразование коммуникативного пространства ведется на основе приоритетной ориентации на функции доверительных отношений, динамического изучения специалистами изменяющихся и формирующихся в педагогическом процессе потребностей и возможностей ребенка 5—7 лет.

В процессе преобразования коммуникативного пространства реализуются следующие основные направления:

- ~ формирование и развитие средств общения;
- ~ введение в предметно-развивающую среду компонентов, необходимых для диалогического взаимоотношения субъектов коммуникативного пространства;
- ~ целенаправленное построение доверительных отношений эмпатического характера как наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной компетентности;

~ максимальное использование различных видов детской деятельности в специальном воспитательно-образовательном процессе (предметно-практическая направленность).

Организуя воспитательные воздействия на развитие ребенка 5—7 лет, важно иметь в виду их совокупность и качественное своеобразие. Сензитивность детского возраста для развития доверительного диалогического взаимоотношения эмпатического характера необходимо учитывать в плане организации «потока» воспитательных воздействий и его оптимизаций.

Идеальным ориентиром при организации коммуникативного пространства можно считать формирование такой социальной ситуации его развития, когда в результате реализации комплекса специально разработанных воспитательных воздействий на ребенка посредством доверительных отношений достигнут максимально возможный уровень коммуникативной компетентности у ребенка в контексте полноценного становления его индивидуальности и созданы наиболее благоприятные условия для его дальнейшего коммуникативного развития.

То есть педагогическая стратегия в целом направлена на поиск того специфического образования, в котором происходит пересечение внешней и внутренней детерминации и которое представляет собой индивидуальную внутриличностную форму соотношения индивидуальной и социальной детерминации. Такое соотношение внешних условий и внутренних возможностей, интегрируясь в личностные установки, определяет творческую или репродуктивную позицию ребенка.

Таким образом, сформулируем вывод, который заключается в том, что структурированное содержание доверительного взаимодействия в коммуникативном пространстве и распределение его по блокам позволяет системно и поэтапно формировать понятие «коммуникативная компетентность», которое включает в себя развитие эмпатического взаимодействия, развитие мимических и пантомимических умений, способности к альтруистическим поступкам, толерантности, саморефлексии, умение строить конструктивный диалог в конфликтной ситуации.

### **2.3. Процессуально-деятельностный модуль организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений**

Процесс формирования коммуникативной компетентности в коммуникативном пространстве осуществлялся в три этапа.

Первый этап — диагностически-информационный — имел целью выявление исходного уровня знаний о доверии у детей, педагогов и родителей; способах взаимодействия в коммуникативном пространстве; стратегиях поведения в совместной деятельности (игровой, трудовой, учебной) и способах развития дружеских взаимоотношений («Я очень хороший», «Скажи Доверяйке добрые слова», «Подними и покачай» и т.д.). Важность данного этапа определялась тем, что после выявления уровня эмоциональной тенденции эмпатического характера, уровня речевой деятельности и речевых умений у детей осуществлялась деятельность, направленная на расширение опыта в данном направлении не только через изучение учебных дисциплин, предусмотренных рамками учебного плана, но и через режимные моменты, а также через организацию всей жизнедеятельности ребенка в системе «педагоги — дети — родители».

Второй этап — рефлексивно-развивающий, целью которого являлось расширение знаний об эмпатическом взаимодействии при построении доверительных отношений, способах поведения в ситуациях морального выбора, стратегиях взаимодействия субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители», а также отработка умений и навыков эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса в коммуникативном пространстве. С этой целью содержание игр, занятий, упражнений, консультаций, семинаров, совместных дел имело направленность эмпатического характера.

Третий этап — рефлексивно-моделирующий, на котором определялся уровень коммуникативной компетентности как показатель готовности к доверительным взаимоотношениям в коммуникативном пространстве. На основе полученных результатов проводилась коррекционная работа по проблемам (недостаток знаний, недостаточный уровень сформированности умений и навыков), выявленных в ходе диагностики.

Процесс подготовки субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям характеризуется динамикой развития коммуникативной компетентности, что наглядно представлено на рис. 16.



*Рис. 16. Формирование коммуникативной компетентности в системе «педагоги — дети — родители»*

На первом этапе у детей 5—7 лет происходило формирование представлений о доверительных отношениях в коммуникативном пространстве. Этому способствовали такие беседы как «Доверьянки секреты», «Почему Доверьяка разозлился?», которые развивают у детей умения распознавать свое эмоциональное состояние и состояние своих сверстников; знакомят с качествами, помогающими и мешающими доверительным отношениям. Через игровые

упражнения дети проигрывают образы героев: добрых, чутких, отзывчивых, бессердечных и определяют с выбором, мотивируя свою точку зрения. Закрепляют такие понятия как доверие к себе, доверие к другим; чуткий и внимательный к чувствам других людей, отзывчивый человек. Интерпретация других игровых сюжетов посредством выбранного героя позволила создать условия для осознания ребенком различных способов поведения в зависимости от реально возникающей ситуации, например, «Я очень хороший», «Скажи Доверяйке добрые слова», «Доверяйкин фотоальбом», «Эмпатии героев», «Книга подвигов» и т.д.

Формирование первичных представлений о категории доверительных отношений в коммуникативном пространстве, актуализация знаний о доверительных отношениях происходит при ознакомлении с окружающим («Доверяйкины секреты», «Учим Доверяйку общаться», «В гостях у Доверяйки»); при чтении художественных произведений нравственного характера («Ссора с бабушкой» Л.Воронковой, «Что такое хорошо, что такое плохо» В.Маяковского, «Лисичка-сестричка и Серый волк» (РНС) в обработке О.Капицы и т.д.).

В процессе формирования доверительных отношений мы использовали следующие методы и приемы:

- эмоционально-выразительное интонирование литературных миниатюр позитивного и негативного характера («Шо-шо-шо — мы играем хорошо»);
- стимулирование речемыслительного интереса к нравственно-конфликтным проблемам («Висляткин ключ», «Телячий остров» Л.Д.Коротковой и т.д.);
- расширение знаний педагогов и родителей в области доверительных отношений в коммуникативном пространстве через освоение практического и теоретического материалов;
- консультации для родителей: «Эмоциональное неблагополучие у ребенка», «Домашняя игротека», «Общаемся дома»;
- семинары-практикумы: «Активное слушание ребенка»;
- совместные мероприятия: трудовые — «Посадка деревьев», спортивные — «Папа, мама и я — спортивная семья», «Мисс и Мистер — 2010», оздоровительные — «Выезд в «Лесную сказку» и т.д.;
- консультации для педагогов: «Общаться с ребенком. Как?»;

- анкетирование «Доверительное отношение и эмпатическое взаимодействие»;
- тест-опросы «Эмоциональная чувствительность», «Эмпатийные тенденции»;
- совместная работа с другими специалистами: музыкальным руководителем, психологом, учителем по физкультуре.

Препятствовать возникновению стереотипных моделей поведения помогали различные игровые упражнения, направленные на коммуникативные способности, которые использовались на музыкальных, физкультурных занятиях, например «Давайте знакомиться», «Поиграем веселей», «Веселые дети» и т.д. Особенность танцевальных игр заключается в коммуникативной направленности, построении доверительных отношений среди субъектов коммуникативного пространства. Ребенку предлагаются танцы с несложными движениями, включающие элементы невербального общения, смену партнеров, различные игровые задания соревновательного характера и т.д. В танцах присутствуют игровые сюжеты, что облегчает их запоминание. Коммуникативные танцы развивают не только музыкальный слух, выразительность движений, ориентировку в пространстве, но и доверительное отношение к себе и к другим субъектам коммуникативного пространства: педагогам, родителям, сверстникам.

Использование коммуникативных игр на занятиях способствовало развитию динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к доверительным отношениям. Игры коммуникативного содержания на первом этапе, в основном, направлены на развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения; на развитие позитивного самоощущения, что связано с состоянием раскрепощенности, уверенности в себе, ощущением собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, сформированной положительной самооценкой; на коррекцию развития детей с нарушением эмоционально-волевой сферы и речевым недоразвитием.

Доминантой второго этапа являлось уточнение представлений о правильном речевом поведении и формирование достаточного уровня речевой деятельности у детей 5—7 лет. Ведущим педагогическим методом, позволяющим раскрыть глубинные, скрытые

связи, составляющие ядро самых простых ситуаций, является метод эмпатии (метод личной аналогии). В ситуациях мысленного построения аналога иногда хорошие эвристические результаты давали такой прием, как гиперболизация, например, значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов технического объекта или его отдельных узлов («Несуществующее животное», «Добрые волшебники», «Сочиняем сказку»). Именно в 5—7 лет эмоции детей непосредственны и, как правило, еще не подчинены давлению социально-культурного окружения, поэтому это самое удобное время учить принимать их, понимать и полноценно выражать свои чувства. Познакомившись с игрой «Камушек в бутинке», педагоги отметили, что игра является довольно сложной для дошкольников. Однако, почувствовав интерес детей и серьезное отношение к игре, мы попробовали поиграть в нее в детском саду. Игра не только понравилась, но и перешла в разряд ежедневных ритуалов, проведение которых стало совершенно необходимым для успешного течения жизни в группе. После того как дети научились распознавать собственные эмоции и говорить о них, темы бесед стали принимать децентрированную направленность. Продумывая руководство образовательным процессом, мы заботились о включении в него таких эмоциональных моментов, которые способствовали бы пробуждению у ребенка эмпатических переживаний, когда ребенок практически учится строить взаимоотношения в сложных жизненных ситуациях. Взрослый, в свою очередь, эмпатически взаимодействуя с ребенком, вызывает у него чувство доверия, необходимого для построения конструктивного диалога. Формирование у детей 5—7 лет осознанных умений и навыков генерирования связанных сообщений предполагает, на наш взгляд, обязательное знакомство их с правилами, по которым строится такое сообщение. Педагог помогает ребенку находить точные слова, словосочетания, правильно строить предложения, логически связывать их друг с другом, соблюдать нормы звуко- и словопроизношения, т.е. совершенствовать все стороны речи ребенка: лексическую, грамматическую, фонетическую. При этом выполнение ребенком заданий интенсифицирует процесс овладения языковыми средствами.

В ходе второго этапа работы мы использовали различные формы сотрудничества с семьей: индивидуальные беседы, анкетирование,

консультации на темы «Наказывая, подумай: зачем?», «Рисуем и рассказываем», «Показываем стихи», практикум по активному слушанию. Организация коммуникативного пространства была направлена на повышение самооценки, осознание необходимости занятий со взрослым: закрепление пройденного материала (папки-отчеты, праздники-конкурсы, походы, дни открытых дверей, рейды по оформлению участка для прогулки и т.д.).

Сбор материала о позитивных и негативных ситуациях в образовательных учреждениях, их анализ и стратегия поведения способствовали овладению следующими умениями: произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения, определять их характер, одновременно направлять свое внимание на мышечное ощущение и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие, произвольно и подражательно «воспроизводить» эмоции по заданному образцу. Эти умения являются элементом способности к эмпатическому взаимодействию, интересу к своему и внутреннему миру другого человека.

На третьем этапе было намечено дальнейшее формирование коммуникативной компетентности в системе «педагоги — дети — родители» и выявление направленности коммуникативного пространства на доверительные отношения. Составляя тренинговые упражнения для формирования достаточного уровня речевого поведения и речевой деятельности у ребенка, мы старались максимально разнообразить формы работы с детьми: чтение и обсуждение художественной литературы, этические беседы с выделением и узнаванием типичных форм адаптивного и неадаптивного поведения, коммуникативно-лингвистические игры, игры-упражнения эмпатического характера, консультативная помощь, семинары-практикумы для родителей и педагогов. В процессе организации коммуникативного пространства мы старались повышать коммуникативно-речевую компетентность детей: учили наблюдать за речевыми и неречевыми способами выражения эмоций, соотносить их с различными модальностями в мимике и пантомимике, так как пантомимические особенности, соответствующие различным состояниям, имеют как осведомительное, так и регулятивное значение для воспринимающего их человека. Способность адекватно определять эмоциональные состояния человека



по позе развивали у ребенка постепенно, в процессе накопления им опыта общения.

На третьем этапе мы определяли, что обозначает каждая поза, что испытывает человек, находящийся в данной позе; пытались изобразить все предложенные для оценивания позы. Поза человека в процессе общения может интерпретироваться как отношение субъекта к партнеру и ситуации в целом или как некая норма поведения, принятая в данном обществе. Задания, направленные на вербализацию принятой ребенком позы стимулируют диалогическую речь, а также активизируют пассивный словарь, направляют ребенка на осознание себя как субъекта эмпатического взаимодействия, что способствует формированию коммуникативной компетентности.

Работа по формированию речевой деятельности и речевого поведения находит свое продолжение на других занятиях и имеет рефлексивно-моделирующую направленность. На третьем этапе по формированию коммуникативной компетентности мы перешли к методам, способствующим целостному и творческому восприятию произведения. Метод графической аналогии подводит ребенка к понятию-приему «свертывания» — умению выделить в образе самое главное: «Я слышу, как лает собака и ржет лошадка» (Наташа К., 7 лет). Использование схематичной структуры рассказа позволяет ребенку приобрести навык монологической речи с использованием элементов творчества: придумывание предшествующих и последующих событий. («Как будто снег был и растаял, вот и улыбаются березки. Они радуются, потому что скоро будет лето!», — объясняет Никита С. (6 л. 5 мес.). Рома С. (6 лет) охарактеризовал состояние поздней осени одним словом: «Зимеет!», что указывает на богатое воображение ребенка и умение обнаруживать скрытые зависимости и связи, а также способность к нестандартному мышлению).

Свою дальнейшую работу по формированию коммуникативной компетентности на занятиях и в режимных моментах мы строили на основе игротренинга, способствующего активизации различных языковых средств построения развернутых сообщений: рассказы-эссе, интервью-беседы, путешествия с «инопланетянами», «логические дорожки» и т.д. Отличительной особенностью игротренинга является совмещение взрослыми двух разных

ролей — участника и организатора. Особое внимание уделялось формированию тех видов монологических высказываний, которые прежде использовались в процессе усвоения знаний в период начального школьного обучения (пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывание по аналогии). На отдельных занятиях использовались наглядные схемы сюжетного действия под фонограмму сказки с последующей пантомимической демонстрацией рассказанного, что позволило активизировать двигательную память.

При составлении совместных рассказов чаще всего использовался метод «мозговой штурм» или «мозговая атака» (А.Ф.Осборн), в котором за основу взят вариант эвристического диалога Сократа. Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей.

Исследователями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально, эта гипотеза нашла подтверждение и в нашей работе. В дальнейшем развитии творческого самовыражения использовался самостоятельный пересказ или фрагмент пересказа с опорой на свой рисунок. Такие и аналогичные задания обрабатывались в совместно-творческих отчетах домашних заданий.

Основной особенностью структурно-содержательной организации процесса взаимодействия педагогов с семьей являлось проведение дискуссий в группе, в ходе которых родители обменивались мнениями, идеями о возможных вариантах подхода к решению коррекционных задач. В ходе данного этапа сотрудничества мы привлекали родителей к совместному с педагогом проведению подгрупповых и индивидуальных занятий, использовали карточки домашних заданий для родителей, консультации. В ходе диалогического взаимодействия с детьми, родителями демонстрировались умения, приобретенные на разных этапах обучения.

В результате целенаправленного формирования коммуникативной компетентности у детей повысилась осознанность занятий со взрослыми, появилось стремление проявить себя с лучшей стороны, появился контроль над собственной речью, эмпатическое взаимодействие с другими людьми, творческий поиск самовыражения.

Краткая характеристика этапов представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Этапы процесса подготовки субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители»**

№	Этап	Цели	Содержание
1.	Диагностически-информационный	<p>Выявление уровня знаний о доверии, способах взаимодействия в коммуникативном пространстве; стратегиях поведения в совместной деятельности.</p> <p>Ознакомление с категорией доверительного отношения, актуализация знаний о доверительных отношениях при ознакомлении с окружающим миром и художественными произведениями.</p> <p>Стимулирование интереса к проблеме построения доверительных отношений в коммуникативном пространстве в системе «педагоги — дети - родители».</p>	<p>Тема беседы: «Доверяйки-ны секреты», «Учим Доверяйку общаться», «В гостях у Доверяйки»;</p> <p>игры-упражнения: «Я очень хороший», «Подними и покачай», «Скажи Доверяйке добрые слова».</p> <p>Худ. произведения: «Сора с бабушкой», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Лисичка-сестричка и Серый волк»; «Висляткин ключ», «Телячий остров».</p> <p>Консультации: «Общаться с ребенком», «Как помочь себе и своему ребенку», «Театрализованная деятельность»; «Домашняя игротека».</p>
2.	Рефлексивно-развивающий	<p>Расширение знаний педагогов и родителей в области доверительных отношений через освоение практического и теоретического материала.</p> <p>Сбор материала о ситуациях морального выбора в детском саду, в школе, дома; анализ и стратегия поведения.</p>	<p>Игры-занятия: «Показываем стихи», «Добрые волшебники», «Красная Шапочка и добрый Волк».</p> <p>Игры-упражнения: «Тряпичная кукла и солдат», «Прогулка с компасом», «Слепец и поводырь», «Удержать листок», «Зоопарк», «Неваляшка».</p> <p>Худ. произведения: «Кукушка» (ненецкая сказка), «Стать добрым волшебником» (С.Погореловский),</p>

		Проведение практических игр-упражнений эмпатического характера; инсценирование ситуаций морального выбора с позитивной установкой.	«Я маму мою обидел» (Э.Мошковская) «Доктор Айболит» (К.Чуковский), «Айюга» (нанайская сказка), «А то бы так оборотом и жил...». Консультации: «Показываем стихи», спортивный праздник «Мама, папа и я — спортивная семья».
3.	Рефлексивно-моделирующий	Накопление, разработка материалов о построении доверительных отношений, эмпатическом взаимодействии, моделирование воспитывающих ситуаций морального выбора и внедрение их в практику (учебно-воспитательный процесс) образовательного учреждения.	Игры-упражнения: «Цветочный дождь», «Герой дня», «Что я чувствую», «Что чувствует мама», «Мне в тебе нравится, мне в себе нравится». Игры-занятия: «Подводное царство», «Необычная больница», «Маленькие жители планеты», «Заколдованные игрушки». Худ. произведения: «Просто старушка» (В.Осеева), «Маша и каша» (Б.Бобылев), «Песня мухи» (Саша Черный), «Колобок — 2». Консультации: «Правила общения», «Игры-упражнения, направленные на самосознание личности».

Таким образом, процесс организации субъектов коммуникативного пространства к доверительным отношениям является целенаправленным, системным и поэтапным.

## 2.4. Диагностически-результативный модуль организации субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители»

В данном параграфе раскрыт основной диагностический инструментарий, который мы использовали для выявления результативности, внедрения модели организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям и определения средств и приемов ее реализации в коммуникативном пространстве образовательного учреждения.

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа:

- ~ констатирующий этап;
- ~ формирующий этап;
- ~ контрольный этап.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента было выявление исходного уровня коммуникативной компетентности субъектов коммуникативного пространства:

~ у детей: сформированность речевой деятельности, включающая: умение строить координированный диалог; умение программировать свои высказывания; умение проявлять инициативу в беседе со взрослыми и детьми; сформированность речевого поведения: умение проявлять эмоциональную децентрацию; умение регулировать свое поведение; способность проявлять эмоциональную поддержку; умение эмпатически взаимодействовать; способность совершать альтруистические поступки и т.д.;

~ у взрослых (педагогов и родителей): знание понятий таких категорий как «доверительное отношение», «коммуникативная компетентность», «эмпатическое взаимодействие»; умение строить конструктивный диалог в конфликтной ситуации; умение учитывать интересы и желания партнера; умение проявлять активное слушание; умение проявлять эмоциональную децентрацию; способность к эмпатическому взаимодействию; умение проявлять толерантность к другому мнению; способность к саморефлексии и т.д.

С этой целью использовались следующие методики диагностирования (методика М.И.Лисиной «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми и сверстниками»; методика А.Меграбьена и К.Эпгтейна «Эмоциональная чувствительность»; И.М.Юсуповой

«Эмпатийные тенденции» (для взрослых); адаптированная методика для дошкольников Т.А.Фотековой «Речевая деятельность старшего дошкольника»; адаптированная методика для дошкольников О.М.Дьяченко, М.И.Лисиной, Т.Д.Марцинковской, С.С.Степановой, М.А.Панфиловой «Речевое поведение старшего дошкольника» (см. Приложение)).

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента было формирование коммуникативной компетентности у субъектов образовательного процесса согласно содержанию модели организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям субъектов образовательного процесса и уровневым показателям коммуникативной компетентности.

Целью контрольного этапа педагогического эксперимента было выявление результатов организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители». Уровневый показатель эффективности коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», который представлен в приложении 4.

Методическое обследование, анкетирование, тезисные опросы использовались те же, что и на констатирующем этапе с целью выявления эффективности результатов эксперимента, которая уточнялась через сопоставление констатирующего и контрольного срезов экспериментальной работы.

На основании проведенного исследования были отобраны группы:

I группа — контрольная;

II группа — экспериментальная.

В группах одинаковое количество детей, режим работы соответственно программным требованиям; программа воспитания и обучения в детском саду (под ред. М.А.Васильевой), программы общеобразовательных учреждений (начальные классы) (сост. Т.В.Игнатьева, Л.А.Вохмятина). С помощью педагогического наблюдения, бесед, выполнения детьми заданий мы проанализировали результаты, полученные в ходе эксперимента. Основной причиной недостаточно высокого уровня развития коммуникативной компетентности являются, на наш взгляд, неполные представления детей о способах проявления доверительных отношений,

индивидуально-психологические особенности некоторых детей, недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы.

В результате исследования вычерчен речевой профиль, где наглядно представлен по оси ординат — уровень успешности выполнения заданий методики в процентах, а по оси абсцисс — названия заданий или измеряемых сторон речи. Полученные результаты позволяют выявить речевой профиль каждого ребенка.

Индивидуальный профиль речевой деятельности выстраивается по девяти параметрам: фонематическое восприятие; артикуляционная моторика; звукопроизношение; слоговая структура слова; навыки звукового анализа; грамматический строй речи; словарь и словообразовательные процессы; понимание логико-грамматических отношений; связная речь.

Приведем в качестве примера графический профиль речевой деятельности одного ребенка (рис. 17).

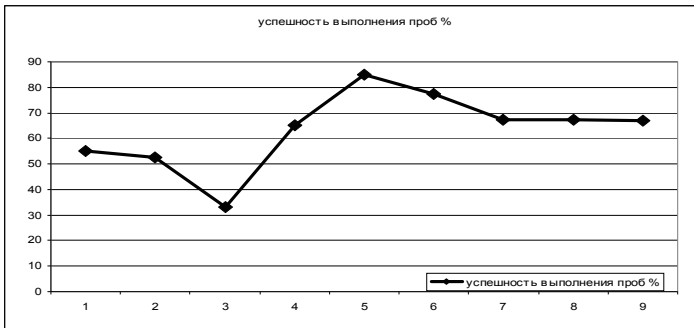


Рис. 17. Индивидуальный профиль речевой деятельности Насти Ч., 6 лет

Как видно из полученных данных, наиболее неблагополучной стороной речи является сенсомоторная. Страдает как фонематическое восприятие (параметр 1 на профиле), так и артикуляционная моторика (2), что является основой для грубого звукопроизводительного дефекта (3). В то же время хорошо сформированы навыки языкового анализа (5). Состояние грамматического структурирования (6) и связной речи (9) приближается к уровню нормы, хотя выявлены затруднения при составлении предложений из слов в начальной форме. Этот факт в сочетании с нарушениями звуко-слоговой структуры слова (4) и несколько худшим результатом

пересказа текста в сравнении с рассказом по серии картинок указывает на недостаточность процессов программирования и серийной организации.

Отмечаются некоторые трудности в понимании логико-грамматических конструкций (8) и недостаточность словообразовательных процессов (7), особенно это касается образования относительных и качественных прилагательных. Сопоставление результатов первого и второго срезов даст возможность оценить эффективность коррекционной работы.

Речевая деятельность определяется тремя уровнями:

Высокий уровень — 100—80%;

Средний уровень — 79,9—50%;

Низкий уровень — 49,9% и ниже.

Аналогично определяется индивидуальный графический профиль речевого поведения (рис. 18).

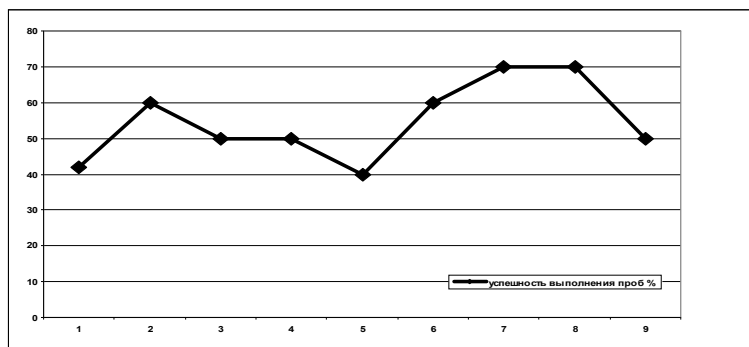


Рис. 18. Индивидуальный профиль речевого поведения Насти Ч., 6 лет

Как видно из полученных данных, наиболее неблагополучной стороной речевого поведения ребенка является когнитивная сфера нравственных категорий. Ребенок затрудняется в определении таких категорий как добро, отзывчивость, правдивость, заботливость, являющихся основой доверительных отношений к себе и к другим (1), отсюда низкая самооценка (4). Не всегда адекватно оценивает себя в кругу сверстников (3), часто соглашается с планом, предлагаемым сверстником, что свидетельствует об адаптивной личности (5). Тем не менее, ребенок умеет оказывать эмоциональную поддержку и помощь в случаях затруднения, что



говорит о способности к децентрации (6). Знает свое место в обществе других людей, понимает разный характер отношений окружающих к себе, что напрямую связано с отношением близких людей (2). Отмечается стремление к общению как со сверстниками, так и со взрослыми, что свидетельствует о готовности к внеситуативно-личностному общению со взрослыми (7) и внеситуативно-деловому общению со сверстниками (8). Эмоциональная чувствительность находится на среднем уровне (9), что напрямую связано со сформированностью нравственного сознания (1).

Речевое поведение определяется тремя уровнями:

Высокий уровень — 100—80%;

Средний уровень — 79,9—50%;

Низкий уровень — 49,9% и ниже.

Результаты мониторинга сведены по выделенным показателям: коммуникативная компетентность у детей (умение строить координированный диалог; умение проявлять инициативу в беседе со взрослыми и сверстниками; умение проявлять эмоциональную децентрацию, эмпатическое взаимодействие; способность совершать альтруистические поступки) и представлены в таблице 4.

*Таблица 4*

**Результаты сформированности коммуникативной компетентности у детей**

Уровни	Констатирующий	Констатирующий	Контрольный	Контрольный
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
высокий	5,5%	11%	47%	24%
средний	32%	49%	48%	58%
низкий	62,5%	40%	5%	18%

Результаты мониторинга сведены в диаграмму уровней сформированности коммуникативной компетентности у детей 5—7 лет, построенной на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители» и представлены на рис. 19.

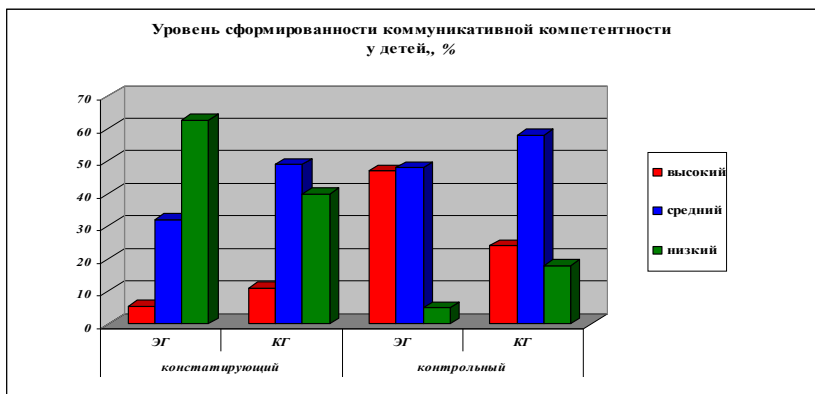


Рис. 19. Уровень коммуникативной компетентности у детей

Из данной диаграммы виден значительный рост в уровне эффективности коммуникативного пространства на основе доверительных отношений, что положительно повлияло на речевое развитие ребенка. Рассмотрим изменение речевого развития ребенка 5—7 лет в коммуникативном пространстве на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители», которые представлены на рис. 20—23.

Приведем ниже динамику речевого развития детей 5—7 лет (%) по четырем разделам.

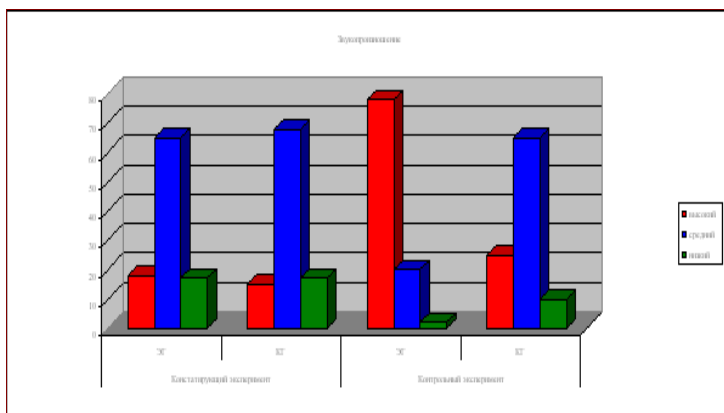


Рис. 20. Динамика речевого развития детей: звукопроизношение

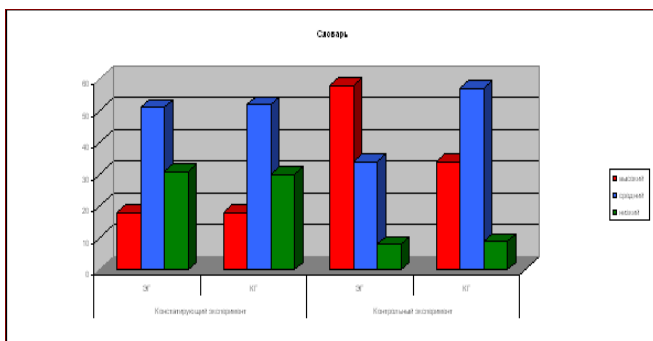


Рис. 21. Динамика речевого развития детей: словарь

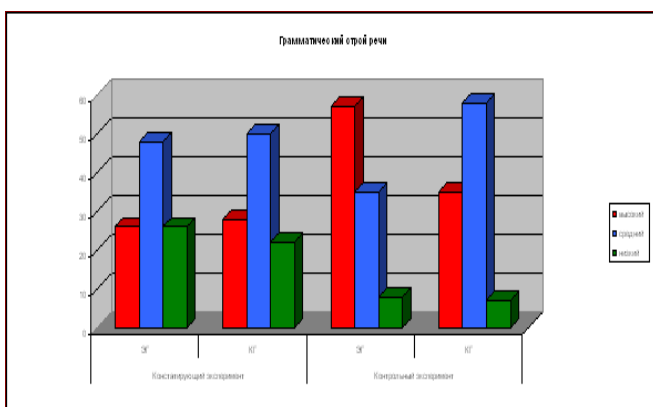


Рис. 22. Динамика речевого развития детей: грамматический строй речи

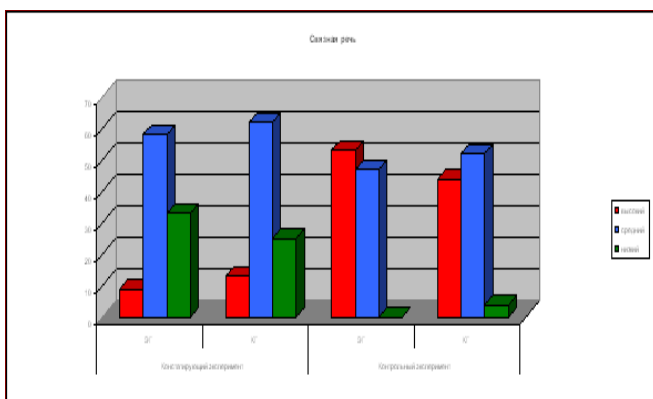


Рис. 23. Динамика речевого развития детей: связная речь

Коммуникативная компетентность педагогов представлена через результаты мониторинга, включающие в себя: эмоциональную чувствительность; эмоциональную децентрацию; умение проявлять активное слушание; умение проявлять толерантность к другому мнению; умение проявлять саморефлексию (методики А.Меграбьена и К.Эпгтейна, И.М.Юсуповой). Результаты мониторинга представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты сформированности  
коммуникативной компетентности у педагогов**

Эксперимент	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	ЭД	ЭД	АС	АС	КД	КД	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
умения	ЭД		ЭД		АС		АС		КД		КД	
уровни	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
высокий	42	48	82	50	43	44	86	48	38	38	85	46
средний	35	36	18	42	33	36	12	38	41	39	15	42
низкий	13	16	-	8	24	20	2	14	21	23	-	12

На основании отслеживания результатов сформированности коммуникативной компетентности у педагогов определен графический профиль результатов анкетирования по трем показателям: эмоциональная децентрация (ЭД), которая включает в себя: способность к эмпатическому взаимодействию, умение проявлять толерантность к другому мнению, способность к саморефлексии; активное слушание (АС), включающее в себя: умение учитывать интересы и желания партнера; умение слушать и слышать, способность проявлять инициативу в беседе; конструктивный диалог (КД), который направлен на эмпатическое взаимодействие, способность учитывать интересы и желания партнера. Этот график дает наглядное представление о том, в каком направлении следует вести работу по самообразованию (рис. 24).



*Рис. 24. Уровень сформированности коммуникативной компетентности у педагогов, %*  
 ЭД — эмоциональная децентрация; АС — активное слушание;  
 КД — конструктивный диалог

Коммуникативная компетентность родителей представлена через результаты мониторинга, включающие в себя те же критерии сформированности, что и у педагогов: эмоциональную чувствительность; эмоциональную децентрацию; умение проявлять активное слушание; умение проявлять толерантность к другому мнению; умение проявлять саморефлексию (методики А.Меграбьена и К.Эпгитейна, И.М.Юсуповой).

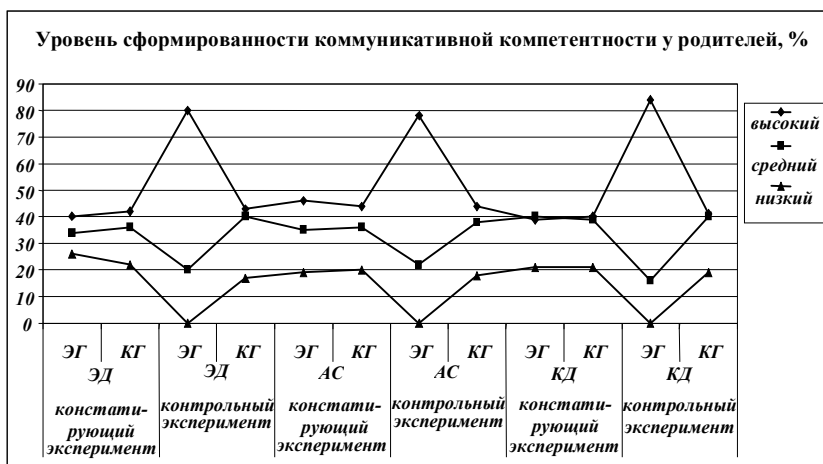
Результаты мониторинга представлены в таблице 6.

*Таблица 6*

**Результаты сформированности коммуникативной компетентности у родителей**

Эксперимент	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	ЭД		ЭД		АС		АС		КД		КД	
уровни	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
высокий	40	42	80	43	46	44	78	44	39	40	84	41
средний	34	36	20	40	35	36	22	38	40	39	16	40
низкий	26	22	-	17	19	20	-	18	21	21	-	19

На основании отслеживания результатов сформированности коммуникативной компетентности у родителей определен графический профиль результатов анкетирования по трем показателям: эмоциональная децентрация (ЭД), которая включает в себя: способность к эмпатическому взаимодействию, умение проявлять толерантность к другому мнению, способность к саморефлексии; активное слушание (АС), включающее в себя: умение учитывать интересы и желания партнера; умение слушать и слышать, способность проявлять инициативу в беседе; конструктивный диалог (КД), который направлен на эмпатическое взаимодействие, способность учитывать интересы и желания партнера. График уровня сформированности коммуникативной компетентности у родителей дает наглядное представление о том, в каком направлении следует вести работу с родителями (рис. 25).



*Рис. 25. Уровень сформированности коммуникативной компетентности у родителей, %*  
 ЭД — эмоциональная децентрация; АС — активное слушание;  
 КД — конструктивный диалог

Методика определения уровня коммуникативной компетентности позволила оценить (путем усредненных данных) эффективность коммуникативного пространства на основе доверительных отношений. Результаты эффективности коммуникативного

пространства на основе доверительных отношений представлены в таблице 7.

Таблица 7

**Результаты организации коммуникативного пространства  
на основе доверительных отношений  
в системе «педагоги — дети — родители»**

Уровни	Константирующий		Контрольный		Константирующий		Контрольный		Константирующий		Контрольный	
	П-Р		П-Р		Р-С		Р-С		Р-Р		Р-Р	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
высокий	48%	52%	81%	58%	11%	14%	48%	23%	33%	37%	79%	47%
средний	30%	30%	19%	36%	32%	40%	54%	48%	41%	45%	21%	51%
низкий	24%	18%	-	6%	67%	46%	8%	29%	26%	18%	-	2%

Данные, полученные в ходе исследования, отражены на рис. 26, который дает наглядное представление об эффективности коммуникативного пространства на основе доверительных отношений субъектов образовательного процесса.



Рис. 26. Эффективность коммуникативного пространства в системе «П-Р (педагог — родители); Р-С (ребенок — сверстник); Р-Р (родители — ребенок)», %

Положительная динамика сформированности коммуникативной компетентности у детей и эффективности коммуникативного пространства, направленного на доверительные отношения в системе

«педагоги — дети — родители», получена по всем показателям. Результаты в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что позволяет считать организацию коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители» эффективной. Реализация модели коммуникативного пространства на основе доверительных отношений родителей, педагогов и детей — эффективный способ организации педагогического процесса.

В ходе эксперимента выявлено, что педагоги чаще стали использовать дидактические и аргументированные распоряжения-требования к ребенку, которые содержат совет-предложение или просьбу. Усвоение средств, направленных на формирование доверительных отношений (методические пособия, ситуации морального выбора, программа, лектории для родителей и т.д.), помогло оптимизировать педагогический процесс, развить и повысить эмпатическое взаимодействие.

Анализ результатов наблюдений (сплошных и выборочных) за субъектами образовательного процесса при коммуникативном взаимодействии показал, что группа детей без осознанного мотива выбора, выделяющая лишь общее положительное отношение к окружающими, достигла нулевой отметки. В подгруппах субъектов с положительными и нейтральными взаимоотношениями стала развиваться детская субкультура, т.е. дети вступают во взаимодействие в расчете получить понимание, поддержку в усвоении социальной и природной действительности, дают объективную самооценку поведения и результатов деятельности (рефлексия деятельности). На основании этих данных можем сказать, что у детей экспериментальной группы сформировалась регуляция этапов выполнения деятельности (рефлексия, децентрация), а уровень общения начал соответствовать возрастной норме.

## **Выводы по второй главе**

1. В качестве основных принципов, обеспечивающих эффективную реализацию модели, выступают принципы гуманизации и диалогичности. Данные принципы организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям на основе диалога



способствуют формированию мировоззренческих представлений, направленных на децентрированное диалогическое взаимодействие, формированию коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса. Принципы надежности и полезности информации, свободы выбора, активной деятельности, амплификации, рефлексии, синергетики, интегративности контролируют и раскрывают сущность основных принципов. Реализация данных принципов позволяет создать условия организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

2. Основными аспектами формирования доверительных отношений являются содержательный, деятельностный и результативный. В нашем исследовании модель организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители» включает три модуля с одной и той же целевой установкой: содержательно-целевой, процессуально-деятельностный и диагностически-результативный.

3. Структурированное содержание и распределение его по блокам (активизирующий, понятийный, формирующий, оптимизирующий, экспрессивный, контрольный) служат альтернативой беспорядочному поиску способов удовлетворения потребности в инициации.

4. Процесс формирования коммуникативной компетентности в системе «педагоги — дети — родители» осуществлялся в три этапа: диагностически-информационный, который имел цель выявления исходного уровня знаний о доверии, способах взаимодействия в коммуникативном пространстве, стратегиях поведения в совместной деятельности, способах развития дружеских взаимоотношений; рефлексивно-развивающий, целью которого являлось расширение знаний об эмпатическом взаимодействии при построении доверительных отношений; рефлексивно-моделирующий, на котором определялся уровень коммуникативной компетентности как показатель готовности к доверительным взаимоотношениям.

5. В ходе апробации данной модели, нацеленной на построение доверительных отношений субъектов образовательного пространства, получена положительная динамика по всем показателям сформированности коммуникативной компетентности детей

(умение строить координированный диалог; умение программировать высказывание; проявлять творчество в составлении рассказов; умение проявлять инициативу в беседе со взрослыми и сверстниками; умение проявлять эмоциональную децентрацию; проявлять эмпатическое взаимодействие; способность совершать альтруистические поступки), а также повышения уровня коммуникативной компетентности у педагогов и родителей (эмоциональная децентрация, способность к эмпатическому взаимодействию, способность проявлять активное слушание, умение строить конструктивный диалог в конфликтной ситуации, способность к толерантности, саморефлексии и т.д.), которая подтверждает возможность организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Возраст детей 5—7 лет является сензитивным для развития речевой деятельности и речевого поведения — основных составляющих коммуникативной компетентности. Разнообразие и сложность отношений, в том числе и доверительных отношений, складывающихся у ребенка со взрослыми, приводят к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека. Коммуникативная компетентность позволяет ребенку быстрее интегрироваться в общество, где он воспитывается и где происходит процесс личностного развития.

Задача по формированию коммуникативной компетентности в воспитательно-образовательном процессе не выделяется как самостоятельная. Внедрение специально разработанной модели, ориентированной на развитие доверительных отношений в коммуникативном пространстве в системе «педагоги — дети — родители», способствует формированию коммуникативной компетентности. На наш взгляд, проведенное нами исследование имеет перспективы дальнейшего развития. Мы предполагаем более широкое изучение проблемы формирования коммуникативной компетентности в учебной деятельности школьников, включение теории доверительного общения и эмпатического взаимодействия в процесс профессиональной подготовки специалистов образовательных учреждений, а также преемственных связей между дошкольным образовательным учреждением и школой по формированию коммуникативной компетентности.

Специально установленные методы исследования и критерии сформированности коммуникативной компетентности позволили произвести необходимые измерения, показать достоверность и корректность измерений и выводов, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Использование модели, ориентированной на формирование коммуникативной компетентности и способствующей построению доверительных отношений субъектов образовательного процесса, обеспечило положительные результаты благодаря:

~ опоре на принципы и подходы, обуславливающие организацию коммуникативного пространства, направленного на построение

доверительных отношений в образовательном процессе, и уровни их проявления (когнитивный, мотивационно-потребностный, поведенческо-деятельностный);

~ поэтапной реализации содержательно-целевого модуля, когда на каждом этапе выделялась доминанта, по отношению к которой задачи должны быть решены на данный момент;

~ использованию в ходе реализации процессуально-деятельностного модуля разнообразных методов и приемов: методы — эвристические; игровые; методы анализа конфликтных ситуаций; интерактивные; приемы — игры, стимулирующие позитивную самооценку, уверенность; мысленный эксперимент (проигрывание наиболее характерных ситуаций); выдвижение гипотез; неоконченные тексты; ролевые игры; упражнения на расслабление и т.д.;

~ реализации комплексно-целевой программы в совместной взросло-детской партнерской деятельности: занятия по ознакомлению с художественной литературой, игротренинги, нацеленные на доверительные отношения в системе «педагоги — дети — родители», совместные мероприятия, семинары-практикумы, консультации и т.д.

На наш взгляд, проведенное нами исследование имеет перспективы дальнейшего развития. Нами обозначены проблемы дальнейшего исследования: «Гуманистическая парадигма в основе построения доверительных отношений субъектов образования», «Доверительные отношения в основе создания ситуации успеха ребенка», «Коммуникативное пространство на основе доверительных отношений как средство реализации социально-личностно-ориентированной концепции обучения» и др.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В.Абраменкова. — М., 2000. — 416 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности [Текст] / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. — М., 1989. — С. 110—134.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А.Абульханова-Славская. — М., 1991. — С. 109—125.
4. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения [Текст] / К.А.Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. — М., 1981. — С. 218—241.
5. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Г.С.Абрамова. — М., 1998. — С. 152—163.
6. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. — Ростов н/Д, 1998. — 156 с.
7. Алиева, Н.Ф. Готовность дошкольников к деловому общению с учителем [Текст] / Н.Ф.Алиева // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Тезисы докладов. — Екатеринбург, 1993. — 11 с.
8. Алексеева, Е.В. Влияние образовательной среды на развитие ответственности подростков в преодолении жизненных проблем [Текст] / Е.В.Алексеева // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001. — С. 256—268.
9. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А.Амонашвили. — Минск, 1990. — 560 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя [Текст] / Ш.А.Амонашвили. — М., 1983. — 151 с.
11. Амонашвили, Ш.А. В школу с шести лет [Текст] / Ш.А.Амонашвили. — М., 1986. — 156 с.
12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет воспитания [Текст] / Б.Г.Ананьев // Избр. психол. тр.: в 2 т. — М., 1980. — Т.2. — С. 10—25.
13. Анохина, Т. Как организовать современную предметно-развивающую среду [Текст] / Т.Анохина: Из опыта работы // Дошкольное воспитание. — 1999. № 5. — С. 32—38.
14. Андреев, А.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / А.И.Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 228 с.

15. Артамонова, О.В. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности [Текст] / О.В.Артамонова // Дошкольное воспитание. 1995. — № 4. — С. 37—42.
16. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А.Г.Арушанова. — М., 1999. — 272 с.
17. Атватер, И. Я Вас слушаю [Текст] / И.Я.Атватер. М., 1996. — 110 с.
18. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К.Бабанский. — М., 1989. — 561 с.
19. Бабаева, Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения [Текст] / Т.И.Бабаева: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1973. — 23 с.
20. Бабаева, Т.И. Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду [Текст] / Т.И.Бабаева. — Л., 1990. — С. 132—140.
21. Бабаева, Т.И. Воспитываем дошкольников самостоятельными [Текст] / Т.И. Бабаева // Сборник статей под ред. Т.И.Бабаевой. — СПб., 2003. — С. 132—140.
22. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К.Бабанский. — М., 1989. — 561 с.
23. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М.Бахтин / Сост. С.Г.Бочаров. — М., 1986. — 444 с.
24. Белова, С.В. Диалог — основа профессии педагога [Текст] / С.В.Белова: Учебно-методическое пособие. — М., 2002. — 148 с.
25. Бердяев, Н. Духи русской революции [Текст] / Н.Бердяев // Лит. учеба. — 1990. — № 2. — С. 123—140.
26. Белобрыкина, О.А. Речь и общение [Текст] / О.А.Белобрыкина. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, Академия Ко, 1998. — 184 с.
27. Белая, К.Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом [Текст] / К.Ю.Белая. — М., 1996. — 393 с.
28. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика [Текст] / А.И.Буренина: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста). — 2-е изд., испр. и доп. — СПб., 2000. — 220 с.
29. Бенилова, С.Ю. Доброжелательные взгляды на общение с детьми [Текст] / С.Ю.Бенилова. — М., 2002. — 48 с.
30. Бережнова, Л.Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе [Текст] / Л.Н.Бережнова: Монография. — СПб., 2000. — 240 с.
31. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу [Текст] / М.М.Безруких. — М., 1994. — 232 с.
32. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры [Текст] / Э.Берн: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. — М., 2000. — 480 с.

33. Богуславская, Н.Е. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) [Текст] / Н.Е.Богуславская, Н.А.Купина. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка). — Екатеринбург, 1998.
34. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В.Бондаревская // Педагогика. 1997. — № 4. С. 11—17.
35. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В.Бондаревская // Педагогика. 1995. № 4. — С. 29—36.
36. Бондаревская, Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В.Бондаревская // Известия РАО. — М., 1999. — № 3.
37. Бодалев, А.А. Психологические трудности общения и их преодоление [Текст] / А.А.Бондаревская, Г.А.Ковалев. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. 1996. — № 5. — С. 65—69.
38. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А.Бодалев / Избранные труды. — М., 1983. — С. 256.
39. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А.Бодалев // Избранные психологические труды. — М.; Воронеж, 2002. — С. 22—33.
40. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И.Божович. — М.; Воронеж, 1995. — 352 с.
41. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание [Текст] / Л.И.Божович, Л.С.Славина // Новое в жизни науки, техники. Педагогика и психология. — М., 1979. — № 12. — 96 с.
42. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И.Божович // Вопросы психологии. 1976. — № 6. — С. 45—53.
43. Болотова, Т.Е. Как помочь себе и своему ребенку [Текст] / Т.Е.Болотова. — СПб., 2000. — 160 с.
44. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В.Бондаревская. — Ростов н/Д, — 2000. — 122 с.
45. Бочарова, Н.И. Организация досуга детей в семье [Текст] / Н.И.Бочарова, О.Г.Тихонова. Организация досуга детей в семье. — М., 2001. — 208 с.
46. Васильева, И.И. О значении идей М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения [Текст] / И.И.Васильева // Психол. исследования общения. — М., 1985. — 246 с.
47. Виноградова, Н.Ф. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] / Н.Ф.Виноградова, Л.Е.Шурова. Готов ли ваш ребенок к школе? Советы педагога-психолога. — М., 1992. — 16 с.

48. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание [Текст] / К.Н.Вентцель. Сборник избранных трудов. М., 1993. С. 71—73.
49. Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л.А.Венгер, В.С.Мухина: Учеб. пособие. — М., 1988. — 336 с.
50. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте [Текст] / Б.С.Волков, Н.В.Волкова. Практическое пособие. — М., 2003. — 240 с.
51. Штейнер, Р. Воспитание к свободе [Текст] / Р. Штейнер. Педагогика Р. Штейнера. — М.: Изд-во Московского центра вальдорфской педагогики, 1993. — 178с.
52. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С.Выготский // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982, Т. 2. — С. 5—328.
53. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С.Выготский. — СПб., 1997. — 224 с.
54. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С.Выготский: В 6 т. — Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. — М., 1984. — 432 с.
55. Гаврилова, Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков [Текст] / Т.П.Гаврилова // Психол. межличностного познания. — М., 1981. — С. 122—139.
56. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком [Текст] / Т.П.Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — Краснодар, 1975. — С. 17—19.
57. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я.Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966. — 236 с.
58. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б.Гиппенрейтер. — М., 1998. — 240 с.
59. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю.Б.Гиппенрейтер, Т.Д.Карягина [и др.] // Вопросы психологии, 1993. — № 4. — С. 61—68.
60. Гильбух, Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии [Текст] / Ю.З.Гильбух // Вопросы психологии. 1987. — № 3. — С. 28—31.
61. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства [Текст] / В.И.Гинецинский // Педагогика. 1997. — № 5. — С. 24—27.
62. Гоноболин, Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей [Текст] / Ф.Н.Гоноболин // Способности и интересы. — М., 1962. — 245 с.



63. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] / Б.Н.Головин. — М., 1988. — 13 с.
64. Гончарова, Е.В. Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования [Текст] / Е.В.Гончарова: Монография. — М., 2005. — 333 с.
65. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В.Давыдов. — М., 1986. — 246 с.
66. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства [Текст] / И.Д.Демакова. — М., 2001. — № 4. — С. 262.
67. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А.Б.Добрович. — М., 1987. — 204 с.
68. Дерябо, С.Д. Хитрость общения [Текст] / С.Д.Дерябо, С.Ясвин // Директор школы. 1999. — № 5. — С. 43—46.
69. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст ] / В.И.Логинова и др. / Под ред. Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой, Л.М.Гурович. — СПб., 2004. — 224 с.
70. Дорофеев, В.А. Доверительное пространство школы [Текст] / В.А.Дорофеев, А.В.Головина // Инновационная школа. 1997. — № 3 (7). — С. 37.
71. Дорофеев, В.А. Доверие в системе «учитель — ученик» при разных стилях педагогического руководства [Текст] / В.А.Дорофеев: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 1999. — С. 6.
72. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство [Текст] / А.Б.Добрович. — М., 1980. — 159 с.
73. Донцова, А.И. Психология коллектива [Текст] / А.И.Донцова. — М., 1984. — 149 с.
74. Ефимова, Н.С. Психология взаимопонимания [Текст] / Н.С.Ефимова. — СПб., 2004. — 176 с.
75. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык и речь [Текст] / Н.И.Жинкин / Нарушение речи у дошкольников. — М., 1972. — 240 с.
76. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В.И.Загвязинский. — М., 2001. — 192 с.
77. Запорожец, А.В., Неверович, З.Я. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Текст] / А.В.Запорожец, З.Я.Неверович // Вопросы психологии. 1974. — № 6. — С. 37.
78. Запорожец, А.В. Избр. психол. труды [Текст] / А.В.Запорожец: В 2 т. — М., 1986. — Т. 1. — 203 с.
79. Занина, Л.В. Основные положения теории моделирования [Текст] / Л.В.Занина — М., 2000. — С. 34—67.
80. Зеньковский, А.В. Психология детства [Текст] / А.В.Зеньковский / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. — М., 1996. — С. 167.

81. Зинченко, В.П. Как возникает чувство доверия [Текст] / В.П.Зинченко // Педагогика. 1998. — № 6. — С. 28—35.
82. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранному языку в школе [Текст] / И.А.Зимняя. — М., 1991. — 222 с.
83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А.Зимняя: Учебн. пособие. — Ростов н/Д, 1997. — 480 с.
84. Иванова, О.А. Подготовка педагога в вузе к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: Монография [Текст] / О.А.Иванова. — СПб., 2003. — 284 с.
85. Игнатьева, С.А. Оценка особенностей коммуникативно-речевого развития старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / С.А.Игнатьева // Практическая психология и логопедия. — М., 2004. — № 2. — 42 с.
86. Истоки: базисная программа развития ребенка-дошкольника [Текст] / Авторский коллектив: П.А.Парамонова, С.Л.Новоселова, Т.В.Антонова. — М., 1997. — 335 с.
87. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст] / В.А.Кан-Калик. — Грозный, 1966. — 136 с.
88. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие [Текст] / О.М.Казарцева. — 2-е изд., — М., 1999. — 496 с.
89. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию [Текст] / Ю.Е.Калугин. — Челябинск, 2000. — 119 с.
90. Калинин, В.К. Природа авторитета личности в социалистическом обществе: Автореф. дис. ... канд. филос. наук [Текст] / В.К.Калинин. — Л., 1971. — С. 17.
91. Кисилев, А.Ф. Информационное сообщение о координационном совещании [Текст] / А.Ф.Кисилев // Дошкольное воспитание. 2000. — № 2. — С. 2.
92. Кудрявцев, В.Т. Учение: движение, фантазия, здоровье: организация двигательного-оздоровительных моментов на нефизкультурных занятиях в ДОУ и уроках в начальной школе [Текст] / В.Т.Кудрявцев / Материалы к научно-практическому семинару «Развивающее образование: принципы и основные направления работы». — Нижневартовск. — 2005. — С. 15.
93. Кузьмин, М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного пространства России [Текст] / М.Н.Кузьмин // Педагогика. 2004. — № 4. — С. 3—5.
94. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В.Кузьмина. — Л., 1985. — С. 45.

95. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога [Текст] / Г.М.Кучинский. - Минск, 1988. — 96 с.
96. Кондратьева, С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга [Текст] / С.В.Кондратьева // Психология межличностного познания. — М., 1981. — 68 с.
97. Кондратьев, М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации [Текст] / М.Ю.Кондратьев // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1987. — С. 191—211.
98. Корогаева, Е. Погружение в общение [Текст] / Е.Корогаева // Директор школы. 2000. — № 1. — С. 50—56.
99. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. 1989. — № 9. — С. 48—69.
100. Крючков, В.К. Взаимоотношения в системе «педагог — ребенок — родители» [Текст] / В.К.Крючков // Педагогика. 2002. — № 9. — С. 27—32.
101. Клюева, Н.В. Учим детей общению [Текст] / Н.В.Клюева, Ю.В.Касаткина. — Ярославль, 1997. — 7 с.
102. Клюева, Н.В. Общение. Дети 5—7 лет [Текст] / Н.В.Клюева, Ю.В.Филиппова. — Ярославль, 2001. — 160 с.
103. Ключко, Е.В. Саморегуляция мышления и ее формирование [Текст] / Е.В.Ключко. — Караганда, 1987. — 21 с.
104. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5—7 лет [Текст] / Н.Л.Кряжева. — Ярославль, 2000. — 160 с.
105. Кравцова, Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими [Текст]: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 1981. — 20 с.
106. Кэмпбелл, Р. Как на самом деле любить детей [Текст] / Р.Кэмпбелл, М.Максимов. Как на самом деле любить детей. Не только любовь. — М., 1992. — 190 с.
107. Лабунская, В.А. Невербальное поведение [Текст] / В.А. Лабунская. — Ростов-н/Д, 1979. — 43 с.
108. Лабунская, В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица [Текст] / В.А.Лабунская / Психология межличностного познания. — М., 1981. — С. 54—66.
109. Леви, В. Нестандартный ребенок [Текст] / В.Леви. — Луганск, 2001. — 228 с.
110. Леви, В. Как воспитывать родителей или новый нестандартный ребенок [Текст] / В.Леви. — М., 2003. — 416 с.
111. Леви, В.Л. Вагон удачи [Текст] / В.Л.Леви. — М., 2003. — 200 с.
112. Леви, В.Л. Приручение страха [Текст] / В.Л.Леви. — М., 2003. — 190 с.

113. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А.Леонтьев. — Тарту, 1974. — 176 с.
114. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н.Леонтьев. — М., 1971. — С. 124—156.
115. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И.Лисина / Под ред. А.Г.Рузской. — М.; Воронеж, 1997. — 384 с.
116. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / А.А.Лобанов. — М., 2002. — 192 с.
117. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии [Текст] / Б.Ф.Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 132—133.
118. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст] / М.Р.Львов. — М., 2002. — 79 с.
119. Маджи, Т. Как воспитать счастливого и уверенного в себе ребенка [Текст] / Т.Маджи / Пер. с англ. О.Кряквиной. — М., 1998. — 80 с.
120. Макаренко, А.С. Соч.: В 7 т. [Текст] / А.С.Макаренко. — М., 1958. — Т. 5. — С. 127—131.
121. Макареня, А.А. Избранные труды. Т. 3. Педагогика. Педагогическая культурология. Педагогическая антропозология. Андрогогика [Текст] / А.А.Макареня. — Тюмень, 2000. — 316 с.
122. Материалы межрегиональной научно-практической конференции [Текст] / Науч. ред. А.А.Макареня. — Тюмень, 2003. — 130 с.
123. Материалы 5-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья [Текст] / Науч. ред. Н.С.Суртаева. — СПб., 2004. — 291 с.
124. Материалы межрегиональной научно-практической конференции [Текст] / Науч. ред. А.А.Макареня. — Тюмень, 2004. Секция 1. — 64 с.; Секция 2. — 40 с.; Секция 3. — 76 с.
125. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход детей в воспитании [Текст] / Ю.С.Мануйлов // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 36—41.
126. Малькова, З.А. Разорванное образовательное пространство [Текст] / З.А.Малькова // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 103—110.
127. Мамардашвили, М. Лекции о Прусте [Текст] / М.Мамардашвили. — М., 1995. — 17 с.
128. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей [Текст] / Т.Д.Марцинковская. — М., 1998. — 176 с.
129. Менджеричкая, Ю.А. Эмпатия личности [Текст] / Ю.А.Менджеричкая / Под ред. Г.М.Андреевой. Социальная психология. — М., 1996. — 145 с.
130. Мельник, Г.С. Mass Media: психологические процессы и эффекты [Текст] / Г.С.Мельник. — СПб., 1996. — 152 с.

131. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания [Текст] / Н.Я.Михайленко, Н.А.Короткова // Дошкольное воспитание. — 1992. — № 5—6. — С. 17—27.
132. Михайленко, Н.Я., Короткова Н.А. Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада [Текст] / Н.Я.Михайленко, Н.А.Короткова // Дошкольное воспитание. 1995. — № 9. — С. 59—65.
133. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В.М.Монахов. — Волгоград, 1995. — 76 с.
134. Морозов, В.П., Васильева, А.Г. Невербальный слух и эмпатия [Текст] / В.П.Морозов, А.Г.Васильева // Труды института психологии РАН. 1995. — Сер. 2. — № 2. — С. 253—260.
135. Московичи, С. Век толп [Текст] / С.Московичи. — М., 1996. — 240 с.
136. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С.Мухина // Учебник для студ. вузов. — М., 1997. — 456 с.
137. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В.Мудрик. — М., — 1984. — 111 с.
138. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Р.Мунирова. — М., 1993. — 205 с.
139. Мясичев, В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии [Текст] / В.Н.Мясичев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. — Л., 1970. — С. 114—115.
140. Мясичев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] / В.Н.Мясичев // Психологическая наука в СССР. — М., 1960. — Т. 2. — С. 110—125.
141. Мясичев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н.Мясичев // Избр. психол. труды. — М.; Воронеж, 1995. — 137 с.
142. Назарова, А.А. Специальное образование как институт цивилизованного общества: Автореф. дис. ... канд. соц. наук [Текст] / А.А.Назарова. — Саратов, 1999. — 18 с.
143. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения [Текст] / Н.Ф.Наумова. — М., 1985. — С. 67—69.

144. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С.Немов — М., 1997. Кн. 2. — С. 345—350.
145. Новикова, Л.И. Воспитание как педагогическая категория [Текст] / Л.И.Новикова // Педагогика. 2000. — № 6. — С. 28—35.
146. Новикова, Л.И. Повседневность и семья как воспитательное пространство [Текст] / Л.И.Новикова // Философско-педагогическое кредо В.В.Розанова // Педагогика. 2003. — № 6. — С. 67—73.
147. Новоселова, А.С. Методика психической саморегуляции как средство перевоспитания с учетом внушаемости на различные виды воздействия [Текст] / А.С.Новоселова, Г.А.Веселкова // Взаимосвязь убеждения и внушения в пед. процессе. — Пермь, 1978. — С. 28—32.
148. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей [Текст] / Н.В.Новоторцева // Дидактический материал по развитию речи у дошкольников и младших школьников. — Ярославль, 1997. — 240 с.
149. Осорина, М.В. Секретный мир детей [Текст] / М.В.Осорина. — СПб., 2000. — 280 с.
150. Общение и формирование личности школьника [Текст] / Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии, Акад. пед. наук СССР. — М., 1987. — 152 с.
151. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.М.Яноушека. — М., 1987. С. 56—63.
152. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Под ред. О.М.Дьяченко, В.В.Холливской. — М., 1996. — 64 с.
153. Общение в детском саду и семье / Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной. — М., 1990. — 152 с.
154. Ожегов, С.И. Развитие современного русского языка [Текст] / С.И.Ожегов. — М., 1988. — 750 с.
155. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности [Текст] / Ю.М.Орлов. — М., 1991. — 287 с.
156. Панфилова, М.А. Игротерапия общения [Текст] / М.А.Панфилова. — М., 2001. — 160 с.
157. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка [Текст] / Ж.Пиаже / Пер. А.Лукова, Вл.А.Лукова. — СПб., 1997. — 286 с.
158. Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход: Материалы региональной научно-практической конференции [Текст] / Под ред. З.И.Кольчевой. — Тобольск, 2003. — 212 с.
159. Помощь родителям в воспитании детей [Текст] / Под ред. Н.И.Парамоновой. — М., 1992. — С. 45—58.

160. Психология и педагогика: конспект лекций в схемах [Текст] / Сост. В.Водопьянов. — М., 2001. — 96 с.
161. Привалова, С.Е. Технологическая модель реализации коммуникативного подхода в работе по развитию речи детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.Е.Привалова. — Екатеринбург, 2002.
162. Педагогическое речеведение: словарь-справочник [Текст]. — Изд. 2-е испр. и доп. / Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской / Сост. А.А.Князькова. — М., 1998. — 312 с.
163. Петровский, В.А. Феномен неадаптивной личности [Текст] / В.А.Петровский. — М., 1993. — С. 23—27.
164. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М., 1983. — 608 с.
165. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже / Нов. ред. пер. В.А.Лукова, В.А.Лукова. — СПб., 1997. — 256 с.
166. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века [Текст] / Г.Г.Почепцов. М.; Киев, 2002. — 352 с.
167. Почепцов, Г.Г. Теория и практика коммуникации [Текст] / Г.Г.Почепцов. М., 1998. — 350 с.
168. Почепцов, Г.Г. Послекоммуникативные процессы [Текст] / Г.Г.Почепцов // Рациональность и семиотика дискурса. — М., 1994. — 368 с.
169. Психологический словарь [Текст] / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — М., 1990. — 159 с.
170. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М.А.Васильевой. — 2-е изд., дораб. — М., 2004. — 192 с.
171. Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5—6 лет в детском саду [Текст] / Т.Н.Доронова, В.В.Гербова, Т.И.Гризик [и др.] / Сост. Т.Н.Доронова. — 2-е изд. — М., 1997. — 179 с.
172. Развитие личности школьника в воспитательном процессе: проблемы управления [Текст] / Под ред. Н.Л.Селивановой. — М., 2001. — 163 с.
173. Розанов, В.В. Сумерки просвещения [Текст] / В.В.Розанов. — М., 1990. — 101 с.
174. Розанов, В.В. Три главных принципа образования [Текст] / В.В.Розанов // По поводу замечаний А.К.Иловайского // Сумерки просвещения. — М., 1990. С. 92—101.
175. Роджерс, К. Эмпатия [Текст] / К.Роджерс // Психология эмоций: тексты. — М., 1984. — С. 234—238.
176. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. — СПб., 1998. — 295 с.

177. Рузская, А.Г. Развитие речи у детей первых семи лет в общении со взрослыми [Текст] / А.Г.Рузская // Общение и развитие психики. — М., 1986.
178. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И.Рыданова. — Минск, 1998. — 319 с.
179. Сальникова, Н. Работа с детьми [Текст] / Н.Сальникова // Школа доверия. — СПб., 2003. — 282 с.
180. Сартр, Ж. Бытие и ничто [Текст] / Ж.Сартр. — М., 1990. — С. 26—29.
181. Сафонов, В.С. О психологии доверительного общения [Текст] / В.С.Сафонов // Проблема общения в психологии. — М., 1981. — С. 264—272.
182. Сафонов, В.С. Особенности доверительного общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / В.С.Сафонов. — М., 1978. — С. 18.
183. Семенака, С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать [Текст] / С.И.Семенака // Коррекционно-развивающие занятия для детей 5—8 лет. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2004. — 79 с.
184. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании [Текст] / В.В.Сериков // Концепция и технологии. — Волгоград, 1994. — С. 46—48.
185. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К.Селевко // Школьные технологии. 1998. — № 2. — 256 с.
186. Селевко, Г.К. Технологии развивающего обучения [Текст] / Г.К.Селевко // Школьные технологии. 1997. — №4. — С. 29—46.
187. Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С.Ю.Головин. — Минск, 1998. — 800 с.
188. Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] / В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. 1996. — № 5. — 40 с.
189. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии [Текст] / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. Психология человека: введение в психологию субъективности // Учебное пособие для вузов. — М., 1995. — 384 с.
190. Слободчиков, В.И. Образовательная среда [Текст] / В.И.Слободчиков: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. М., 1997. — 248 с.
191. Смирнова, Е.О. Значение концепции общения М.И.Лисиной для отечественной психологии [Текст] / Е.О.Смирнова // Вопросы психологии. — М., 1999. — № 4. — С. 87—92.
192. Стеркина, Р.Б. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных учреждений Российской Федерации [Текст] / Р.Б.Стеркина // Вестник образования. 1995. — № 7. — С. 25—28.



193. Стрелкова, Л.П. Психические особенности развития эмпатии у дошкольников в семье и группе детского сада [Текст] / Л.П.Стрелкова // Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном воспитании дошкольников. — М., 1989. — С. 56.
194. Стеркина, Р.Б. Информационное сообщение о координационном совещании [Текст] / Р.Б.Стеркина // Дошкольное воспитание, 2000. — № 2. — С. 7
195. Сопиков, А.П. Механизм эмпатии [Текст] / А.П.Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. — Краснодар, 1977. — С. 89—96.
196. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А.Сухомлинский. — Минск, 1981. — 288 с.
197. Субботский, Е.В. Формирование морального действия у ребенка [Текст] / Е.В.Субботский // Вопросы психологии. 1970. — № 3. — С. 68—78.
198. Сухомлинский, В.А. Педагогический альманах [Текст] / В.А.Сухомлинский. Свободное воспитание. — М., 1993. Вып. 3. — С. 17.
199. Суртаева, Н.Н. Избранные педагогические произведения [Текст] / Н.Н.Суртаева. — Тюмень, 2003. — 238 с.
200. Скрипкина, Т.П. Психология доверия [Текст] / Т.П.Скрипкина. — М., 2000. — 264 с.
201. Скрипкина, Т.П. Доверие людей в процессе общения [Текст] / Т.П.Скрипкина // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов н/Д, 1990. — С. 179—204.
202. Скрипкина, Т.П. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности [Текст] / Т.П.Скрипкина // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. — М., 1984. — С. 186.
203. Скрипкина, Т.П. Доверительность в отношениях с окружающими как специфическая характеристика общения в ранней юности [Текст] / Т.П.Скрипкина // Общение и формирование личности школьника. — М., 1987. — С.156—164.
204. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. — М., 2002. — 160 с.
205. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника [Текст] / С.В.Тарасов. СПб., 2003. — С. 16—22.
206. Тонкова, Р.В. Внешняя среда и психическое развитие ребенка [Текст] / Р.В.Тонкова / Под ред. Р.В.Тонковой и др. — М., 1984. — 208 с.
207. Тумина, Л.Е. Язык чувств [Текст] / Л.Е.Тумина // Мимика как средство выразительности // Практическая психология и логопедия, 2004. — № 2. — С. 28—34.

208. Тряпицина, А.П. Теория проектирования образовательных программ [Текст] / А.П.Тряпицина // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. — СПб., 1994. — 96 с.
209. Тряпицина, А.П., Писарева, С.А. Проблемы подготовки преподавателей высшей школы [Текст] / А.П.Тряпицина, С.А.Писарева // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. — СПб., 2003. — С. 53—62.
210. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Текст] / К.Д.Ушинский / Опыт педагогической антропологии // Собр. Соч. — М., 1948. — Т. 8. — 489 с.
211. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А.Фотекова. — М., 2000. — 29 с.
212. Фельдштейн, Д.И. Детство как феномен и особое состояние [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Вопросы психологии. — № 1. — 1998. — С. 87—92.
213. Фукуяма, Ф. Доверие [Текст] / Ф.Фукуяма // Социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. — М., 2004. — 730 с.
214. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования [Текст] / А.В.Хуторской // Результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. — № 7. — С. 15—22.
215. Хьелл, Л. Теория личности [Текст] / Л.Хьелл, Д.Зиглер. — СПб., 1998. — 608 с.
216. Хараш, А.У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия [Текст] / А.У.Хараш // Вопросы психологии. 1980. — № 3. — С. 35—37.
217. Черноушек, М. Психология жизненной среды [Текст] / М.Черноушек. — М., 1999. — 174 с.
218. Чернилевский, Д.В., Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие для вузов [Текст] / Д.В.Чернилевский, А.В.Морозов. — М., 2001. — С. 301.
219. Чуткина, Г.М. Адаптация первоклассников к педагогическому процессу в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г.М.Чуткина. — М., 1987. — 19 с.
220. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст] / И.Г.Шендрик. — М., 2003. — 156 с.
221. Шипилина, Л.А. Подготовка менеджеров в педагогическом университете [Текст] / Л.А.Шипилина. — Омск, 1999. — 366 с.
222. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б.Эльконин. — М.; Воронеж, 1997. — 416 с.

223. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э.Эрик-сон. — М., 1996. — 377 с.
224. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г.Эйдемиллер, В.Юстицкис. — СПб., 1999. — С. 125—127.
225. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С.Якиманская. — М., 1996. — С. 123—126.
226. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология поведения [Текст] / И.С.Якиманская // Директор школы. 1997. — № 1. — С. 24—30.
227. Allen, G.A. When does Exchanging personal Information constitute selfdisklosure // Psychological Reports. 1974. № 35 (1).
228. Hodge, R., Kress, G Social semiotics. L., 1988. 37 p.
229. Fogel, A. Development and relationships: a dynamic mode of communication // Advances in the study of behavior. 1995. — 123 p.

## ГЛОССАРИЙ

**АВТОРИТАРНОСТЬ** (автократичность) — социально-психологическая характеристика стиля руководства и лидерства, особенностями которого являются жесткая централизация руководителем (лидером) управляющих функций, сосредоточение в его руках всей полноты власти, подавление инициативы подчиненных («ведомых»), недопущение их к решению важнейших вопросов совместной деятельности, преимущественное использование приказов и распоряжений, различных форм наказания для осуществления соответствующего воздействия на других.

**АВТОРИТЕТ** — форма дисциплины, способ регулирования и направления деятельности людей посредством влияния, которое оказывают на их убеждения и поведение отдельные лица, группы лиц, организации.

**АГРЕССИВНОСТЬ** — склонность к причинению другим морального или физического ущерба. В той или иной мере агрессивность встречается почти у всех детей младшего возраста вследствие недостаточной произвольности поведения и несформированности моральных норм. В условиях неправильного воспитания эта особенность может закрепиться, и впоследствии перерасти в устойчивую черту поведения.

**АЛЬТРУИЗМ** — психологическая обращенность к другим людям, основанная на интуитивном или сознательном убеждении в коллективистской природе духовной жизни человека (нельзя улучшить себя, не улучшая других). Альтруизм — противоположность эгоизма. Будучи общественным феноменом, альтруизм должен рассматриваться в конкретном социальном контексте, поэтому как абсолютизация альтруизма, так и его недооценка — одинаково ошибочны.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** — это действия, направленные на другого субъекта как на элемент социальной или биологической системы и предполагающие ответные изменения действующего субъекта. Отличие взаимодействия от чередующихся взаимодействий — присутствие побочного продукта, т.е. изменения или подкрепления свойства социальности.

**ВЗАИМООТНОШЕНИЯ** — отношения, возникающие в ответ на другие отношения.

**ВОСПИТАННОСТЬ** — знание норм поведения, соблюдение этих норм не с целью получения награды или избежания наказания, а вследствие невозможности нарушения норм, ставших внутренними регуляторами действий и поступков.

**ГУМАННОСТЬ** — одно из свойств духовно богатой и гармонически развитой личности. Гуманность — нравственно воспитанное отношение к людям, понимание их величайшей ценности — проявляется в четком различии добра и зла. Формирование гуманности происходит в совместной жизни и деятельности людей, в гармоничном единстве с природой. С психологической точки зрения, гуманность состоит из сопонимания, сочувствия, содействия.

**ДЕЦЕНТРАЦИЯ** — механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной.

**ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ** — субъектно-субъектные взаимодействия, ориентированные на внутренний мир каждого, направляющие свою коммуникативную деятельность и способность на умение понимать и принимать психические состояния взаимодействующих сторон в каждый отдельный момент.

**ДРУЖБА** — отношения между людьми, основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов т.д. Дружбе присущи личностный характер (в противоположность, например, деловым отношениям), добровольность и индивидуальная избирательность (в отличие от родства или солидарности, обусловленной принадлежностью к одной и той же группе), внутренняя близость, интимность (в отличии от простого приятельства), устойчивость.

**ДОВЕРИЕ** — «способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» (Т.П.Скрипкина).

**ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ** — субъектно-субъектное взаимодействие, ориентированное на внутренний мир каждого

субъекта коммуникативного пространства, направляющее свои коммуникативные умения и способности на эмпатическое взаимодействие.

**ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ** — добровольное взаимное обязательство, основанное на качественно особом состоянии нравственного сознания, имеющее социально-психологический статус.

**ИГРА** — род поведения животных и деятельности человека, процессуально обусловленный генетически или подражательно. В психологической структуре игры доминируют эмоции, являющиеся ее самоцелью и легко доходящие до аффекта. Игра имеет большое значение в формировании личности, особенно в детстве и отрочестве.

**ИНТЕГРАЦИЯ** — восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие.

**ИНТЕРЕС** — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами. Субъективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, во внимании к объекту интереса.

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ** — 1) Уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому (например, родителю) как образцу на основании эмоциональной связи. 2) Отождествление себя с персонажем художественного произведения. 3) Механизм психологической защиты, заключающийся в бессознательном уподоблении объекту, вызывающему страх или тревогу. 4) Проекция, приписывание другому человеку своих черт, мотивов, мыслей и чувств. 5) Идентификация групповая — отождествление себя с какой-либо большой или малой социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы или общности. 6) В инженерной и юридической психологии — распознавание каких-либо объектов (в том числе людей), отнесение их к определенному классу либо узнавание на основании известных признаков. Посредством механизма идентификации с раннего детства у ребенка начинают формироваться многие черты личности и поведенческие стереотипы, полоролевая идентичность и ценностные ориентации.

**КАТЕГОРИЗАЦИЯ** — психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные и перцептивные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т.п. Процесс категоризации непосредственно включен в процессы восприятия, мышления, воображения, объект которых воспринимается и мыслится не как единичность, непосредственная данность, а как представитель некоторого обобщенного класса, причем на этот объект переносятся особенности и характерные признаки данного класса явлений.

**КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО** — это система взаимосвязанных и воспитывающих ситуаций, направленных на формирование коммуникативной компетентности, которая включает речевую деятельность и речевое поведение ребенка при доверительных отношениях.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ** — умения и навыки устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение педагога с воспитанниками, коллегами, родителями, представителями общественности, которые приводят к успешности в различных видах деятельности. Коммуникативные способности можно развивать, совершенствовать через развитие коммуникативных умений (Н.Н.Суртаева, О.А.Иванова).

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ** — интегративное свойство личности, включающее в себя систему языковых знаний и умений, направленных на конструктивно-позитивную речевую деятельность и речевое поведение; умения и навыки взаимодействия эмпатического характера на основе диалогического сотрудничества, взаимопонимания; способности вариативного оптимального взаимодействия в речевой деятельности на основе сотрудничества; ценностные и мировоззренческие установки, направленные на доверительные отношения, толерантность к другому мнению; творчество, самообразование.

**КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** — взаимообуславливающая деятельность, обеспечивающая возможности для личностного и коммуникативного развития субъектов образовательного пространства.

**КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО** — система взаимосвязанных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных

на формирование коммуникативной компетентности, включающей речевую деятельность и речевое поведение детей при доверительных отношениях. В одном случае доверительные отношения выступают как цель при построении коммуникативного пространства, в другом служат основой для разработки составляющих коммуникативного пространства.

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ (ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ) ПОДХОД (В ОБУЧЕНИИ)** — подход, при котором обучение рассматривается как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основной задачей учителя в контексте личностно ориентированного обучения является стимулирование осмысленного учения. Основоположники гуманистической концепции школы: В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили, в зарубежной психологии — К.Р.Роджерс.

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД (В ОБУЧЕНИИ)** — постоянно развивающаяся система «учитель — ученик», где учитель направленно развивает ученика и сам открыт новому опыту, новому знанию. Учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, но и сам активно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь своим интересом ученика. Процесс развития и ученика, и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше, и ему необходимо знать психологические закономерности и условия развития личности.

**ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД** — принцип психологии: индивидуальный подход к человеку как личности с пониманием ее отражающей системы, определяющей все другие психические явления (К.К.Платонов).

**МЕТОД** — способ деятельности, направленный на достижение определенной цели; способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины. Например, разработка специальных отраслей психологии является Методом (методом с большой буквы) общей психологии.

**МЕТОДОЛОГИЯ** — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учения об этой системе.



**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ** — последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели (прежде всего — на решение задач образования) посредством проработки учебного материала. В методах обучения задан способ приобретения знаний и степень участия в этом самого ученика. В зависимости от характера познавательной деятельности учащихся выделяют следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемное изложение; частично поисковый; исследовательский метод обучения.

**МОТИВ** — 1) Побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности. 2) Осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков. Изучение мотивационной смысловой сферы составляет центральную проблему психологии личности, ее развития.

**МОТИВАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ** — система мотивов поведения. Термин используется для обозначения мотивации конкретных форм поведения (употребление в узком смысле слова) и для обозначения совокупности тех психических моментов, которыми определяется поведение человека в целом (употребление в широком смысле слова). Наиболее широко используется в зарубежной психологии, реже — в отечественной. Поведение, деятельность человека побуждается не каким-либо одним мотивом, а многими мотивами, находящимися между собой в сложной взаимозависимости. Поэтому наряду с термином «мотивы поведения» употребляется термин «мотивация поведения», деятельности, действий, которым обозначается эта сложная связь многих мотивов.

**МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ** — система мотивов, побуждающих деятельность учения. Понятие употребляется в широком смысле слова (см.: Мотивация поведения). Мотивы учения как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, являются результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного или мало осознанного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Мотивы учения различают по их отношению к учебной деятельности (лежащие вне учебной деятельности и заложенные в ней самой) и по той функции, которую они выполняют в качестве побудителей поведения и деятельности учащихся.

**НАБЛЮДЕНИЕ** — один из основных эмпирических методов психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскании психологического смысла этих явлений.

**НАВЫК** — действие, автоматизировавшееся в результате упражнения и проходящее через ряд этапов формирования. Различают сенсорные, умственные (мыслительные, мистические, волевые) и двигательные (психомоторные) навыки. Они не только используются, но и формируются в процессе деятельности.

**НАМЕРЕНИЕ** — стойкая мысль о возможности или необходимости выполнять определенное действие или деятельность. При дополнении интересом и волевым компонентом намерение становится стремлением.

**НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ** — одна из подструктур личности, являющаяся ее высшим уровнем. Направленность личности имеет ряд качеств: уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность и ряд форм: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение и убеждения. Формируется направленность личности путем воспитания.

**НОРМЫ ПРАВСТВЕННЫЕ** — вид социальных норм, регулирующих нравственное поведение и взаимоотношения людей. Служат основанием оценки их поступков.

**ОБРАЗОВАНИЕ** — система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни, к труду. В содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. Содержание образования — один из компонентов процесса обучения. В зависимости от целей и характера подготовки учащихся различают общее, политехническое и профессиональное образование.

**ОБЩЕНИЕ** — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

**ОКРУЖАЮЩАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА** — социальные группы, которые своими свойствами влияют на систему взаимодействующих групп, но в саму систему взаимодействия не входят.

**ОПРОСНИКИ** — комплексы вопросов, ответы на которые отражают интересы, установки, эмоциональную адаптацию, социальные контакты личности. Опросники состоят из большого числа вопросов или утверждений, возможные ответы на которые заранее фиксированы. Конкретное личностное свойство измеряется по совокупности ответов.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО** — организация субъектно-субъектного взаимодействия, направленная на развитие, образование и воспитание ребенка, которая включает целостный многофункциональный комплекс возможностей определяющей среды и имеет определенный результат освоения и присвоения субъектами возможностей среды на основе субъектного восприятия.

**ОРГАНИЗАЦИЯ** — 1) Ввод ограничений в пространство возможностей взаимодействия социальных групп, в рамках которых взаимодействие должно проходить наиболее эффективно. Упорядоченность взаимодействия. 2) Общность или система общностей, регламентирующая взаимодействие своих элементов для повышения его эффективности.

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** — способность личности понимать ответственность результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии — чувство невыполненного долга.

**ОТНОШЕНИЕ** — 1) Связь между двумя или более событиями, объектами или людьми. Конкретная природа отношений может значительно варьироваться в работах различных авторов. 2) Такая связь между двумя переменными, при которой изменение одной сопровождается изменением другой. 3) Такая связь между суждениями, при которой истинность или ложность одного предполагает истинность или ложность другого. 4) Такая связь между событиями, при которой одно служит предпосылкой другого.

**ПАРАДИГМА** — модель, принятая в качестве основы (образца) для исследования.

**ПЕРЕЖИВАНИЕ** — аффективное отношение ребенка к среде. Это такая «единица», в которой «в неразрывном единстве

представлены, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, с другой — субъект, т.е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития. Отсюда следует, что для того, чтобы понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отражения к среде» (Л.И.Божович).

**ПОВЕДЕНИЕ** — одна из форм реализации личности человека в повседневной жизни. Поведение — комплекс ответных реакций, обусловленных действием внешних условий существования на организм; это совокупность поступков по отношению к объектам живой и неживой природы, к отдельному человеку или обществу. Понятие «деятельность» значительно шире понятия «поведение» и включает его как составную часть. Так, поступок человека — это действие, которое воспринимается и осознается самим действующим субъектом как общественный акт, как проявление субъекта, которое выражает отношение человека к другим людям. В основе и поведения, и деятельности лежит психологический феномен, называемый мотивом.

**ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ** — сложная система отношений, установок и мотивов личности, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. Жизненная позиция личности может быть разной — активной, пассивной и др. Ее характер зависит от содержания фундаментальных свойств личности.

**ПОСТУПОК** — действие личности, социальное значение которого ею самой понято. Положительные поступки — это результат нравственного воспитания и правильного руководства. Поступком определяют моральный уровень направленности личности. Однако самооценка поступка и оценка его другими могут не совпадать (например, борьба Дон Кихота с мельницами), становясь причиной трагического или комического. Оценка поступка разными людьми в разное время также различна. Поступок — элемент нормативного поведения.

**ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ** — одна из ведущих потребностей человека. В младенческом возрасте это потребность в общении со взрослыми. По Л.С.Выготскому, младенец в силу своей

возрастной беспомощности оказывается накрепко связанным со взрослым в своем поведении и деятельности. Взрослый для него — «психологический центр» всякой ситуации. Потребность в общении является социальной как по содержанию, так и по происхождению. На этом основании Л.С.Выготский заключает, что потребность в общении составляет основу и движущую силу всего дальнейшего психологического развития ребенка.

**ПОТРЕБНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ** — потребность в знаниях. По мнению многих ученых, она играет решающую, хотя до конца еще не раскрытую, роль в психическом развитии человека. Л.И.Божович включает ее в число первичных потребностей ребенка (другие — потребности в движении, действии, общении) и выдвигает гипотезу о потребности познавательной потребности как исходной, лежащей в основе психического развития ребенка. Первоначально познавательная потребность наблюдается как «потребность в новых впечатлениях» уже на 3—5 неделе жизни ребенка. Эта потребность, как и все другие потребности младенца, имеет органическую природу, но вместе с тем отличается от собственно органических потребностей существенными качественными особенностями.

1. Она связана не с отрицательными, а с положительными эмоциями. Здесь имеет место стремление к достижению, а не стремление к избавлению от чего-то, что мешает нормальному существованию организма.

2. Она является в своем роде ненасыщаемой.

Познавательная потребность имеет перспективный характер: по самой своей природе эта потребность прогрессивна, так как связана с развитием человеческого мозга, которое осуществляется в процессе познавательной деятельности субъекта (Л.И.Божович).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ** — совокупность (структура) достаточно стойких, хотя, конечно, и изменяющихся под влиянием воспитания индивидуально-психологических качеств личности человека, которая на основе компенсации одних свойств личности другими определяет успешность обучения определенной трудовой деятельности, выполнения ее и совершенствования в ней. Иными словами, профессиональные способности к конкретной профессии — это те свойства личности, от которых зависит качество этой профессиональной деятельности.

**РАЗВИТИЕ** — процесс приобретения объектом принципиально нового свойства как результат реализации отношений. Оно предполагает преодоление той меры, в границах которой происходит процесс только количественного изменения объекта и предусматривает изменение качества.

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ** — процесс последовательного развертывания свойств, качеств и характеристик, присущих человеку как индивиду и члену общества и проявляющихся в его деятельности, общении и взаимодействии с другими людьми. Развитие личности включает в себя такие этапы, как формирование, стабилизация, возрастные изменения и преобразования. Одним из важных аспектов развития личности является ее социализация. Особую роль в развитии личности играет воспитание, т.е. целенаправленное и организованное воздействие субъекта воспитательной деятельности (социальных институтов или уполномоченных ими отдельных лиц) на объект воспитания с целью формирования определенного типа личности, соответствующего социальному заказу на данном историческом этапе развития общества.

**РЕФЛЕКСИЯ** — самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями.

**РЕЧЕВЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА** — способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речевые способности — одна из важнейших способностей педагога, т.к. передача информации от учителя к учащимся носит в основном второсигнальный, словесный характер.

**РЕЧЬ** — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка, которая представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических, синтаксических и стилистических средств и правил общения.

**РОЛЕВАЯ ИГРА** — основной вид игры детей дошкольного возраста, когда ребенок берет на себя какую-либо роль в соответствии с сюжетом игры.

**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ** — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. В действительности для самоактуализации необходима не столько независимость личности от требований общества, сколько благоприятные исторические и социально-психологические условия.

**САМООЦЕНКА** — осознание и оценка собственных личностных особенностей. Есть два способа самооценки. Один состоит в том, чтобы соизмерить уровень своих притязаний с достигнутым результатом («Если я не спасовал в трудной ситуации, значит, я не трус; если взялся за трудную задачу и осилил ее, значит, я способный»). Второй путь самооценки — социальное сравнение, сопоставление мнений окружающих о себе.

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД** — предусматривает рассмотрение объекта исследования как элемента системы, в которую он включен, и использование принципа системности анализа в анализе предмета исследования.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ** — это психологическое отношение, опосредованное социальным качеством, выступающее как оценка изменения событий социальной системы, в которой субъект отношения выступает элементом данной системы.

**СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ** — устойчивые свойства личности, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения. В перечень способностей педагогических входят дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, а также педагогическое воображение, способность к распределению внимания.

**СРЕДА** — совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Различают среду внутреннюю и внешнюю. Во взаимодействии среды и человека изменения личности могут отставать от изменения среды, что создает противоречия, учет которых существен для воспитания и перевоспитания личности.

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ** — свойство личности непредвзято оценивать людей, события, явления, обладающие различными, в том числе противоречивыми, чертами; характеризуется способностью отмечать одновременно и положительные, и отрицательные черты, соотнося собственные взгляды со всей имеющейся информацией, не отдавая предпочтения в конечной оценке собственному отношению. Толерантность — признак культуры ума человека, выражается в уважении к чужим мнениям и убеждениям. Как сложная способность личности, толерантность формируется

и развивается на протяжении многих лет под влиянием ближайшего окружения человека, социальных условий, сложившейся социальной ситуации, традиций. Толерантность может рассматриваться не только как свойство отдельной личности, но и как свойство коллектива, проявляемое по отношению к отдельным людям, идеям, ситуациям (если коллектив не принимает какую-то идею только потому, что она выдвинута непрофессионалами, — он демонстрирует нетолерантное поведение).

**ТИП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** — совокупность разнообразных его сторон, представляющих единое целое, обеспечивающее, в соответствии с закономерностями образовательного процесса, качественно своеобразный результат.

**УБЕЖДЕНИЕ** — 1. Высшая форма направленности личности, в психологическую структуру которой входят мировоззрение и стремление к осуществлению в своей деятельности и к содействию осуществлению в деятельности других. Убеждение в этом значении — высший уровень личности, подчиняющий себе процессуально ее познавательные, эмоциональные и волевые свойства, содержательно являясь ее идейностью. За свои убеждения человек борется. 2. Синоним уверенности в чем-либо. 3. Убеждение как процесс, противоположный внушению и принуждению.

**УМЕНИЕ** — сформированная в личном опыте на основе знаний способность человека выполнять определенную деятельность. Формирование умения связано с формированием пластичных навыков и творческого мышления и опирается на них. Психологической основой умения является понимание взаимоотношения между целью данной деятельности, условиями и способами ее выполнения.

**ФОРМИРОВАНИЕ** — процесс приобретения объектом свойств элемента соответствующей системы. Формирование связано со структурированием системы и протекает в пределах очередного этапа развития. То, что для системы является периодом формирования, для отдельных ее элементов является этапом развития.

**ФРУСТАЦИЯ** — состояние, вызванное двумя факторами: наличием сильной мотивированности достичь цели (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующей достижению. Преградами могут быть причины разного характера: физического (лишение свободы); биологического (болезнь, старение); психологического



(страх, интеллектуальная недостаточность); социального (нормы, правила, запреты). При фрустрации ситуация затруднения может перейти в ситуацию, когда трудность оказывается непреодолимой. С точки зрения нарушений в сфере поведения фрустрация может проявляться на двух уровнях: как утрата волевого контроля (дезорганизация поведения), или же как снижение степени обусловленности сознания адекватной мотивацией (потеря терпения и надежды).

**ФРЕЙМ** — это не результат порождения структуры по определенным правилам, а результат переговоров и соглашения участников коммуникации. Эта структура появляется в результате совместной регуляции действий.

**ЦЕЛЕПОЛОГАНИЕ** — способ выдвижения и обновления педагогических идей, отбор адекватных целям путей их достижения, проектирование ожидаемого результата (определяется программа будущего, предложение о будущем).

**ЦЕЛЬ** — 1. Объективная цель — явление, которого надо достичь (например, мишень) или выполнить (например, «спущенный план»). 2. Цель как психическое явление — субъективный образ желаемого результата действия или деятельности. Эти субъективные цели бывают как индивидуальными, так и групповыми.

**ЭКСПЕРИМЕНТ** — научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в созданных и контролируемых самим исследователем условиях. В современной научной психологии эксперимент является одним из основных методов исследования. Эксперимент может быть лабораторным (опыт идет в лабораторных условиях) и естественным (испытуемые не подозревают о том, что они подвергаются психологическому изучению).

**ЭМПАТИЯ** — постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. Сопереживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский).

**ЭМПАТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** — позитивная система отношений, обладающая демократической и альтруистической стратегией взаимодействия.

Чтобы дети были готовы к коммуникативной деятельности, отвечающей принципу доверительного отношения, они должны обладать его культурой, основные положения которого можно свести к следующим правилам:

- разбираться в других людях и верно их оценивать;
- адекватно эмоционально откликаться на внутреннее состояние другого человека;
- учитывать последствия своего поступка для других людей;
- соблюдать личностные нормы, задающие эталоны оценки субъектом своего альтруистического поступка, не совпадающие с нормативными эталонами, предписываемыми обществом;
- учитывать ответственность за совершение или несовершение альтруистического действия к себе, а не к другим людям или внешним обстоятельствам;
- уметь сопереживать, сочувствовать, совершать альтруистические поступки по отношению к другим людям.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** — результативность обучения как с точки зрения достижений в реализации его задач, так и в степени реализации потенциальных возможностей развивающего обучения. Высшая оценка эффективности обучения — это полное использование всех технологических возможностей для получения наилучшего конечного результата. Учебный процесс, его организация и проведение должны быть такими, чтобы всемерно способствовать выявлению, проявлению и реализации индивидуальности каждого школьника. Кроме того, способ организации и проведения учебного процесса может считаться прогрессивным (а значит, и эффективным) тогда, когда он соответствует ведущей для данного возрастного периода деятельности учащихся.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1*

Для определения уровня речевой деятельности и речевого поведения у детей старшего дошкольного возраста, составляющих коммуникативную компетентность, адаптированы методики М.И.Лисиной, Т.Д.Марцинковской, М.А.Панфиловой, Т.А.Фотековой.

Доверительное отношение ребенка к сверстникам и взрослым включает три компонента: когнитивный (представления о доверительных отношениях и способах речевого поведения), эмоционально-мотивационный (эмоциональная чувствительность) и поведенческо-деятельностный (навыки эмпатического взаимодействия).

Формированию доверительных отношений у детей 6—8 лет к сверстникам и взрослым способствует внедрение комплексно-целевой программы, основанной на применении игровых ситуаций-тренингов.

1. Специально установленные методы исследования и критерии сформированности коммуникативной компетентности позволили произвести необходимые измерения, показать достоверность и корректность измерений и выводов, полученных в ходе контрольного эксперимента.

2. Исследование показало, что возраст 6—8 лет является сензитивным для развития способностей усваивать информацию (вербального и невербального характера, эмпатийного характера), основанную на доверительном общении, а это позволяет ребенку быстрее интегрироваться в общество, где он воспитывается и где происходит процесс личностного развития.

3. Использование комплексно-целевой программы по развитию доверительных отношений и формированию коммуникативной компетентности обеспечило положительный результат благодаря:

~ направленности на теорию деятельности и теорию поэтапного формирования умственных действий;

~ поэтапной реализации целевой программы, когда на каждом этапе выделялась доминанта, по отношению к которой задачи должны быть решены в данный момент;

~ использованию в ходе реализации этой программы разнообразных приемов: чтение, беседа, консультация, инсценирование, метод проблемных ситуаций, игровые этюды;

~ реализации комплексно-целевой программы в совместной взросло-партнерской деятельности: занятия по ознакомлению с художественной литературой, игротренинги, нацеленные на эмпатическое взаимодействие доверительного характера в системе «педагоги — дети — родители», совместные мероприятия, семинары-практикумы для родителей и педагогов, консультации.

Диагностические задания разработаны в соответствии с основными темами комплексно-целевой программы, условия и методики — аналогичные констатирующему эксперименту. Как и в констатирующем эксперименте, нас интересовала как психолого-педагогическая и социальная атмосфера в окружении ребенка, влияющие на сформированность коммуникативной компетентности, так и на уровень развития способности к эмпатическому взаимодействию и доверительным отношениям.

***Задания, направленные на выявление уровня сформированности когнитивного компонента (представления о доверительном отношении)***

**Диагностическое задание 1.**

С целью выявления уровня нравственного сознания, умения регулировать свое поведение использовали те же критерии, что и на констатирующем этапе.

Результаты проведения серий бесед показали, что представления детей о нравственных качествах значительно расширились. Ответы детей имели содержательный характер, подчинялись логичному заключению, в отличие от детей контрольной группы. У детей уже не было затруднений при характеристике некоторых качеств, необходимых для построения доверительного взаимоотношения (доброты, отзывчивости, внимательности, заботливости и т.д.).

Настя Ч. (6 лет): «Быть отзывчивым — это значит помочь кому-то. Я думаю, что у нас Диана отзывчивая, потому что она придумала нарисовать поздравление Ване (Ваня болеет)».

Алеша Ч. (6 лет 2 м.): «Быть заботливым — это значит всем помогать, например, маме посуду помыть».

Катя П. (6 лет 5 м.): «Быть добрым — это значит жалеть кошек, собак, а еще птиц зимующих. Кормушки развесить. Людям тоже надо помогать, не злиться, а просто объяснить, пожелать здоровья».

Лишь один ребенок экспериментальной группы затруднился в определении понятий «отзывчивость» и «внимательность».

## **Диагностическое задание 2.**

Цель исследования направлена на осознанность ребенком отношения к нему близких людей в семье и в детском саду.

Анализ диагностических данных контрольных срезов показывает, что эмоциональная сфера испытуемых детей не вызывает большого беспокойства в сравнении с констатацией, так как дети используют большее количество цветовой гаммы при выполнении тестовых заданий. В результате проделанной работы (рефлексивно-развивающая часть исследования) отмечаем, что повысился уровень не только эмоциональной чувствительности, но и коммуникативных умений — при передаче композиции и содержания рисунка дети используют разнообразное цветовое решение, фигура автора, в основном, изображается в центре листа, что говорит о высоком уровне притязаний, все улыбаются; лист бумаги заполняется полностью, рисунок сопровождается подробным рассказом-характеристикой о каждом из изображенных персонажей. Причем на рисунках не забывают рисовать себя совместно с членами семьи и педагогами, что позволяет сделать вывод о возросшем понимании личной значимости в глазах взрослых.

Например: Катя П. (6 лет 5 м.): «Мы все будем жить в красивом замке, а в сарае будут жить злые гномы, которые вселяются в людей и ссорят их друг с другом. Сарай мы закроем на замок и ключ выбросим в Вах (приток Оби)».

Яна Ш. (6 лет 7 м.) (возмущенно): «С.В., вот посмотрите на Кирилла В., а! Он наступил на ногу Ане и не простил ее!» — ребенок понимает нормы этического поведения, хотя и испытывает затруднения в точном назывании нравственных категорий.

## *Задания, направленные на выявление мотивационно-потребностной сферы ребенка*

### **Диагностическое задание 1.**

Цель: определение способности проявлять эмоциональную децентрацию к состоянию человека в различных нравственных ситуациях.

Материал: набор карточек, на которых изображены дети в различных нравственных ситуациях.

Методика проведения: экспериментатор предлагает рассмотреть лица и подумать, какое выражение соответствует ситуации. После рисования проводится беседа.

Описание ситуаций:

- ~ Девочка одевает малыша.
- ~ Девочка гладит платье и прожгла его.
- ~ Мальчик увидел хулигана, который обижает кошку.
- ~ Мальчик пошел в лес за ягодами и встретился с медведем.

Критерии оценки данного диагностического задания мы определили следующие:

- ~ полнота выполнения задания;
- ~ правильность выполнения;
- ~ наличие вариантов (выясняется в процессе беседы).

Задание проводилось с каждым ребенком индивидуально. На картинках изображены ситуации, требующие неоднозначного решения. Поэтому в ходе обследования экспериментатору приходилось задавать наводящие вопросы, чтобы выяснить полноту представлений детей. Например.

Экспериментатор: «Наташа, какое выражение лица у этой девочки?»; «Если бы это произошло с тобой, как ты думаешь, какое у тебя было бы настроение?»

Наташа К. (7,6 лет): «Я думаю, что у девочки грустное лицо, потому что ей жалко свое праздничное платье. Если бы это случилось со мной, то я бы заплакала».

Никита А. (6 лет): «Я думаю, что она испугалась, потому что ее мама будет ругать. Не знаю, наверное, я бы убрал рубашку».

Кристина Х. (6,2 лет): «Мне кажется, что девочка плачет, ей жалко платье. Нет, она удивилась, что дырка. Я не знаю, наверное, я бы сказала маме. Мама поругает, а потом пожалеет. Мама тоже жгла свое платье. Я видела».

Большинство испытуемых справились с заданием самостоятельно, в полном объеме. Некоторые дети испытывали трудности при определении эмоционального состояния во второй, третьей ситуациях, где необходимо было указать возможные варианты эмоционального состояния персонажей. Небольшая часть детей обращалась за помощью к взрослому.

В соответствии с критериями оценки данного диагностического задания мы выделили три группы детей:

1 группа — дети самостоятельно, без помощи взрослого справились с заданием; эту группу составили 5,5% детей экспериментальной группы и 11% детей контрольной группы (высокий уровень);

2 группа — дети, которые частично справились с заданием; допускают неточности в определении эмоционального состояния (страх — удивление), с помощью наводящих вопросов взрослого находят правильный ответ; таких детей оказалось 32% в экспериментальной группе и 49% в контрольной группе (средний уровень);

3 группа — дети, которые справились с заданием только с помощью взрослого — 62,5% в экспериментальной группе и 40% — в контрольной группе (низкий уровень).

### **Диагностическое задание 2.**

Цель: изучить эмоциональную чувствительность у детей. Каждому ребенку предлагается оценить ситуации морального выбора.

Ответы на другие вопросы беседы свидетельствуют о том, что дети замечают огорчение близких людей не только по мимике, но и по пантомимике: «голова опущена», «плечи согнулись». Почти не вызывает затруднений описание конкретной помощи. Юля А.: «Когда у мамы болела голова, я не шумела и не смотрела телевизор, а тихо рисовала». Юля Ш.: «Если маме грустно, то я ее стараюсь развеселить или рассказать, чем мы сегодня занимались — вот мама и улыбнется».

### **Диагностическое задание 3.**

Цель: изучить эмоциональную чувствительность у детей. Каждому ребенку предлагается решить задачи.

Как ты поступишь, если:

~ В группе сидит девочка с заплаканными глазами.

~ Двое детей ссорятся из-за книги.  
~ Девочка несла коробку с карандашами и нечаянно рассыпала ее.

~ Женщина поскользнулась и упала.

В соответствии с критериями и показателями, выделенными выше (см. II главу) к высокому уровню мы отнесли 47% детей ЭГ и 24% детей КГ; средний уровень характерен для 48% детей ЭГ и 58% КГ. На третьем (низком уровне) уровне находятся 5% детей ЭГ и 18%.

По результатам заданий общий уровень сформированности коммуникативной компетентности у детей представлен во II главе.

К сожалению, есть еще дети, которые проявляют безразличное и даже отрицательное отношение к окружающим, но число их снизилось.

### ***Задания на выявление уровня сформированности эмоционально-мотивационного и поведенческо-деятельностного компонентов***

#### **Диагностическое задание 1.**

Цель: выявить умение выражать различные эмоциональные состояния через мимику, жесты. Каждому ребенку предлагались имитационные игры на выражение различных эмоций.

Внимание обращалось на выполнение ребенком предложенных педагогом выразительных движений, которые, как мы предполагаем, в свою очередь задействуют подсознательные механизмы сознания, связанные с его собственными ощущениями.

Значительная часть испытуемых экспериментальной группы (85%) справилась с заданием. Но в ходе проведения игр выяснилось, что 15% детей экспериментальной группы испытывают трудности при выражении таких эмоций как страдание, печаль, страх, усталость, отвращение. Детям трудно передать мимикой выразительные движения того или иного эмоционального состояния.

#### **Диагностическое задание 2.**

Цель: определение умений проявлять инициативу в беседе и в совместной деятельности со сверстниками.



Для выполнения задания дети разделились на пары. После того, как было дано задание, экспериментатор наблюдал за деятельностью и взаимоотношениями детей, старался не вмешиваться, если только отношения не приобретали конфликтный характер.

Было отмечено, что деятельность большинства (82%) детей протекала спокойно. Дети, распределив работу, принимались за ее выполнение. Важно отметить, что совместная работа была направлена на мотивационную децентрацию — письмо для больного Вани. По ходу деятельности между детьми разворачивается активное общение. В содержание его входят самые разнообразные высказывания: о деятельности, которую каждый из них выполняет, о ребенке, которому готовится сообщение, о партнере по работе, и даже о том, что непосредственно к работе не относится. Но преобладающими являются высказывания по поводу деятельности и характера взаимоотношений между ними в этой деятельности. Приведем пример общения двух детей.

- Давай я нарисую Деда Мороза, а ты Снегурочку (Оксана С.).
- Давай (Диана П.).
- Ой, мой Дед Мороз много места занимает!
- Ничего, Снегурочка маленькая. Вот здесь поместится. А ты знаешь, что у Вани сахардибет?
- Нет. А что это?
- Не знаю. Ой, а ты вчера смотрела «Дом — 2», там Стас влюбился в Олю Бузову.
- Да, так Рому жалко, правда?
- Я нарисовала. Тебе еще долго?
- Вот тут немножко корона осталась и варежки.
- Давай я одну варежку раскрашу.
- Давай.

Наиболее выраженными проявлениями во взаимоотношениях детей являются: доброжелательность, взаимопомощь, внимательность, уступчивость, активность. Однако у 18% детей преобладающими тенденциями во взаимоотношениях были: недовольство, чрезмерная обидчивость, критика в адрес другого, проявление недоброжелательности.

Так, например, при развитии экспрессии через альтернативные ситуации морального выбора с выходом на альтруистическое

поведение. Ситуация: Яша Б., оттолкнув Катю, занимает ее место, Катя падает.

«Вот там еще есть место», — смотрит на экспериментатора и опускает глаза. Артем возмущенно: «Ты что? Разве девочек толкают? Катя, садись сюда», — помогает девочке встать.

Общее обсуждение проблемы способствует применению правильных знаний, сплочению детского коллектива и установлению благоприятного психологического климата в группе. Например, после чтения книги и драматизации событий у ребенка-дошкольника настолько сильно изменяется настроение, что он готов просто изменить мир, в том числе и себя. Шестилетний Андрюша, увидев в руках девочки муравья, которого она собиралась «обезвредить», яростно раскрывает ладони девочки, выкрикивая с возмущением: «Я живу! Ты живешь! Вот и он пусть живет!»

Поскольку родители заинтересованы прежде всего в развитии детей, важно совместными усилиями побуждать их принимать участие в жизни образовательного учреждения. Педагоги и родители действовали, осознавая конкретные положительные следствия для ребенка, а также установки, опирающиеся на реализацию конкретных законов психологического и психофизического развития и их практическое применение как аксиомы, не требуя доказательств.

Анализ данных позволяет сделать вывод, что успешными показателями в усвоении компонентов эмпатического взаимодействия являются общие и частные.

К общим компонентам отнесены — выбор места, времени занятий, подбор атрибутов, предметов и материалов для предстоящей деятельности; роль частных компонентов выполняют ассоциации и уровень коммуникативного развития, сформированность речевого поведения, согласно общепринятым и культурным нормам.

Нами замечено, что в самостоятельной деятельности дети любят пользоваться невербальной информацией: улыбка, жесты, заглядывают в лицо собеседника. А это показатели успешного овладения вербальной и невербальной информацией через игровую деятельность в коммуникативном пространстве.

У детей 5—7 лет при доверительном взаимодействии проявляется продуктивность речевых высказываний. Так, при составлении

творческих рассказов дети выдерживают все структурные компоненты (вступление, развитие сюжета, концовка; оценивание моральной стороны; описание героя с использованием диалогической и прямой речи; использование образных выражений и т.д.). Положительным показателем проделанной работы считаем использование метода эмпатии при составлении описательного рассказа на примере игрушки. Например, Сережа И.: «Я — грузовичок, но не настоящий, а игрушечный. У меня есть колеса, руль, кабина и кузов. Я маленький и не очень тяжелый. Люблю возить груз и поэтому меня прозвали Грузовичок. Не ломайте меня, ребята!» С использованием метода эмпатии (вхождение в образ объекта) занятие проходит динамично и вызывает интерес у детей. Описывая предмет, ребенок рассматривает его с неожиданной позиции, наполняя рассказ эмоциональными, личностными переживаниями, опираясь не только на наглядные признаки (цвет, форма, величина), но и на не наглядные (грустный, добрый и т.д.).

Приведенные показатели в контрольно-проверочном эксперименте демонстрируют, во-первых, достаточно высокий уровень сформированности у детей 5—7 лет навыков коммуникативной компетентности (глава 2, рис. 19), а во-вторых — повышение уровня речевой деятельности и речевого поведения, что наглядно отражено на рис. 17—18.

## МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (у детей 5-7 лет)<sup>1</sup>

Серия I. Исследование сенсомоторного уровня речи

1. Проверка состояния фонематического восприятия.

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

Предъявление — воспроизведение — предъявление — воспроизведение.

- ~ ба-па па-ба
- ~ са-за
- ~ за-са
- ~ жа-ща ща-жа
- ~ ра-ша ша-са
- ~ ла-ра ра-ла
- ~ ма-на-ма на-ма-на
- ~ да-та-да та-да-та
- ~ га-ка-га ка-га-ка
- ~ за-са-за са-за-са
- ~ жа-ша-жа ша-жа-ша
- ~ са-ша-са ша-са-ша
- ~ ца-са-ца са-ца-са
- ~ ча-тя-ча тя-ча-тя
- ~ ра-ла-ра ла-ра-ла
- ~ ла-ла-ра ра-ра-ла

Вначале предъявляется первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба-па-па-ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Оценка: 1 балл — точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла — первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па); 0,25 балла —

---

<sup>1</sup> Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников (адаптированная). — М.: АРКТИ, 2000.

неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов — отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

## 2. Исследование артикуляционной моторики

Инструкция: смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движения.

- ~ губы в улыбке;
- ~ губы «трубочкой» — округлены и вытянуты вперед;
- ~ язык «лопаткой» — широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
- ~ язык «иголочкой» — узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
- ~ язык «чашечкой» — рот приоткрыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки или ковша;
- ~ щелканье языком;
- ~ «вкусное варенье» — рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость;
- ~ «качели» — рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы;
- ~ «маятник» — рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- ~ чередование движений губ: «улыбка» — «трубочка».

Для того чтобы оценивать выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3—5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4—5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих произвольных движений (например, при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже — головы или глазных яблок вслед за языком; синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Оценка: 1 балл — правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному; 0,5 балла — замедленное и напряженное выполнение; 0,25 балла — выполнение с ошибками — длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы; 0 баллов — невыполнение движения.

### 3. Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова.

- ~ Собака-маска-нос;
- ~ Сено-василек-высь;
- ~ Замок-коза;
- ~ Зима-магазин;
- ~ Цапля-овца-палец;
- ~ Шуба-кошка-камыш;
- ~ Жук-ножи;
- ~ Щука-вещи-лещ;
- ~ Чайка-очки-ночь;
- ~ Рыба-корова-топор;
- ~ Река-варенье-дверь;
- ~ Лампа-молоко-пол;
- ~ Лето-колесо-соль.

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х, Й). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т.к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представится в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре — это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа — свистящие С, С', З, З', Ц; 2 группа — шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 группа — Л, Л', Р, Р') 4 и 5 группа — остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненебные звуки Г, К, Х и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие нарушения произношения гласных звуков).

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу: 3 балла — безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла — один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы; 1 балл — в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно; 0 баллов — искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки либо страдают звуки С, З, Ц, а С' и З' сохранены). Баллы, начисленные за каждую из пяти групп, суммируются. Максимальное число баллов за все задание — 15.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Инструкция: повторяй за мной слова.

- ~ Скакалка
- ~ Танкист
- ~ Космонавт
- ~ Милиционер
- ~ Сковорода
- ~ Кинотеатр
- ~ Перекресток
- ~ Кораблекрушение
- ~ Аквалангист
- ~ Термометр

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка: 1 балл — правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла — замедленное послоговое воспроизведение; 0,25 балла — искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова); 0 баллов — невозможность воспроизведения.

Серия II. Исследование навыков языкового анализа

1. Сколько слов в предложении?

- ~ Дедушка читает газету.
- ~ Мальчик гладит пушистого котенка.

2. Сколько слогов в слове?

- ~ Бусы;
- ~ Панама.

3. Определи место звука в слове.

- ~ Первый звук в слове СОК;
- ~ Звук в середине слова ДОМ;
- ~ Последний звук в слове НОС.

4. Сколько звуков в слове?

МАК, ЗУБЫ, МОСТ.

Ребенку предлагаются три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще».

Оценка: 1 балл — правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла — правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла — правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов — неверный ответ с третьей попытки.

Серия III. Исследование грамматического строя речи

1. Повторение предложений

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.

- ~ Наступила осень.
- ~ Птичка свила гнездо.
- ~ Мама надела нарядное платье.
- ~ Петя ест вкусную манную кашу.
- ~ Над водой летали белые чайки.
- ~ В саду было много красных яблок.
- ~ Земля освещается солнцем.
- ~ Кролик залез в клетку.
- ~ Дети катали из снега комок и делали снежную бабу.
- ~ На деревьях распустились почки, потому что наступила весна.

Оценка: 1 балл — правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла — правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла — правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов — неверный ответ с третьей попытки.

2. Верификация предложений

Инструкция: я буду читать предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

- ~ Девочка гладит утюгом.
- ~ Мама кормит ребенка.
- ~ Дети смотрю кино.
- ~ Собака громко лаем.



- ~ Дом нарисован мальчик.
- ~ Собака вышла в будку.
- ~ Березки склонились от ветра.
- ~ По морю плывут корабль.
- ~ У Нины большая яблоко.
- ~ Хорошо спится медведь под снегом.

Оценка: 1 балл — выявление и исправление ошибки; 0,5 балла — выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов); 0,25 балла — ошибка выявлена, но не исправлена; 0 баллов — ошибка не выявлена.

### 3. Составление предложений из слов в начальной форме

Инструкция: я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

- ~ Кошка, ловить, мышка.
- ~ Дети, собирать, гриб.
- ~ Мальчик, открывать, дверь.
- ~ Девочка, читать, книга.
- ~ Доктор, лечить, дети.
- ~ Рисовать, карандаш, девочка.
- ~ Чинить, машина, папа.
- ~ В сад, расти, вишня.
- ~ Сидеть, синичка, на, ветка.
- ~ Груша, бабушка, внучка, давать.

Оценка: 1 балл — предложение составлено верно; 0,5 балла — нарушен порядок слов; 0,25 балла — наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности (Например, предложение «Бабушка грушу внучке дает» построено без грубых нарушений грамматических правил, но не вполне адекватно по смыслу и с нехарактерным для русского языка порядком слов. Однако дети часто предлагают именно такой ответ. Это объясняется трудностями внутреннего программирования высказывания: предложенный порядок слов выступает в качестве программы, заданной извне, к тому же в русском языке обычно действует правило препозиции субъекта, поэтому названная первой бабушка и воспринимается как субъект действия); 0 баллов — смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

#### 4. Добавление предлогов в предложение

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

- ~ Птица сидит .... дереве.
- ~ Рыба плавает ... реке.
- ~ Лена пьет чай ... чашки.
- ~ Лодка плывет ... озеру.
- ~ Мячик закатился ... диван.
- ~ Щенок спрятался ... крыльцом.
- ~ Чайка летит ... водой.
- ~ Последние листья падают ... березы.
- ~ Деревья шумят ... ветра.
- ~ Пес сидит ... конуры.

Оценка: 1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — правильный ответ после специализированной; 0,25 балла — правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов — неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

#### 5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: один — дом, а если их много, то это — дома.

- ~ Один стол, а много — это ...
- ~ Стул — ...
- ~ Окно — ...
- ~ Звезда — ...
- ~ Ухо — ...

Инструкция: один дом, а много чего? — домов.

- ~ Стол, а много чего? - ...
- ~ Стул — ...
- ~ Окно — ...
- ~ Звезда — ...
- ~ Ухо — ...

Это задание вызывает большие трудности, дети часто плохо понимают инструкцию, поэтому лучше использовать картинки.

Оценка: 1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 — балла — форма образована неверно; 0 баллов — невыполнение.

Серия IV. Исследование понимания логико-грамматических отношений

1.
  - а) Покажи ключ, карандаш.
  - б) Покажи карандашом ключ.
  - в) Покажи карандаш ключом.
2.
  - а) Нарисуй круг под квадратом.
  - б) Нарисуй квадрат под кругом.
3. Скажи, что верно: девочка спряталась за дерево. Дерево спряталось за девочку.
4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?
5. Сашу ударил Коля. Кто драчун?
6. Кошка бежит за мышкой. Кто впереди?
7. Маня позавтракала после того, как умылась. Что Маня сделала вначале?

Оценка: 1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 — балла — форма образована неверно; 0 баллов — невыполнение.

#### Серия V. Исследование словаря и навыков словообразования

1.

Инструкция: у кошки — котята, а у ...

- ~ Козы — собаки —
- ~ Волка — курицы —
- ~ Утки — свиньи -
- ~ Лисы — коровы -
- ~ Льва - овцы -

2. Образование существительных в уменьшительной форме

Инструкция: большой — мяч, а маленький — это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

- ~ Стол
- ~ Стул
- ~ Дом
- ~ Снег
- ~ Дерево

3. Образование прилагательных от существительных

а) относительных

Инструкция: придумай тоже — кукла из бумаги — она бумажная.

- ~ Шляпка из соломы —
- ~ Кисель из клюквы —

- ~ Горка изо льда —
- ~ Салат из моркови —
- ~ Варенье из вишни —
- ~ Суп из грибов —
- ~ Варенье из яблок —
- ~ Варенье из сливы —
- ~ Варенье из малины —
- ~ Варенье из клубники —
- ~ Варенье из черники —
- ~ Лист дуба —
- ~ Лист клена —
- ~ Лист осины —
- ~ Шишка ели —

б) Качественных

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а ...

- ~ Волка за жадность —
- ~ Зайца за трусость —
- ~ Медведя за силу —
- ~ Льва за смелость —

Инструкция: если днем жара, то день — жаркий, а если ...

- ~ Мороз
- ~ Солнце
- ~ Снег
- ~ Дождь
- ~ Ветер
- ~ Холод

в) Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у ...

- ~ Кошки — зайца — гнездо орла —
- ~ Медведя — белки — клюв птицы —
- ~ Волка — ружье охотника —
- ~ Льва —
- ~ Лисы

Оценка: для всех заданий серии осуществляется по общим критериям: 1 балл — правильный ответ; 0,5 балла — самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла — неверно образованная форма; 0 баллов — невыполнение.

## Серия VI. Исследование связной речи

### 1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ёж» (три картинки)

Оценка: 1 балл — правильное выполнение; 0,5 балла — самокоррекция; 0 баллов — неверный ответ.

## Серия VII. Исследование связной речи

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка: производилась с учетом модели, разработанной Р.И.Лаевой.

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов — рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла — допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл — выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен; 0 баллов — отсутствует описание ситуации.

2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла — рассказ составлен без

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка: производилась с учетом модели, разработанной Р.И.Лаевой.

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов — рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла — допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл — выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен; 0 баллов — отсутствует описание ситуации.

2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла — рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; 1 балл — встречаются

аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов — рассказ не оформлен.

3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов — самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла — картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл — раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов — невыполнение задания даже при наличии помощи.

## 2. Пересказ прослушанного текста

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

В нашей методике используется короткий текст из пособия Л.П.Успенской, М.Б.Успенского (1995).

### ПЕТЯ И ЕЖИК

У Пети живет ежик. Днем ежик ждет темноты под книжным шкафом. Петя каждый день готовит еду своему колючему шарикю. Но чтобы ежик поел, нужно выманить его из-под шкафа.

Рассказ предъясняется не более двух раз.

Оценка производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок:

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов — воспроизведены все основные смысловые звенья; 2,5 балла — смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл — пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней помощи; 0 баллов — невыполнение.

2. Критерий лексико-грамматического оформления: 5 баллов — пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм; 2,5 балла — пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказываний, поиск слова, отдельные близкие словесные замены; 1 балл — отмечают аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов — пересказ недоступен.

3. Критерий самостоятельности выполнения: 5 баллов — самостоятельный пересказ после первого предъяснения; 2,5 балла — пересказ после минимальной помощи (1—2 вопроса) или после повторного прочтения; 1 балл — пересказ по вопросам; 0 баллов — пересказ даже по вопросам недоступен.

В каждом из двух заданий суммируются баллы по всем трем критериям. Для получения общей оценки за всю серию баллы за рассказ и пересказ складываются.

Уровни успешности

Высокий уровень — 100—80%;

Средний уровень — 79,9—50%;

Низкий уровень — 49,9% и ниже.

Максимальное количество баллов, начисляемых за успешное выполнение всех проб методики, равно 200. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 200 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 200. Вычисitanное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из трех выделенных нами уровней успешности.

Для того, чтобы получить индивидуальный речевой профиль, необходимо высчитать успешность выполнения каждой серии методики в процентном отношении (умножить начисленное за всю серию количество баллов на 100 и разделить полученный результат на максимально возможный, т.е. на 50 — для серий I, III и IV; на 10 — для серий II и V; на 30 — для серии VI).

В первой серии целесообразно тем же способом посчитать процент успешности для каждого задания в отдельности. Затем, используя полученные значения, следует вычертить речевой профиль, отложив по оси успешность выполнения заданий методики в процентах, а по оси абсцисс — названия заданий или измеряемых сторон речи. Всего их получится девять:

1. фонематическое восприятие;
2. артикуляционная моторика;
3. звукопроизношение;
4. слоговая структура слова;
5. навыки звукового анализа;
6. грамматический строй речи;
7. словарь и словообразовательные процессы;
8. понимание логико-грамматических отношений;
9. связная речь.

## ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ

В процессе обработки полученных данных подсчитывается количество баллов, полученных за каждое задание, серию и за весь тест в целом. Поскольку не все задания содержат одинаковое количество проб, абсолютное значение малоинформативно для оценки того, какие виды проб вызывают наибольшие трудности. Поэтому удобнее представить данные в процентном выражении.

Обработка протокола обследования Насти Ч. (6 лет).

Серия I. Исследование сенсомоторного уровня речи

1. Состояние фонематического восприятия — 8,25 б. (55% успешности).

2. Артикуляционная моторика — 5,25 б. (52,5%).

3. Звукопроизношение — 4 б. (33%).

4. Слоговая структура слова — 6,5 б. (65%).

Всего: 24 балла (48% успешности).

Серия II. Исследование навыков языкового анализа

Всего: 8,5 балла (85%).

Серия III. Исследование грамматического строя речи

1. Повторение предложений — 8,5 б. (85%).

2. Верификация предложений — 9,5 б. (95%).

3. Составление предложений — 6 б. (60%).

4. Добавление предлогов в предложения — 7 б. (70%).

5. Образование множественного числа существительных — 7,75 б. (77,5%).

Всего: 38,75 балла (77,5%).

Серия IV. Исследование словаря и навыков словообразования

1. Название детенышей — 8,75 б. (87,5%).

2. Образование уменьшительных форм — 4 б. (80%).

3. Образование прилагательных от существительных:

а) относительных — 8 б. (53,3%);

б) качественных — 8 б. (80%);

в) притяжательных — 5 б. (50%).

Всего: 33,75 балла (67,5%).

Серия V. Исследование понимания логико-грамматических отношений

Всего: 6,5 балла (65%).



## Серия VI. Исследование сформированности связной речи

1. Рассказ по серии картинок — 12,5 балла (83,3%).

2. Пересказ — 10 баллов (66,7%).

Всего: 22,5 балла (75%).

За весь тест: 134 балла (67%) — средний уровень успешности.



Рис. 27. Индивидуальный профиль речевой деятельности Насти Ч., 6 л.

Как видно из полученных данных, наиболее неблагоприятной стороной речи является сенсомоторная. Страдает как фонематическое восприятие (параметр 1 на профиле), так и артикуляционная моторика (2), что является основой для грубого звукопроизводительного дефекта (3). В то же время хорошо сформированы навыки языкового анализа (5). Состояние грамматического структурирования (6) и связной речи (9) приближается к уровню нормы, хотя выявлены затруднения при составлении предложений из слов в начальной форме. Этот факт в сочетании с нарушениями звуко-слоговой структуры слова (4) и несколько худшим результатом пересказа текста в сравнении с рассказом по серии картинок указывает на недостаточность процессов программирования и серийной организации.

Отмечаются некоторые трудности в понимании логико-грамматических конструкций (8) и недостаточность словообразовательных процессов (7), особенно это касается образования относительных и качественных прилагательных. Сопоставление результатов первого и второго срезов даст возможность оценить эффективность коррекционной работы.

## МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ у детей 5-7 лет<sup>2</sup>

Серия № 1. Исследование когнитивной сферы ребенка

1. Проверка степени сформированности нравственного сознания на примере категории «добро»

Инструкция: подумай и ответь на следующие вопросы:

~ Кого из детей своей группы (класса) ты считаешь самым добрым? Почему?

~ Как ты считаешь, люди должны быть добрыми или не обязательно? Почему?

~ Ты можешь сказать о себе, что ты добрый мальчик (девочка)? Почему?

~ Тебе хотелось бы стать добрее? Почему?

~ Что тебе нужно сделать, чтобы стать добрее? Почему?

2. Проверка степени сформированности нравственного сознания на примере категории «отзывчивость».

Инструкция: подумай и ответь на следующие вопросы:

~ Кого из детей своей группы (класса) ты считаешь самым отзывчивым? Почему?

~ Как ты считаешь, люди должны быть отзывчивыми или не обязательно? Почему?

~ Ты можешь сказать о себе, что ты отзывчивый мальчик (девочка)? Почему?

~ Тебе хотелось бы стать отзывчивее? Почему?

~ Что тебе нужно сделать, чтобы стать отзывчивее? Почему?

3. Проверка степени сформированности нравственного сознания на примере категории «правдивость».

~ Кого из детей своей группы (класса) ты считаешь самым правдивым? Почему?

~ Как ты считаешь, люди должны быть правдивыми или не обязательно? Почему?

~ Ты можешь сказать о себе, что ты правдивый мальчик (девочка)? Почему?

~ Тебе хотелось бы стать правдивее? Почему?

~ Что тебе нужно сделать, чтобы стать правдивее? Почему?

---

<sup>2</sup> Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. — М., 1998.

4. Проверка степени сформированности нравственного сознания на примере категории «заботливость».

~ Кого из детей своей группы (класса) ты считаешь самым заботливым? Почему?

~ Как ты считаешь, люди должны быть заботливыми или обязательно? Почему?

~ Ты можешь сказать о себе, что ты заботливый мальчик (девочка)? Почему?

~ Тебе хотелось бы стать заботливее? Почему?

~ Что тебе нужно сделать, чтобы стать заботливее? Почему?

Вопрос предлагается (1—2 раза) с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще».

Оценка: 15 баллов — полное знание нравственных понятий («быть добрым — это уметь доставить радость другим, сделать приятное; поделиться вкусным; поздравить с праздником, днем рождения; предложить свою помощь и т.д.»); ценностное отношение к нравственным понятиям, нормам, поступкам («хорошо, если все люди будут добрыми, они всегда выручат из беды друг друга, помогут, всегда будут жить в мире и дружбе»); адекватная оценка собственных нравственных качеств, глубокий их анализ («Нет, я не могу назвать себя отзывчивым, потому что иногда не умею разделить радость друга, однажды Диане на день рождение мама подарила куклу Барби, и я не стала с ней играть, а мама удивилась. Мне стало стыдно»); способность предвидеть возможности самовоспитания нравственных качеств («мне, конечно, надо стать более заботливой»); наличие нравственного идеала, с содержанием которого сравниваются собственные суждения и поступки; осознание мотивов поведения, умение каждый поступок объяснить и проанализировать с точки зрения причин, его породивших; 7,5 баллов — правильное, но не полное понимание содержания нравственных понятий; оценочное поверхностное понимание содержания нравственных понятий («добрый — хороший, не дерется»); 3 балла — положительные качества не дифференцируются, но определяются как позитивные («чтобы быть добрее, надо добрить, добрить...»); 0 баллов — непонимание нравственных понятий. Максимальная оценка — 60 баллов.

## Серия № 2. Исследование поведенческо-деятельностной сферы ребенка

Исследование характера и ситуации осознанности ребенком отношения к нему близких людей<sup>3</sup>.

### 1. Рисуночный тест «Моя семья».

Инструкция: Нарисуй свою семью.

Оценка: 5 баллов — ребенку дома хорошо. Изображается общая деятельность всех членов семьи. Никто не забыт, не изображен отдельно. Линии рисунка равномерные, с нормальным нажимом; рисунок внутри контура не затушеван; 2 балла — ребенку уделяется мало внимания, повышенная тревожность, одиночество. Цветовое решение яркое, указывает на позитивное отношение ребенка к членам семьи; 0,25 — ребенок ощущает обстановку дома как враждебную себе, его волнуют конфликты, происходящие дома; изображение спиной или отсутствие некоторых членов семьи; преобладание вещей; сильный нажим, прерывистость линий; ограничение линиями сверху и снизу; 0 баллов — отказ или изображение какого-либо предмета (например, машины, дома).

### 2. Рисуночный тест «Моя группа».

Инструкция: Нарисуй свою группу.

Оценка: 5 баллов — дети группы изображены в ярких тонах, педагог присутствует рядом, все улыбаются; ребенок изображен в центре листа; 2 балла — изображено 2—3 ребенка, с кем он постоянно общается; фигура автора в центре или вверху листа — говорит о высоком уровне притязаний; присутствуют также негативные персонажи — они небрежно заштрихованы, выбор цвета — темный; педагог — за столом либо в центре листа, отдельно от автора и занимает основную часть пространства, что говорит о недостаточном внимании к индивидуальным особенностям ребенка; цветовое решение также указывает на отношение ребенка к педагогу; 0,25 баллов — отсутствие автора либо его одинокая фигура указывает на одиночество; прерывистость линий и цветовое решение определяет отношение автора к педагогу и сверстникам; 0 баллов — отказ или черно-коричневые штрихи без конкретного изображения указывают на агрессивность. Максимальная оценка за два теста — 10 баллов.

---

<sup>3</sup> Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. — М.: Академия, 1998.

### 3. Рисуночный тест «Лесенка».

Инструкция: Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик (девочка). На ступеньку выше (показ) ставят хороших детей, чем выше — тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке — самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших ребят, а еще ниже еще хуже, а на самой нижней ступеньке — самые плохие ребята. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя ставит мама? Папа? Учитель?

Оценка: 10 баллов — адекватная самооценка; уверенность в любви взрослого, чувство защищенности (ребенок оценивает себя на ступеньку—две ниже, чем взрослые); 5 баллов — большее расхождение — завышенная уверенность в собственных силах; 2 балла — заниженная самооценка; 0 баллов — отказ; неадекватность.

### 4. Рисуночный тест «Несуществующее животное».

Инструкция: Нарисуй несуществующее животное, т.е. такое, которого нет в реальной жизни.

Оценка: 10 баллов — достаточно большой рисунок, расположенный в средней части листа (стремление проявить себя, получить высокую оценку, поощрение); 5 баллов — большой рисунок внизу указывает на уверенность в себе и своих силах, но нежелание (боязнь) показать эту уверенность (соотнести с благополучием в семье: как правило, в семье этими детьми не занимаются, их не любят, часто наказывают); 2 балла — фигура внизу или сверху свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта; небольшая фигурка сильно смещена вверх: «агрессия от тревоги» — нет уверенности в любви и защите; 0 баллов — отгороженность: заборы, барьеры — желание уйти от общения.

### 5. Рисуночный тест «Автопортрет».

Инструкция: Нарисуй свой автопортрет.

Оценка: 10 баллов — рисунок в центре листа, яркие, жизнерадостные тона (желтый, зеленый, голубой) говорят о положительном состоянии ребенка; 5 баллов — присутствие черного, темно-синего — свидетельствует о сниженном эмоциональном фоне; расположение фигуры как и в предыдущем тесте; 2 балла — темно-синие тона — тревожность, заниженная самооценка; 0 баллов — отказ, небрежность, преобладание излишней штриховки. Максимальная оценка за четыре теста — 40 баллов.

### 6. Исследование понимания внутренних ощущений.

Выявление степени осознания своих ощущений.

Инструкция: постарайся закончить предложение, которое я прочту так, как ты считаешь правильным:

- ~ Я люблю, когда ...
- ~ Я хочу, чтобы ...
- ~ Мне плохо, когда ...
- ~ Я хорошо умею ...
- ~ Я боюсь, что ...
- ~ Больше всего я хочу ...
- ~ Когда я один ...
- ~ Когда я вырасту, я ...
- ~ Я очень хочу научиться ...
- ~ Мой любимый цвет ...
- ~ Моя любимая книга ...
- ~ Моя любимая песня ...
- ~ Моя любимая игра ...
- ~ Больше всего я люблю ...
- ~ Когда я вижу, что кого-то обижают ...
- ~ Когда мама сердится, то я ...
- ~ Больше всего я не люблю ...
- ~ Я злюсь, когда ...
- ~ Я огорчаюсь, когда ...
- ~ Я всегда улыбаюсь, когда ...

Оценка: 1 балл — адекватно оценивает свои чувства и возможности; ребенок рефлексивен, пытается проанализировать собственное психическое состояние, 0,5 балла — проецирует свой поступок на возможные реакции других людей, но не уверен в своих возможностях; 0,25 балла — формально-стереотипные ответы; 0 баллов — отказ от ответов или непонимание вопроса после 2—3-кратного повторения.

7. Выявление степени эмоциональной децентрации у ребенка.

Инструкция: Послушай внимательно историю и ответь на вопросы.

~ «Это было в январе. Стоял сильный мороз. Дети собирались идти домой. Они надевали шапки, пальто, теплые ботинки, варежки. Когда дети уже собирались выходить на улицу, одна девочка в коридоре заметила малыша, который никак не мог обуться. Она подошла и помогла ему».

Могла бы твоя мама подумать, что это сделал(а) ты? А папа? Похвалили бы они тебя?

~ «Дети шли на прогулку. На узкой дорожке, которая вела в сад, лежал кусок колючей проволоки. Все дети осторожно переступали через проволоку. А один мальчик, который шел последним, наклонился, осторожно взял проволоку и отбросил ее в сторону, чтобы она никому не мешала».

Могла бы твоя мама подумать, что это сделал(а) ты? А папа? Похвалили бы они тебя?

~ «Дети рисовали. Юля рисовала цветок, и ей нужен был красный карандаш. Дима рисовал крокодила, и ему нужен был зеленый карандаш. А один мальчик захотел нарисовать лето. Ему нужно было много карандашей. Карандаши, которые у него были, поломались, и он стал забирать у других детей».

Могла бы твоя мама подумать, что это сделал(а) ты? А папа? А если бы им все-таки сказали, что это сделал(а) ты, как бы они поступили?

Оценка: 10 баллов — адекватно оценивает ситуацию; проявляет высокую степень децентрации; 5 баллов — не всегда идентифицирует себя с ситуацией, хотя и адекватно оценивает проблему; 2 балла — оценивает ситуацию, но не способен эмоционально децентрироваться; 0 баллов — случайный ответ. Максимальная оценка — 50 баллов.

Серия № 3. Исследование мотивационно-потребностной сферы ребенка<sup>4</sup>.

1. Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми.

Инструкция: Выбери интересное для тебя занятие:

~ Поиграть вместе со взрослым в игрушку, например, в машину, которую взрослый выкатит, а потом будет ловить из рук ребенка;

~ Прислушаться сказку, которую расскажет взрослый;

~ Побеседовать со взрослым на одну из интересных для ребенка тем.

Оценка: 5 баллов — внеситуативно-личностное общение; 2,5 балла — внеситуативно-познавательное общение; 0,25 балла — ситуативно-деловое общение; 0 баллов — отказ.

---

<sup>4</sup> Панфилова М.А. Игротерапия общения. — М., 2000.

## 2. Изучение мотивов взаимодействия со сверстниками.

Инструкция: Можешь поиграть, с кем хочешь; нарисовать с кем хочешь подарок для малышей.

~ Ребенок предлагает цель, но уступает товарищу; планируют совместную деятельность до ее начала или в процессе; в случае необходимости может изменить первоначальный выбор средств; учитывает желания другого ребенка; не нарушает правил; дает советы сверстнику; замечает ошибки самостоятельно или с помощью товарища и исправляет их; понимает, что цель достигнута общими усилиями; осознает коллективный результат — внеситуативно-деловое общение.

~ Ребенок предлагает цель и настаивает на ней либо принимает цель от сверстника; соглашается с планом, предлагаемым сверстником или формирует собственный; средства выбирает сам и навязывает сверстнику или действует путем «проб и ошибок»; навязывает функцию, роль или подчиняется требованиям сверстника; иногда нарушает правила деятельности, делает замечания сверстнику; свои ошибки не замечает; с помощью взрослого может исправить; оценивает, в основном, свои усилия; не всегда соотносит полученный результат с планируемым, опирается на свое участие, но понимает, что цель достигнута общими усилиями — ситуативно-деловое общение.

~ Принимает цель от сверстника либо ставит индивидуальную цель; деятельность планирует самостоятельно; выбор средств случаен — выбирает сам и действует индивидуально; не принимает участия в распределении обязанностей, либо навязывает роль, либо подчиняется требованиям сверстника; не замечает нарушений правил; не замечает свои ошибки, не умеет исправить недостатки в работе; опирается на свое участие в работе; не мотивирует оценку деятельности — эмоционально-практическое общение.

Оценка: 5 баллов — внеситуативно-деловое общение; 2,5 балла — ситуативно-деловое общение; 0,25 балла — эмоционально-практическое общение со сверстниками; 0 баллов — отказ от участия в совместной деятельности. Максимальная оценка — 10 баллов.

## 3. Исследование эмоциональной чувствительности.

Инструкция 1. Посмотри внимательно на эти лица. Выбери то настроение, которое, по твоему мнению, подходит больше всего к данной ситуации.



Инструкция 2. Перед тобой цветные карандаши. Выбери тот цвет, который соответствует поступку.

Каждый цвет соответствует определенному переживанию:

- ~ Красный — восторг;
- ~ Синий — беспокойство;
- ~ Оранжевый — радость;
- ~ Фиолетовый — тревога;
- ~ Желтый — удовольствие;
- ~ Черный — мрачность;
- ~ Зеленый — спокойствие.

### 1. Ситуация «Ворона»

Ребята вышли на прогулку. На веранде Алеша с Колей нашли ворону с покаленным крылом. Алеша засмеялся и сказал: «Что, докаркалась?» Коля сказал ...

### 2. Ситуация «Заболела бабушка»

К Сереже пришли друзья, и они стали весело играть в «пятнашки». Мама сказала, что заболела бабушка и попросила играть потише. Сережа сказал ...

### 3. Ситуация «После прогулки»

На прогулке Саша упал и разбил ногу. Когда дети вернулись в группу и начали раздеваться, Аня помогла Саше снять обувь. Вася сказал ...

Оценка: 10 баллов — ребенок обращает внимание не только на смысловую сторону случившегося, но и дает адекватную оценку поведению персонажей; предлагает конкретные действия выхода из сложившейся ситуации; цветовое сопровождение соответствует поступку; 5 баллов — ребенок правильно оценивает ситуацию, но формально, без притязаний на какие-либо действия; цветовое сопровождение часто не соответствует поступку героя; 2 балла — неадекватная оценка ситуации, поверхностно-оценочная («Да, докаркалась!»); «Чем заболела бабушка?» и т.д.); выбор цвета случаен; 0 баллов — отказ.

Максимальная оценка — 30 баллов.

Уровни успешности:

Высокий уровень — 100—80%;

Средний уровень — 79,9 — 50%;

Низкий уровень — 49,9% и ниже.

Максимальное количество баллов, начисляемых за успешное выполнение всех проб методики, равно 200. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 200 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 200. Вычисitanное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из трех выделенных нами уровней успешности.

Для того, чтобы получить индивидуальный профиль речевого поведения, необходимо высчитать успешность выполнения каждой серии методики в процентном выражении (умножить начисленное за всю серию количество баллов на 100 и разделить полученный результат на максимально возможный, т.е. на 60 — для серии I, 40 — для серии III и 50 — для серии IV; на 10 — для серий II и V; на 30 — для серии VI). В первой серии целесообразно тем же способом посчитать процент успешности для каждого задания в отдельности. Затем, используя полученные значения, следует вычертить профиль речевого поведения ребенка, отложив по оси ординат успешность выполнения заданий методики в процентах, а по оси абсцисс — названия заданий или измеряемых сторон речевого поведения. Всего их получится девять:

1. нравственное сознание;
2. отношения в семье;
3. отношения в детском саду (школе);
4. самооценка;
5. осознание своих ощущений;
6. способность к децентрации;
7. ведущая форма общения (со взрослыми);
8. ведущая форма общения (со сверстниками);
9. эмоциональная чувствительность у ребенка.

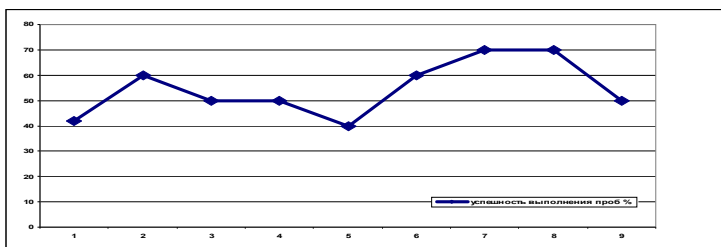


Рис. 28. Индивидуальный профиль речевого поведения Насти Ч., 6 лет

Как видно из полученных данных, наиболее неблагоприятной стороной речевого поведения ребенка является когнитивная сфера нравственных категорий. Ребенок затрудняется в определении таких категорий как добро, отзывчивость, правдивость, заботливость, что является основой доверительных отношений к себе и к другим (1), отсюда низкая самооценка (4). Не всегда адекватно оценивает себя в кругу сверстников (3), часто соглашается с планом, предлагаемым сверстником, что свидетельствует об адаптивной личности (5). Тем не менее ребенок умеет оказывать эмоциональную поддержку и помощь в случаях затруднения, что говорит о способности к децентрации (6). Знает свое место в обществе других людей, понимает различный характер отношений окружающих, что напрямую связано с отношением близких людей (2).

Отмечается стремление к общению как со сверстниками, так и со взрослыми, что свидетельствует о готовности к внеситуативно-личностному общению со взрослыми (7) и внеситуативно-деловому общению со сверстниками (8). Эмоциональная чувствительность находится на среднем уровне (9), что напрямую связано со сформированностью нравственного сознания (1).

**Задание 1. Инструкция к опроснику  
общих эмпатийных тенденций (у родителей и педагогов)  
(опросник составлен А.Меграбьеном и К.Эпгитейном)**

**ИНСТРУКЦИЯ:** Вам предлагается ряд утверждений, которые касаются вашего отношения к самому себе, другим людям, к миру в целом. Помните, что ответов «правильных», «хороших» или «плохих» быть не может.

Свободно выражайте свое мнение по каждому утверждению и отвечайте следующим образом: если ваш ответ положителен (вы согласны), то в соответствующей строке «ответов» ставьте знак «+», если же отрицателен (вы не согласны) — поставьте знак «-».

Следите за тем, чтобы номер утверждения, на которое вы отвечаете, и номер строки, куда вы записываете свой ответ, совпали. Имейте в виду, что утверждения краткие и не могут содержать необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями.

Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы вам будет трудно ответить, тогда постарайтесь дать ответ, который считаете предпочтительным.

Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо благоприятное впечатление своими ответами.

*Стимульный материал к опроснику общих эмпатийных тенденций.*

1. Меня огорчает, когда я вижу, что кто-то чувствует себя одионо в чужой компании.
2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
3. Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает, что несчастные люди всегда себя жалеют.
5. Я начинаю нервничать, если рядом со мной кто-то нервничает.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
8. Песни о любви иногда очень трогают меня.

9. Я очень волнуюсь, если должен сообщить людям неприятные для них новости.
10. Люди, окружающие меня, сильно влияют на мое настроение.
11. Малознакомые люди обычно кажутся мне холодными и неэмоциональными.
12. Я бы предпочел профессию, связанную с общением людей.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если мой друг действует необдуманно.
14. Я люблю наблюдать, как люди принимают подарки.
15. Одиноким людям часто недоброжелательны.
16. Я расстраиваюсь, когда вижу плачущего человека.
17. Слушая некоторые песни, я чувствую себя счастливым.
18. Когда я читаю какой-нибудь роман, я так переживаю, как будто все это происходит на самом деле.
19. Я очень сержусь, когда при мне с кем-нибудь плохо обращаются.
20. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня очень волнуются.
21. Если мой друг начинает обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Когда я бываю в кино, меня иногда удивляет, как много людей вокруг вздыхает и плачет.
23. Чужой смех не заражает меня.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей, как правило, на меня не влияют.
25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Мне тяжело видеть, как люди легко расстраиваются по пустякам.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. По-моему, глупо переживать то, что происходит в книге или в фильме.
29. Я огорчаюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я замечаю, что могу оставаться равнодушным к любому волнению вокруг.

33. Маленькие дети иногда плачут без всяких очевидных причин.

Ключ к опроснику общих тенденций: ответ «да» приписывается суждениям с номерами: 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31; ответ «нет» приписывается суждениям с номерами: 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Интерпретация к опроснику общих эмпатийных тенденций может быть краткой (количественной) или полной (качественной).

## **Задание 2. Исследование эмпатии как сопереживания (вариант экспресс-диагностики И.М. Юсупова)**

**ИНСТРУКЦИЯ:** Вам нужно оценить каждое из 36 утверждений и свое мнение отразить в таблице крестиком напротив номера соответствующего утверждения. Ни одно из утверждений пропускать нельзя. Если у вас нет своего мнения по тому или иному утверждению, то ставьте крестик в графе «не знаю». Вы должны быть предельно откровенны перед собой, так как ответы не могут быть неправильными. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверны ответы, которые первыми пришли в голову.

*Стимульный материал к опроснику экспресс-диагностики эмпатии*

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Взрослых детей раздражает забота старших.

3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.

4. Среди всех музыкальных жанров предпочитаю современную музыку.

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.

9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на настроение.
11. Обычно я равнодушен к критике в свой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. При виде покаленного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительных конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь всегда должна удовлетворять любые просьбы и чувства стариков.

34. Мне хочется разобраться, почему некоторые из моих знакомых иногда задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.

Обработку результатов следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов дано на следующие номера утверждений опросника.

#### Лист ответов опросника экспресс-диагностики эмпатии

№ утверждения	Ответы					
	не знаю	никогда или нет	иногда	часто	почти всегда	всегда или да
1.						
2.						
...						
36.						

1. В графе «не знаю» в утверждениях номер 2, 4, 16, 18, 33.

2. В графе «всегда или да» в утверждениях номер 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

3. В графе «всегда или да» ответы на следующие пары утверждений: 7 и 17; 10 и 18; 17 и 31; 22 и 35; 34 и 36.

Например, если в утверждении 7, и в утверждении 17 вы отметили ответ в графе «всегда или да», то зафиксируйте это совпадение, если же этого нет, то не обращайтесь внимания.

В графе «всегда или да», с одной стороны, и в графе «никогда или нет» — с другой, в следующих парах утверждений: номера 3 и 36; 1 и 3; 17 и 28. Например, если в утверждении 3 у вас имеется пометка «всегда или да», а в утверждении 36 пометка «никогда или нет», то зафиксируйте это, если же совпадения нет, то не обращайтесь внимания.

Теперь просуммируйте баллы по каждому пункту, а затем выведите общую сумму по всем четырем пунктам.

Если общая сумма окажется 5 или более, то результат тестирования будет недостоверным, при сумме равной 4, — результат сомнителен, если же сумма не более 3, то результат может быть признан достоверным. Недостоверный или сомнительный результат



получается в том случае, когда вы недостаточно честны по отношению к себе или несерьезно относитесь к работе.

Если вы прошли проверку на достоверность, то приступайте к определению и анализу результатов.

Каждому варианту ответов соответствует числовое значение:

«не знаю» — 0;

«никогда или нет» — 1;

«иногда» — 2;

«часто» — 3;

«почти всегда» — 4;

«всегда или да» — 5.

Чтобы получить общий уровень эмпатии, просуммируйте ответы по каждой графе отдельно, а затем выведите общую сумму в соответствии с указанными баллами по всей таблице.

При этом следует руководствоваться следующими показателями:

82—90 — очень высокий уровень эмпатии;

63—81 — высокий уровень эмпатии;

12—36 — низкий уровень;

5—11 — очень низкий уровень.

Далее определяем уровни эмпатии по отдельным шкалам:

Эмпатия с детьми — утверждения 26, 29, 35.

Эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми — 21, 24, 27.

Эмпатия с родителями — 10, 13, 16.

Эмпатия с животными — 19, 22, 25.

Эмпатия со стариками — 2, 5, 8.

Эмпатия с героями художественных произведений — 9, 12, 25.

Суммируем баллы по каждой из шкал. Здесь величины эмпатии следующие:

очень высокий уровень — 15 баллов;

высокий уровень — 13—14 баллов;

средний уровень — 5—12 баллов;

низкий уровень — 2—4 балла;

очень низкий — 0—1 балл.

Определяем следующие показатели:

ЭД — эмоциональная децентрация: способность к эмпатическому взаимодействию, умение проявлять толерантность к другому мнению, способность к саморефлексии.

АС — активное слушание: умение учитывать интересы и желания партнера, умение слушать и слышать, способность проявлять инициативу в беседе.

КД — конструктивный диалог: эмпатическое взаимодействие, способность учитывать интересы и желания партнера.

### **Задание 3. Опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин, модификация Р.С.Немова)**

60 вопросов опросника составляют 5 шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения.

А. Принятие — общее эмоционально-положительное отношение, отвержение — эмоционально-отрицательное отношение к ребенку.

Б. Кооперация — стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участия в его делах.

В. Симбиоз — стремление взрослых к полному единению с ребенком, сокращение психологической дистанции между собой и ребенком до нуля.

Г. Авторитетная гиперсоциализация — степень контроля за поведением ребенка.

Д. Отношение к неудачам ребенка — отношение к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

**ИНСТРУКЦИЯ:** «Вам предлагается ряд утверждений. Если Вы согласны, то ответьте — да, в случае несогласия — нет».

1. Я всегда жалею своего ребенка.
2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
4. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
5. Я уважаю своего ребенка.
6. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
7. Мой ребенок часто мне неприятен.
8. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.

9. Бывают случаи, когда жестокое отношение к ребенку приносит ему пользу.
10. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.
11. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
12. Мне кажется, что другие дети смеются над моим ребенком.
13. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждение.
14. Для своего возраста мой ребенок недостаточно развит.
15. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.
16. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.
17. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.
18. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.
19. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
20. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.
21. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.
22. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.
23. Когда в компании говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.
24. Я сочувствую своему ребенку.
25. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем он.
26. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.
27. Я часто жалею о том, что мой ребенок вырастет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.
28. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью отношусь к ребенку.
29. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.
30. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспособляться к нему, относиться к нему с уважением как к личности.
31. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания своего ребенка.

32. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.
33. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
34. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.
35. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.
36. Я всегда считаюсь с ребенком.
37. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.
38. Основная причина капризов моего ребенка — это эгоизм, лень и упрямство.
39. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.
40. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.
41. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
42. Я разделяю увлечения моего ребенка.
43. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.
44. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.
45. Мой ребенок меня часто раздражает.
46. Воспитание ребенка — это сплошная нервотрепка.
47. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
48. Я не доверяю своему ребенку.
49. За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей.
50. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
51. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
52. Мне близки интересы моего ребенка, я их разделяю.
53. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, и если он это делает, то обязательно получается не так, как нужно.
54. Мой ребенок вырастет неприспособленным к жизни.
55. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
56. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
57. Я восхищаюсь своим ребенком.
58. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
59. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

60. Ребенок должен дружить с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Обработка и оценка результатов.

За совпадение с ключом начисляется 1 балл. Баллы суммируются по каждой шкале.

Определяем следующие показатели:

А. Принятие — отвержение:

«да» — 3, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 23, 25, 28, 29, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 54, 59;

«нет» — 5, 19, 26, 36, 37, 42, 44, 52, 55.

Б. Кооперация:

«да» — 8, 20, 24, 30, 32, 33, 34, 35.

В. Симбиоз:

«да» — 1, 4, 6, 27, 31, 40, 57.

Г. Авторитетная гиперсоциализация:

«да» — 2, 18, 29, 47, 49, 56, 58, 60.

Д. Отношение к неудачам ребенка:

«да» — 10, 12, 16, 21, 53.

Интерпретация результатов.

А. Принятые — отверженные.

24—32 балла — взрослый низко оценивает способности ребенка, не верит в его будущее, испытывает отрицательные чувства (раздражение, злость, досаду) по отношению к нему;

0—8 баллов — взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает его индивидуальность, одобряет интересы, проводит с ним достаточно много времени.

Б. Кооперация.

7—8 баллов — взрослый проявляет искренний интерес к сфере деятельности ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет его самостоятельность и инициативу, старается быть с ним на равных.

1—2 балла — взрослый не проявляет внимания к интересам ребенка, подавляет его инициативу.

В. Симбиоз.

6—7 баллов — родитель отказывается от каких-либо других важных целей своей жизни, кроме воспитания детей, желая полностью оградить ребенка от забот и трудностей реальной жизни. Вред ли такое воспитание действительно поможет ребенку в жизни.

0—1 балл — взрослый не считает полезным для ребенка жить только ради него, уважает психологическое пространство сына или дочери.

Г. Авторитарная гиперсоциализация.

6—8 баллов — взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания, навязывает ребенку свою волю.

0—1 балл — контроль за действиями ребенка со стороны взрослого почти отсутствует, что также может быть не очень хорошо для обучения и воспитания.

Д. Отношение к неудачам ребенка.

5—6 баллов — взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому несерьезными.

0—1 балл — неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

**Категориальный строй уровней  
коммуникативной компетентности у ребенка 5—7 лет**

Категории		Речевая деятельность							Речевое поведение						
		Умение правильно произносить звуки	Способность к словообразованию, словарь	Умение согласовывать грамматические категории	Умение строить связанные высказывания в соответствии с программными требованиями	Умение выразительно пересказывать текст, способность к драматизации	Способность строить координированный диалог	Способность программировать монологическое высказывание	Умение проявлять инициативу в беседе со взрослыми	Умение проявлять инициативу в беседе со сверстниками	Способность к эмоциональной децентрации	Умение регулировать свое поведение	Умение проявлять различные эмоциональные состояния	Умение к эмпатическому взаимодействию	Способность к альтруистическим поступкам
№ п/п	Фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1															
2															
3															
4															
5															

3 — высокий уровень, 2 — средний уровень, 1 — низкий уровень.

Категориальный строй уровней коммуникативного пространства в образовательном учреждении

гр. № \_\_\_\_\_

Категории	Социальная перцепция (стиль взаимоотношений)				Интеграция (пространственная организация)		Вербальная информация		Невербальная информация			Символическая информация						
	П-Р	Р-С	Р-Р	П-Р	Личное пространство	Организованное пространство	Режимные моменты	Занятие	Домашняя игротка	Мимика	Жесты	Пантомима	Наглядность	Игровая деятельность	Трудовая деятельность	Учебная деятельность	Творческая деятельность	
Организация условий — ОУ																		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		

П—Р — педагог—ребенок; Р—С — ребенок—сверстник; Р—Р — ребенок—родитель; П—Р — педагог—родитель.

Уровни ОУ		Уровни общения (УО) в системе «ребенок — взрослый»	УО в системе «ребенок — сверстник»
3	высокий	внеситуативно-личностное общение	внеситуативно-деловое общение
2	средний	внеситуативно-познавательное общение	ситуативно-деловое общение
1	низкий	ситуативно-деловое общение «ребенок — взрослый»	эмоционально-практическое общение



## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
<i>Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ</i> .....	7
1.1. Основы организации образовательного пространства в современном научном знании.....	7
1.2. Коммуникативное пространство в образовательном учреждении: основные характеристики (функции, законы, условия организации) .....	19
1.3. Анализ образовательных программ на современном этапе (2006 г.) в контексте организации коммуникативного пространства, направленного на доверительные отношения....	37
1.4. Психолого-педагогические аспекты формирования доверительных отношений .....	44
<i>Глава 2. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОУ</i> .....	67
2.1. Условия организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений .....	67
2.2. Содержательно-целевой модуль организации коммуникативного пространства к доверительным отношениям .....	75
2.3. Процессуально-деятельностный модуль организации коммуникативного пространства на основе доверительных отношений .....	91
2.4. Диагностически-результативный модуль организации субъектов коммуникативного пространства в системе «педагоги — дети — родители» .....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	115
ЛИТЕРАТУРА .....	117
ГЛОССАРИЙ .....	132
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	147

*Научное издание*

***Теряева Светлана Владимировна***

**ОРГАНИЗАЦИЯ  
КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА  
НА ОСНОВЕ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГИ — ДЕТИ — РОДИТЕЛИ»**

*Монография*

Редактор *Т.А.Фридман*  
Компьютерная верстка *Е.С.Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 01.09.2010  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12  
Тираж 500 экз. Заказ 1116

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*