

Чикурова Вероника Сергеевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»

г. Саранск, Республика Мордовия

СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье раскрывается сущность понятия «коммуникативные умения». Актуальность исследования подтверждается положениями нормативно правовых актов, таких как Закон об образовании в РФ, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, а также запросом социума. Определяются возрастные особенности коммуникативных умений старших дошкольников.*

***Ключевые слова:** коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, социально-коммуникативное развитие, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, общение со сверстниками, структура коммуникативных умений, готовность к школьному обучению.*

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Теоретические основы и педагогическое сопровождение коммуникативных практик».

Современное общество отличается высокой динамичностью, информационной насыщенностью и поликультурностью, выдвигает повышенные требования к коммуникативной компетентности личности. Старший дошкольный возраст является сензитивным в контексте формирования различных умений, в том числе речевых. Формирование коммуникативных умений именно в этом воз-

расте позволяет создать фундамент для успешной адаптации ребенка в коммуникативной среде школы, а также интеграции его в социум в целом.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ гласит, что содержание образования должно быть направлено на «...формирование навыков, способностей, компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, ... и развитие личности» (ст. 12, п. 1). Это задаёт вектор для разработки образовательных программ, в которых коммуникативная составляющая рассматривается как неотъемлемый элемент подготовки ребёнка к социализации [7].

Для уровня дошкольного образования ключевым документом, конкретизирующим требования к содержанию и результатам образовательной работы, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В нём область «Социально-коммуникативное развитие» выделена в качестве основной из основных. Согласно ФГОС ДО, социально-коммуникативное развитие направлено на «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» (п. 2.6). Таким образом, нормативно закреплено, что развитие коммуникативных умений является обязательным компонентом дошкольного образования, требующим целенаправленного педагогического сопровождения [13].

С целью понимания сущности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрим понятие «умение».

В философской традиции мы находим глубокие основания для понимания сущности умения. Аристотель рассматривал умение как рациональную деятельность, направленную на создание чего-то конкретного [1]. В его сочинениях умение трактовалось как одна из добродетелей мышления – разумная способность к созидательной деятельности, ориентированной на достижение блага. Для Аристотеля умение всегда предполагало знание причин и осознанный вы-

бор средств. Платон, в свою очередь, утверждал, что истинное умение представляет собой знание своей области и её цели. Он рассматривал умение в тесной взаимосвязи со знанием и благом. Платон в своих диалогах последовательно проводит мысль о том, что действительное умение неотделимо от этического начала: оно подчиняется идее блага и зиждется на познании сущности предмета, в отличие от поверхностного копирования или бездумного повторения действий [9].

В трудах античных философов умение характеризовалось такими чертами, как разумность, способность ставить цели и нравственная направленность, то есть неразрывная связь с категориями блага, истины и мудрости. Философское осмысление позволяет утверждать, что умение не может быть сведено к простой совокупности автоматизмов; оно является сложным личностным образованием, в структуру которого входят познавательные, побудительные и регулятивные элементы.

Педагогическая мысль отличалась основательной и разносторонней проработкой понятия «умение»; классики педагогики создали теоретический фундамент, который и в наши дни сохраняет актуальность для дидактики и теории воспитания. Я. А. Коменский писал, что умение – это практический итог обучения, который формируется через самостоятельную деятельность и упражнение. В его «Великой дидактике» неоднократно подчёркивается, что знание, не перешедшее в практическое владение, остаётся мёртвым капиталом; именно поэтому Коменский придавал исключительное значение принципу упражнения, через который учащийся овладевает способностью применять усвоенное в действии [3].

И. Г. Песталоцци видел в умении важнейшую составляющую гармоничного развития сил человека, наряду с познанием и нравственностью. Он подчеркивал, что умение без нравственности – механично, знание без умения – бесплодно. В своей теории элементарного образования Песталоцци исходил из идеи, что развитие природных задатков человека должно осуществляться в их единстве: «голова, сердце и рука» – умственное, нравственное и физическое

начала – требуют согласованного формирования. Умение в этой системе выступало как связующее звено, позволяющее воплотить нравственный замысел и интеллектуальное содержание в практическом действии [8].

К.Д. Ушинский рассуждал об умении как о готовности сознательно и творчески применять знания на практике, как о своеобразной ступени между знанием и автоматизированным навыком. Кроме того, Ушинский настаивал на том, что формирование умений требует систематической и целенаправленной организации учебной деятельности, в которой упражнение не противопоставляется сознательности, а опирается на неё [11].

С позиции дошкольной педагогики, умение формируется в ходе реализации ведущего вида деятельности дошкольника – игры. Именно в игре создаются наиболее благоприятные условия для развития произвольного поведения, освоения социальных ролей и способов взаимодействия со сверстниками. Данное положение опирается на фундаментальные исследования Л. С. Выготского, который подчеркивал, что в игре ребёнок учится действовать в познаваемой, а не только в видимой ситуации, что создаёт основу для формирования осознанных и произвольных действий. Умение, будучи результатом освоения способов действия, формируется в дошкольном возрасте поэтапно: сначала в совместной деятельности со взрослым, затем в ходе самостоятельного выполнения. Эту закономерность раскрыли исследования А.В. Запорожца [2].

Согласно концепции М.И. Лисиной, в контексте развития общения, умение возникает и совершенствуется в коммуникативной деятельности как необходимое средство для достижения её мотивов – потребности во впечатлениях, сотрудничестве, уважении и понимании [5; 6]. Согласно теории генезиса общения, на протяжении дошкольного детства последовательно сменяются четыре формы общения ребёнка со взрослым (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная) и закладываются основы общения со сверстниками. В рамках каждой формы коммуникативные умения приобретают специфическое содержание: на ранних этапах это преимущественно экспрессивно-мимические средства, позднее – предметно-

действенные и, наконец, речевые средства общения. При этом движущей силой развития выступает противоречие между актуальным уровнем сформированности коммуникативных умений и новой потребностью, возникающей у ребёнка в процессе расширения его связей с миром. Лисина подчёркивала, что коммуникативная деятельность, как и всякая деятельность, побуждается мотивом и направлена на достижение цели, в качестве которой выступает сам партнёр по общению. Следовательно, коммуникативные умения не являются изолированными навыками; они представляют собой операционально-техническую сторону общения, которая формируется в ответ на потребность в контакте с другими людьми и служит удовлетворению этой потребности [5; 6].

Для определения структуры коммуникативного умения необходимо раскрыть сущность родового понятия «структура» как общенаучной категории.

В философской традиции под структурой понимается принцип организации бытия или познания, придающий целостность и устойчивость системе. Аристотель рассматривал структуру как форму, организующую материю, полагая, что именно форма придаёт материальному субстрату определённую и способность быть тем или иным предметом. В его метафизике структура понималась как внутренняя причина существования вещи, то, благодаря чему вещь является именно этой, а не иной [1]. Платон через теорию идей утверждал, что любой объект имеет свою идеальную, совершенную структуру-образец. Согласно Платону, чувственно воспринимаемые вещи суть лишь несовершенные подобию своих вечных и неизменных идей, которые и задают совершенный порядок их строения. Таким образом, античная философия заложила понимание структуры как внутренне присущей объекту организации, которая определяет его сущностные характеристики [9].

В педагогике структура – это организующее начало, обеспечивающее системность, последовательность и целостность образовательной системы. Я.А. Коменский создал структуру классно-урочной системы, которая на столетия определила организационные рамки школьного обучения. И. Г. Песталоцци развивал идею гармоничной структуры развития сил человека – ума, сердца и

руки [3]. Для Песталотти структура развития не являлась механическим суммированием изолированных линий, а представляла собой органическое единство, в котором каждая сфера поддерживает и обогащает другие. К.Д. Ушинский глубоко рассматривал структуру личности, выделяя разум, чувство и волю в их единстве [11].

В контексте современной педагогики В. А. Сластенин определяет структуру не просто как перечень элементов, а как совокупность устойчивых связей между компонентами педагогической системы, которая обеспечивает её целостность, функционирование и развитие [10].

Трансформируя общепедагогические компоненты, выделенные В.А. Сластениным (содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический), на уровень дошкольного образования и опираясь на концепцию деятельности А.Н. Леонтьева [4], а также на теорию общения М.И. Лисиной, мы выделяем три структурных элемента коммуникативного умения детей старшего дошкольного возраста: мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент включает в себя реализацию потребности ребёнка в общении, интерес к сверстнику как к партнёру, умение принять либо самостоятельно поставить цель коммуникации. К непосредственным действиям в рамках реализации этого компонента можно отнести проявление инициативы, постановку и удержание цели в процессе общения, выражение интереса к партнёру, ориентацию на достижение положительного результата взаимодействия.

Содержательно-операциональный компонент объединяет когнитивный и поведенческий аспекты и включает в себя владение средствами коммуникации (как вербальными, так и невербальными) и понимание социальных норм взаимодействия. В структуру данного компонента включены: знание приёмов налаживания и сохранения контакта, навыки применения типичных речевых конструкций (приветствие, обращение, выражение просьбы, координация совмест-

ных действий), а также умение ориентироваться в обстоятельствах общения и учитывать личностные качества собеседника.

Рефлексивно-оценочный компонент даёт ребёнку возможность изменять своё поведение, опираясь на восприятие ответных реакций собеседника и осмысление итогов собственных коммуникативных действий. Основанием для этого служит то обстоятельство, что в старшем дошкольном возрасте возникают предпосылки самооценки и рефлексии, а также начинает складываться представление о том, как окружающие оценивают поступки человека. Постепенно ребёнок начинает осознавать, к каким последствиям для отношений приводят его слова и действия, учится замечать собственные промахи в общении и пытается их исправлять.

Старший дошкольный возраст характеризуется переходным, кризисным статусом на рубеже дошкольного детства и школьного обучения. Данный период знаменует собой завершение одного этапа онтогенеза и начало следующего, что сопровождается качественными изменениями в психическом развитии ребёнка.

Ведущим новообразованием возрастного периода становится произвольность психических процессов, возникновение способности к внутреннему плану действий, формирование иерархии мотивов как маркеров готовности к дальнейшему школьному обучению. Произвольность проявляется в способности ребёнка сознательно управлять своим вниманием, памятью, поведением, подчиняя их не сиюминутному импульсу, а поставленной цели. Внутренний план действий позволяет предварительно обдумывать свои действия, прогнозировать их последствия, что существенно меняет характер взаимодействия с окружающими. Иерархия мотивов наделяет ребёнка способностью подчинять непосредственные желания более значимым, отдалённым целям, что является важнейшей предпосылкой произвольной регуляции коммуникативного поведения.

Касаемо коммуникации, наблюдается переход от ситуативно-деловой к внеситуативно-личностной форме общения. Если на предшествующих этапах дошкольного детства общение ребёнка было преимущественно привязано к

конкретной ситуации и разворачивалось по поводу совместных предметных действий, то к старшему дошкольному возрасту у ребёнка возникает потребность в общении, выходящем за пределы наличной ситуации. Ему становятся интересны внутренний мир партнёра, его чувства, переживания, личностные качества. Взаимодействие со сверстниками приобретает характер совместной продуктивной деятельности [14]. Дети не просто играют рядом, а договариваются о замысле, распределяют роли, согласовывают действия, оценивают вклад каждого в общий результат. Такое взаимодействие требует от ребёнка развитых коммуникативных умений: способности формулировать свои предложения, аргументировать позицию, учитывать мнение другого, разрешать возникающие разногласия. Именно в этот период закладываются основы коллективной учебной деятельности, к которой ребёнок оказывается подготовлен в случае успешного формирования соответствующих коммуникативных предпосылок.

С учетом того, что умения мы понимаем как осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия, формирующиеся в деятельности и требующие не только операциональной оснащённости, но и мотивации, знания норм и способности к саморегуляции, и имеющие следующую структуру: мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты, коммуникативные умения представляют собой осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия ребёнка, осмысленность которых обеспечивается осознанием цели и средств общения, этическая ориентированность – учётом нравственных норм взаимодействия, социальная обусловленность – соответствием коммуникативного поведения ожиданиям и нормам той социальной среды, в которой осуществляется общение. Структура данных умений, как было обосновано в ходе теоретического анализа, также представлена тремя взаимосвязанными компонентами, перечисленными выше, каждый из которых выполняет специфическую функцию в обеспечении целостного коммуникативного взаимодействия.

Исходя из данного контекста сформулируем ключевое понятие нашего исследования. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста – это осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия ребёнка, включающие в себя мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты, становление которых осуществляется в коммуникативной деятельности и обеспечивает взаимодействие с другими людьми.

Список литературы

1. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-4499-0452-2.
2. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников / А.В. Запорожец, М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
3. Коменский Я.А. Великая Дидактика. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-388-00493-2. EDN QXXJKN
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.03.2026).
8. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей / И.Г. Песталоцци ; пер. с нем. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 408 с.
9. Платон. Государство. Диалоги. Апология Сократа / Платон. – М.: Эксмо, 2024. – 736 с. – ISBN 978-5-04-197690-3.

10. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Юрайт, 2026. – 228 с. – ISBN 978-5-534-18756-4.

11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Т. 8. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 776 с.

12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 20.03.2026).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.03.2026).

14. Щемерова Н.Н. Развитие монологической речи дошкольников посредством интерактивных мнемотехник / Н.Н. Щемерова, Е.Н. Киркина // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – №61. – С. 110–114.

15. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Советские учебники, 2025. – 480 с. – ISBN 978-5-907844-72-8.