

УДК 373.2

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Е.И. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК***(Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)*

Анализируются термины «умения» и «коммуникативно-познавательные умения». Обосновывается возможность применения интегрированного термина «коммуникативно-познавательные умения» относительно детей дошкольного возраста. Раскрывается значимость формирования коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста, т.к. они способствуют налаживанию отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником, познанию объектов окружающей действительности. Рассматриваются виды умений в структуре коммуникативно-познавательной деятельности, которая включает потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий компоненты, критерии и их показатели.

Введение. Современный мир открывает для человека много возможностей и перспектив. Реализация этого потенциала осуществляется в процессе межличностного взаимодействия. Детям дошкольного возраста важно научиться конструктивному общению, которое позволяет приобретать значимую информацию. Следовательно, обладая коммуникативно-познавательными умениями, ребенок сможет правильно задавать вопросы на интересующие темы, через общение постигать окружающий мир, лучше узнавать другого человека, своего собеседника, а через познание другого открывать свой внутренний мир.

Основная часть. Понятие «умение» рассматривается в работах таких ученых, как Е.Н. Кабанова-Меллер, К.Н. Корнилов, А.М. Левитов, З.И. Ходжава, Е.И. Бойко, К.К. Платонов, Ф.Н. Гоноволин, А.Н. Леонтьев, В.А. Слостенин, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Скоткин, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников, В.Н. Мясищев, А.В. Усова и др.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили два подхода в определении понятия «умение». Одни ученые (Е.А. Милерян, Л.А. Петровская, К.К. Платонов, Л.Ф. Спириин и др.) считают, что основу умений составляют знания и навыки. Так, в российской педагогической энциклопедии умения определяются как освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Схожее определение находим и в психологическом словаре-справочнике: «Умение – освоенный человеком способ выполнения действий на базе приобретенных знаний и навыков».

Е.Н. Кабанова-Меллер говорит о том, что «правильно сформированные умения основаны на знании способа действия». По мнению Е.А. Милеряна, умения характеризуются «сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью, прогрессивностью, практической действительностью, слиянием умственных и практических действий» [1]. Л.Ф. Спириин утверждает, что умение – это сложное по своей природе социально-психологическое образование, органически взаимосвязанное с психологическими особенностями личности, ее эмоционально-волевой сферой, направленностью, знаниями, вниманием, творческим мышлением. Г.И. Щукина определяет умение как операцию интеллектуального свойства. Умения часто называют знаниями в действии. Это свидетельствует о том, что они всегда оперируют приобретенными знаниями. Существенным свойством умений является их обобщенность, вследствие чего они с успехом реализуются в измененных и разнообразных ситуациях. Л.А. Петровская рассматривает умение как своеобразный синтез знаний и навыков, целеустремленности и творческих возможностей человека.

Другие ученые (Ю.К. Бабанский, В.М. Коротов, Р.С. Немов и др.) придерживаются мнения, что умения автоматизируются и переходят в навыки. Ю.К. Бабанский говорит о том, что «сознательное владение каким-либо приемом деятельности называется умением. Доведенное до реально возможного автоматизма умение характеризуется уже как навык. Если при наличии умения человек еще вынужден осуществлять оперативный самоконтроль за осуществлением действий, то на уровне навыка он специально не обдумывает каждый элемент деятельности, хотя при необходимости он может это свободно сделать» [2, с. 91]. В.М. Коротов считает, что «... знание переходит в умение; умение, в свою очередь, аккумулируется в навык; навык автоматизируется и становится привычным действием» [3, с. 14]. Р.С. Немов под умением понимает способность человека успешно выполнять определенные действия, деятельность с высоким качеством и хорошими количественными результатами.

В словаре научных терминов «умение» трактуется так: «Умение (англ. skill) – способность на основе знаний и жизненного опыта к сознательным и точным как практическим, так и теоретическим действиям. Умения совершенствуются и автоматизируются, переходят в навыки. Основные признаки умений – гибкость, стойкость, прочность, приближенность к реальным условиям и задачам» [4, с. 714]. Приобретаемые человеком умения не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт, но могут стать показателем уровня общего умственного развития человека, качеств его ума.

Рассматривая умения в ракурсе деятельностного подхода, С.Г. Воровщиков выделяет следующее: умение по своему характеру предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения; по структуре – это система различных знаний и навыков; по механизму реализации – самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия. Таким образом, под умением понимается способность (готовность) к успешному выполнению определенной деятельности.

В психолого-педагогической литературе исследователи выделяют первоначальные, первичные, или элементарные, умения и вторичные, развитые, совершенные, или обобщенные, умения. Первые являются исходными для образования навыков, вторые формируются на основе навыков и включают их признаки.

В связи с этим А.Е. Дмитриев вводит понятия: «умение в узком смысле» и «умение в широком смысле». Умения в «узком смысле» образуются и функционируют на основе приобретенных знаний при постоянстве среды, в стабильных условиях. Действие на уровне этих умений еще недостаточно отработано и закреплено. По психологическому признаку действие на стадии умения совершается всегда при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постановке цели, обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов. Действие на уровне навыка совершается быстро, уверенно, при минимальном контроле сознания.

В «широком значении» умение всегда базируется на системе ранее усвоенных знаний, простейших умений и навыков. Обобщенные умения отвечают разнообразным изменяющимся условиям деятельности. Общая структура и способы их выполнения не остаются постоянными, на одном уровне, они варьируются и не могут быть автоматизированными. Их совершенствование проявляется в успешном и самостоятельном использовании индивидом наиболее рациональных приемов и способов действий в постановке и решении новых задач. На основе этих умений возможно формирование новых, оригинальных творческих действий. По психологическому признаку обобщенное умение из-за наличия в его структуре автоматизированных компонентов всегда выполняется при сосредоточении произвольного внимания, волевых усилий, планировании деятельности, установлении связи между условиями и средствами ее достижения, проверке правильности выполнения задания.

Умения человека формируются и развиваются в различных видах деятельности, в т.ч. в процессе общения и познания.

Мы придерживаемся позиции В.А. Лекторского, который считает, что коммуникация выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любого вида деятельности: «... любая познавательная деятельность по принципиальным своим механизмам носит социально-опосредованный характер, а значит, всегда содержит потенцию коммуцирования, т.е. как бы осуществляется не только для меня, но и для всякого другого человека, включенного в данную систему социально-культурных нормативов» [5].

Подтверждением слов В.А. Лекторского выступают, например, данные А.В. Мудрика, согласно которым 20% информации человек усваивает из средств массовой коммуникации, 80% – по каналам межличностного общения. Общение, утверждает автор, – один из важнейших факторов возникновения, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Всякое знание социально по своей природе, т.е. оно создается в процессе деятельности людей, направленной на познание объективного мира и поиск путей и способов преобразования окружающей действительности. Поэтому процесс познания социален по своей сути.

Аналогичные мысли находим в других психолого-педагогических и социальных исследованиях. Так, по мнению В.В. Давыдова, познавательная деятельность отдельного человека, опирающаяся на образы и понятия, формируется на основе развернутых взаимоотношений между людьми, использующими материальные и идеальные средства организации своего общения и обмена опытом. Г.М. Андреева утверждает, что «суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение, познание» [6]. В диссертационном исследовании Л.И. Карлинской также подчеркивается

мысль, что познавательная деятельность выступает как общение в процессе познания. По мнению Г.Р. Кобелевой, процесс формирования коммуникативной деятельности представляет собой особый вид познавательной деятельности, которая регулирует усвоение коммуникативного опыта и направлена на формирование и развитие фиксированных коммуникативных знаний, умений и качеств личности – знание норм и правил общения, умения вступать в контакт, организовывать общение; коммуникабельность, уверенность, уступчивость, отзывчивость, сопереживание. М.А. Лопарева считает, что познавательная деятельность обеспечивает усвоение определенного опыта, формирование субъектной позиции, воспитывает и развивает личность. При этом познавательная деятельность по своей природе коммуникативна. Белорусский ученый Н.С. Вислобокова говорит о том, что «условием возникновения, начала познавательной деятельности является слово, и оно же, слово – ее необходимая «материальная оболочка», благодаря которой в процессе общения мысль как продукт познания, познавательной деятельности становится непосредственной действительностью для других» [7].

На взаимосвязь коммуникативной и познавательной (когнитивной) деятельности указывают О.В. Булаева, Е.А. Ганаева, А.Д. Чурсина и другие исследователи.

Человек, вступая в общение, находится не только в межсубъектном взаимодействии, но и участвует в передаче-получении познавательной информации. В подтверждение этому приведем слова А.Г. Асмолова, который считает, что категории «деятельность» и «общение» в методологическом плане являются равноправными конкретными проекциями методологии деятельностного подхода на психологическую реальность: конкретная «деятельность» (например, игра) и «общение» приводят к формированию образа мира и межличностных отношений человека.

Те же закономерности наблюдаются и в дошкольном возрасте. Так, Т.А. Репина и Л.Н. Башлакова видят роль общения детей в обмене познавательной и экспрессивной информацией, планировании и организации совместной деятельности, восприятии и понимании партнера. Ребенок среднего и старшего дошкольного возраста овладевает внеситуативно-познавательной, а затем и внеситуативно-личностной формами общения, в основе которых лежат соответственно познавательные и личностные мотивы. Задавая вопросы взрослому, ребенок стремится получить ответ и удовлетворить свою потребность в познании. Детские вопросы классифицируют чаще всего по содержанию и мотивам. Выделяют две основных категории: познавательные и социально-коммуникативные. В 5–6 лет много вопросов о «делании», явлениях жизни и смерти, труде, героях художественных произведений; к концу дошкольного периода возрастает число детских вопросов о духовной жизни человека; учащаются вопросы, вызванные любознательностью, выражающие причинное отношение в форме «почему», «как». Дети шести-семилетнего возраста все больший интерес проявляют к познанию себя, своего места в обществе; они все чаще задают вопросы, связанные с учебой, трудом, изобретениями, появлением на свет, происхождением жизни на Земле. Их вопросы вызваны, как правило, уже не только любопытством и любознательностью, а нередко и потребностью утвердиться в истине.

Именно взрослый является посредником между ребенком и окружающим миром. Через общение со взрослым дети «входят» в социальную действительность, присваивают опыт, накопленный поколениями. Поэтому необходимо стимулировать дошкольников к «вопросительной» форме познавательной деятельности.

Для нашего исследования интерес представляет положение М.И. Лисиной, которое показывает, что уровень познавательной деятельности (активности) в раннем детстве определяется пережитым ребенком в первые годы жизни влиянием окружающей среды, главным фактором которого является общение ребенка с окружающими его людьми, прежде всего со значимыми взрослыми, взаимодействие с которыми определяет отношения ребенка со всем остальным миром. Как известно, что закладывается в раннем возрасте, то и будет оказывать влияние на дальнейшее развитие ребенка на протяжении всего дошкольного периода. Это положение М.И. Лисиной еще раз подтверждает, что процессы познания и общения взаимосвязаны и оказывают взаимовлияние друг на друга.

Осваивая познавательные действия, накапливая их определенный потенциал, ребенок проникает в смысл вещей, устанавливает связи между социальными смыслами. В предметно-практической деятельности усваиваются знания, умения, навыки, присваивается человеческий опыт. В коммуникативной деятельности ребенок пытается включиться и на определенном уровне включается в систему отношений с другими людьми. Таким образом, под коммуникативно-познавательной деятельностью понимается такая деятельность, которая обеспечивает познание объекта на основе коммуникации и результатом которой являются достижение целей обучения, воспитания и развития личности. Для осуществления коммуникативно-познавательной деятельности необходимы специальные умения. В этой связи возникает проблема определения коммуникативно-познавательных умений у детей дошкольного возраста.

В настоящее время некоторыми исследователями используется интегрированный термин «когнитивно-коммуникативные умения» (Е.Н. Горкальцева, И.В. Забродина, И.А. Шеина). Е.Н. Гор-

кальцева определяет когнитивно-коммуникативные умения как способности индивида воспринимать, перерабатывать, оценивать поступающую информацию и адаптировать собственное поведение к изменяющимся условиям окружающей среды [8]. И.А. Шеина предлагает определять когнитивно-коммуникативные умения как совокупность: 1) умений, связанных с извлечением и сообщением информации; 2) умений, связанных с анализом и оценкой информации; 3) коммуникативно-поведенческих стратегий как результата принятия определенных решений в ходе анализа и оценки получаемой информации [9]. А.Д. Чурсина использует в своем исследовании термин «коммуникативно-познавательные умения».

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что интегрированный термин «коммуникативно-познавательные умения» может быть использован относительно детей дошкольного возраста. Под коммуникативно-познавательными умениями детей старшего дошкольного возраста мы понимаем способы действий, направленных на познание различных объектов окружающей действительности, продуктивное общение в системах «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок», а также способствующих преобразующей деятельности.

Для определения видов коммуникативно-познавательных умений важно рассмотреть структуру коммуникативно-познавательной деятельности, выделить компоненты, критерии и показатели данного явления. Это позволит осуществить системный подход к формированию коммуникативно-познавательных умений детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа психолого-педагогических исследований были выделены следующие компоненты: потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий. Рассмотрим более подробно каждый компонент.

Значимую роль играет наличие потребностно-мотивационного компонента. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать с полной отдачей сил, преодолевать трудности и другие обстоятельства.

В исследовании Е.Л. Виноградовой подчеркивается, что среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что этот возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребенка (Ж. Пиаже, М.И. Лисина). Умственная активность дошкольника приобретает более самостоятельный характер. Он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов.

По мнению Е.Е. Плотниковой, этот компонент отражает наличие у детей познавательных потребностей, интересов, стимулов, избирательной познавательной деятельности. В исследовании О.В. Дыбиной мотивационно-потребностный компонент представляет собой систему потребностей и мотивов детей в преобразовательной деятельности, а в исследовании В.В. Щетиной данный компонент реализовывался через использование в образовательном процессе поисковых, творческих заданий, ситуаций, где желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта ребенка, внутренних стремлений его индивидуальности.

Развитие познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста осуществляется через лично значимую деятельность, организованную с применением на занятиях специальных приемов и методов обучения, в частности, постановка и осознание цели, имеющей самостоятельное значение (мотив-цель); поэтапная и конечная оценка деятельности (наглядная цель); показ конечного результата деятельности (взаимоконтроль, взаимооценка, затем самоконтроль, самооценка), использование вариативных, а не шаблонных способов действия в процессе выполнения задания. Кроме того, повышению мотивации детей старшего дошкольного возраста способствуют также условия соревнования, творческие задания, игры по правилам.

Основу познавательной мотивации дошкольника составляет ярко выраженная познавательная потребность, которая возникает во взаимодействии ребенка с окружающим миром, чаще всего в ситуациях столкновения с новыми и неясными процессами, явлениями и предметами, проявляющаяся в интересе. Интерес ко всему расширяет жизненный опыт дошкольника, знакомит его с разными видами деятельности, активизирует его способности (О.М. Дьяченко, Л.Ф. Обухова и др.). Чаще всего этот интерес проявляется в умении ребенка задавать разнообразные вопросы (определяющие, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира.

При выделении информационного компонента мы опирались на исследование В.В. Щетиной. Целью данного компонента, по мнению исследователя, является формирование первоначальных знаний о материалах предметного мира с последующим их углублением.

Обратимся к исследованию О.В. Артамоновой, где модель формирования творчества у детей дошкольного возраста посредством ознакомления с предметным миром включает информационный блок. Цель информационного блока состоит в формировании первоначальных знаний и представлений о предметном мире, что является базой для разных видов деятельности [10]. Психологи и педагоги считают, что чем больше у ребенка первоначальных представлений и опыта, тем больше возможностей для дальнейшего развития его творческих потенций (Л.С. Выготский, В.И. Логинова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Необходимо правильно осуществлять выбор объектов и информации, которые служат основой формирования таких коммуникативно-познавательных умений, как умения обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками и делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения. При отборе объектов (предметов) должны учитываться: наглядная и яркая представленность предметов; возможность показа в развитии, во взаимоотношении с другими объектами; возможность реализации впечатлений от них в поведении и деятельности.

Активная осознанная деятельность детей старшего дошкольного возраста способствует приобретению прочных знаний. Многие ученые (А.П. Усова, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, С.А. Козлова и др.) подчеркивали, что вооружение детей доступными знаниями способствует появлению у них эмоционально-осмысленного отношения к окружающей действительности. Таким образом, мы выделяем регуляционно-поведенческий компонент в структуре коммуникативно-познавательной деятельности.

В исследовании Е.Е. Плотниковой деятельностный компонент включает опыт детей по приобретению умений и навыков произвольной познавательной деятельности.

О.В. Дыбина выделяет группы действий детей в зависимости от направленности: 1) действия для получения познавательного эффекта (пробующие, обобщающие, исследовательские); 2) действия для достижения определенного практического эффекта. Существенную роль играет характер действий. Действия обследовательского характера позволяют получить знания о внешних свойствах предмета, действия экспериментального характера – выявить скрытые связи объектов, «неясные» знания сделать понятными и осознанными; действия моделирующего характера – осмыслить структуру предметов, связи и отношения в ней, действия алгоритмического характера – выстроить последовательность операций с предметами.

Реализация действенно-мыслительного компонента в исследовании В.В. Щетининой осуществлялась через использование проблемных, поисковых ситуаций, заданий и игр, предполагающих прогнозирование результата предьявляемой деятельности, принятие решения о правильности осуществления действий, определение и формулирование цели деятельности, действий по достижению запланированного результата и др.

В нашем исследовании регуляционно-поведенческий компонент предполагает использование представлений и знаний об окружающей действительности в творческой преобразующей деятельности детей, что будет проявляться в умении видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности, умении вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволил нам выделить коммуникативно-познавательные умения в структуре коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Заключение. В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы выявили возможность применения термина «коммуникативно-познавательные умения» относительно детей старшего дошкольного возраста. Коммуникативно-познавательные умения мы понимаем как способы действий, направленные на познание различных объектов окружающей действительности, продуктивное общение в системах «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок» и способствующие преобразующей деятельности. В структуре коммуникативно-познавательной деятельности мы выделили потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий компоненты, их критерии и показатели. Им соответствуют такие коммуникативно-познавательные умения, как умение задавать вопросы (определяющие, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира; умение обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками; умение делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения; умение видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности; умение вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности, которые могут быть сформированы у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1 – Коммуникативно-познавательные умения в структуре коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Компоненты коммуникативно-познавательной деятельности	Критерии	Показатели	Коммуникативно-познавательные умения
Потребностно-мотивационный	Устойчивый познавательный интерес к окружающей действительности	– наличие потребности в познании нового о предметах рукотворного мира; – проявление интереса к человеку-преобразователю	– умение задавать вопросы (определительные, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира
Информационный	Знания и представления об окружающей действительности	– осведомленность о назначении, функциях, признаках (цвет, форма, величина, материал, строение и др.) предметов рукотворного мира; – наличие представлений об истории возникновения и совершенствовании того или иного предмета; – осведомленность о профессиях людей, создателей предметов	– умение обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками; – умение делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения
Регуляционно-поведенческий	Использование знаний и представлений об окружающей действительности в творческой преобразующей деятельности	– желание совершенствовать и преобразовывать предмет; – выбор вида преобразующей деятельности (эстетический или функциональный); – степень активности и самостоятельности в процессе преобразующей деятельности	– умение видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности; – умение вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности

ЛИТЕРАТУРА

1. Милерян, Е.А. Психология формирования общетрудовых и политехнических умений / Е.А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 229 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Коротов, В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В.М. Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Князева, В.В. Педагогика: сл. науч. терминов / В.В. Князева. – М. : Вуз. кн., 2009. – 872 с. : ил.
5. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-пресс, 2012. – 362, [1] с.
7. Вислобокова, Н.С. Познавательльно-коммуникативная деятельность школьников и семантический подход / Н.С. Вислобокова. – Витебск : Изд-во ВГУ, 1999. – 103 с.
8. Горкальцева, Е.Н. Развитие когнитивно-коммуникативных умений на основе англоязычной популярной песни в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.Н. Горкальцева // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivno-kommunikativnyh-umeniy-na-osnove-angloyazychnoy-populyarnoy-pesni-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 11.03.2015.
9. Шеина, И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / И.М. Шеина. – М., 2010. – 50 с.
10. Артамонова, О.В. Формирование у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека (на материале ознакомления с предметным миром) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Артамонова. – М., 1992. – 22 с. : ил.

Поступила 26.10.2015

**THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION
OF COMMUNICATIVE-COGNITIVE ABILITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

Y. VARANETSKAYA-LOSIK

Analyzes the terms «skills», «communicative-cognitive skills». Substantiates the possibility of the integrated use of the term «communicative-cognitive skills» for children of preschool age. The significance of the formation of communicative-cognitive abilities in children of preschool age, as they contribute to the establishment of relations between the child and the adult, child and peers, the knowledge of objects of the surrounding reality. We consider the types of skills in the structure of communicative-cognitive activity, which includes the requirement of motivational, informational, regulatory and behavioral components, criteria and indicators.