

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет социальных наук
Кафедра психологии и педагогики
Направление подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

_____ А.В. Лейфа
« _____ » _____ 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: Формирование коммуникативных компетенций у дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры

Исполнитель
студент группы 462(А)

П.Ю. Кравченко

Руководитель
доцент, канд. пед. наук

Е.А. Бурдуковская

Нормоконтроль

В.С. Клемес

Благовещенск 2018

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет социальных наук
Кафедра психологии и педагогики

УТВЕРЖДАЮ

Зав.кафедрой

А.В. Лейфа
«01» сентября 2017 г.

З А Д А Н И Е

К выпускной квалификационной работе студента Кравченко Полины Юрьевны.

1. Тема выпускной квалификационной работы: Формирование коммуникативных компетенций у дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры.

(утверждена приказом от _____ № _____)

2. Срок сдачи студентом законченной работы 11.06.2018 г.

3. Исходные данные к выпускной квалификационной работе:

Анализ теоретических исследований коммуникативных компетенций, показал, что существуют различные подходы к данному понятию. В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом. Одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках концепции коммуникативных компетенций, разработанной (Лисиной М.И., Богуславская З.М., Галигузова Л.Н., Рузская А.Г., Смирнова Е.О. и др.). Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с его общей жизнедеятельностью.

Дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками. Дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого

опыта, решению коммуникативных задач. (Негневицкая Е. И., Никитенко З. Н., Ленская Е. А., Верещагина В. И. и др.).

4. Содержание выпускной квалификационной работы (перечень подлежащих разработке вопросов):

- раскрыть сущность понятия «коммуникативные компетенции» и описать особенности их формирования в старшем дошкольном возрасте;

- обосновать использование сюжетно-ролевой игры как средства формирования коммуникативных компетенций;

- выявить эмпирическим путем уровень и содержание коммуникативных компетенций старших дошкольников и роль сюжетно-ролевой игры в их формировании.

5. Перечень материалов приложения (наличие чертежей, таблиц, графиков, схем, программных продуктов, иллюстративного материала и т.п.): выпускная квалификационная работа содержит 58 страниц, 9 рисунков, 4 таблицы, 48 литературных источников, 5 приложений.

6. Консультанты по выпускной квалификационной работе (с указанием относящихся к ним разделов) отсутствуют.

7. Дата выдачи задания 01 сентября 2017 года.

Руководитель выпускной квалификационной работы: Бурдуковская Елена Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук.

Задание принял к исполнению 01.09.2017 г. _____

(подпись студента)

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 58 страниц печатного текста 48 источников 5 приложений

КОМУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА, СТАРШИЕ ДОШКОЛЬНИКИ, ФОРМИРОВАНИЕ, КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ИГРА

В первой главе будут раскрыты теоретические основы понятия коммуникативные компетенции и их особенности у старших дошкольников.

Во второй главе бакалаврской работы будет выявлен общий уровень сформированности коммуникативных компетенций у старших дошкольников, и разработана программа «формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры».

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
1 Теоретические основы формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры	
1.1 Сущность понятия «коммуникативные компетенции» и их особенности у детей старшего дошкольного возраста	9
1.2 Сюжетно-ролевая игра: понятие, структура, виды, функции	16
1.3 Научно-практические подходы к формированию коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры	22
2 Пути и способы формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры	
2.1 Диагностика коммуникативных компетенций старших дошкольников	29
2.2 Программа формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры	36
2.3 Опытнo-экспериментальная работа по реализации программы описание её эффективности	45
Заключение	54
Библиографический список	57
Приложение А Описание методики «Диагностика форм общения»	61
Приложение Б Материал к методике «Картинки»	66
Приложение В Методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт»	72
Приложение Г Анкета для родителей и педагогов	76
Приложение Д Рекомендации для родителей и педагогов ДОО77	

ВВЕДЕНИЕ

Общество немыслимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить, люди вынуждены взаимодействовать. Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогащать её новыми связями и отношениями между людьми.

Отечественные ученые, определяя дошкольный возраст как важный этап социализации и развития коммуникативных умений, считают, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни ребенка, является коммуникативная компетенция.

Коммуникативная компетенция, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в способности личности к речевому общению и умению слушать. Именно дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости языковых явлений, интереса к смыслу и речевого опыта, общению. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативности индивида, в ФГОС ставятся задачи формирования у выпускника дошкольника умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию. Сформировать коммуникативные умения, значит, научить ребенка задавать вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседника и давать им критическую оценку, а

ргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом. Одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках концепции коммуникативных компетенций, разработанной (Лисиной М.И., Богуславская З.М., Галигузова Л.Н., Рузская А.Г., Смирнова Е.О. и др.). Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения с остальной деятельностью.

Актуальность работы определяется тем, что необходимо изучить применение сюжетно-ролевой игры как важное организационно-педагогическое условие в дошкольной образовательной организации (ДОО) для работы с детьми по формированию коммуникативной компетенции, чтобы это способствовало развитию умений строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. А так как приоритетным видом деятельности в ДОО является игровая, то можно предположить, что именно через сюжетно-ролевую игру как наиболее важное и значимое условие организационно-педагогической деятельности ребенка в детском саду будут происходить положительные изменения в формировании коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста.

Противоречия между требованиями ФГОС ДО и требованиями родителей в системе дошкольного образования к формированию коммуникативной компетенции. Родители не понимают роли формирования коммуникативных компетенций, это зависит от того как мы «диктуем» их присутствие у детей. Так же несоответствие теоретической готовности. Многие воспитатели знают, что игра является мощным инструментом для развития детей, но не могут применить игру в нужном направлении и конкретна для формирования коммуника-

тивной компетенции. Поэтому актуальным является изучение особенностей и уровня формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста, с целью создания условий для ее развития.

Объект: процесс формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников.

Предмет: сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных компетенций у старших дошкольников

Цель: определить основы, практические пути и способы формирования коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников будет проходить эффективнее, если будут реализованы следующие педагогические условия:

- формировать положительное отношение к сверстникам в процессе организации сюжетно-ролевой игры;
- создавать развивающую предметно-пространственную среду, активизирующую коммуникативные компетенции в процессе сюжетно-ролевой игры;
- повышать педагогическую компетентность родителей и педагогов по вопросу формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

- определить теоретические основы формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры;
- выявить уровень сформированности коммуникативных компетенций у старших дошкольников;
- разработать программу по формированию коммуникативных компетенций средствами сюжетно-ролевой игры.

Методы:

а) анализ психолого-педагогической литературы по проблеме; анализ документов;

б) наблюдение;

в) беседа;

г) качественный и количественный анализ результатов.

Выборка: старшие дошкольники, количество 19 человек

База исследования: с.Ключи МДОУ «Теремок» № 8.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1 Сущность понятия «коммуникативные компетенции» и их особенность у детей старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст является процессом, сущностью которого является взросление ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. Постепенно при освоении культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его коммуникативных компетенций – навыки и умения взаимодействовать с окружающими.

В обществе всегда существует эталон личности, процесс развития которого направлен на освоение социального мира, его предметов и отношений, исторически выбранных форм и способов обращения с природой и норм человеческих взаимоотношений. Именно поэтому развитие выступает, как форма развития коммуникативного ребенка, становление его как существа социального.

Термин «компетенция» имеет разный смысл и понятие. К понятию «компетенция», этимологически связано понятие «компетентность» [11].

В толковом словаре Д.И. Ушакова видны различия между понятиями компетентность и компетенция: – «компетентность» – осведомленность, авторитетность; – «компетенция» – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий [2].

Компетенция – совокупная характеристика зна-

ний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, и проявляемых, как способность и готовность личности к самостоятельным выборочным и проекционным действиям при решении различных поведенческих и действенно – практических задач.

Компетенциями можно назвать постоянно развивающиеся качества личности, умение применять знания в новой ситуации. Наиболее популярным в последние годы стал термин «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция предполагает владение языковой компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности.

А.В.Хуторской выделяет понятие компетенция, как – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

ФГОС дошкольного образования ставит задачи развития, определяют ключевые компетенции дошкольников. Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т. е. имеющих особую значимость в жизни человека, которые имеют в совокупности универсальных знаний, умений и навыков.

Коммуникативные компетенции это:

а) овладение всеми видами речевой деятельности и культурой речи;

б) способность учащихся решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения;

в) совокупность ЗУН в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения.

Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, коммуникативные компетенции включает следующие компоненты:

- а) личностный;
- б) когнитивный;
- в) эмоциональный;
- г) поведенческий.

Они не являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных, что означает следующее:

- а) содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них;
- б) все компоненты (направления) должны быть включены в работу;
- в) более эффективным считается занятие, обеспечивающее развитие ребенка по всем или многим обозначенным направлениям.

Раскрывая содержание каждого компонента, можно обозначить его значение в коммуникативной компетентности и желаемый уровень для дошкольника.

Когнитивный компонент состоит из знаний о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чув-

ствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения. Возникает вопрос о значении этих знаний. Ребенок обучается общению, наблюдая поведение близких людей, подражая их примеру, что происходит не достаточно осознанно. Ребенок, и даже взрослый, не задумывается о самой форме этого процесса и может познать его на протяжении всей жизни. Это позволяет лучше понять особенности собственного стиля общения, усовершенствовать его, разнообразить коммуникативные возможности [4].

Ценностно-смысловой компонент – ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл. Данный уровень регуляции весьма значим для человека. Например, для обращения с просьбой к кому-либо о чем-то для себя важно, какой смысл это имеет для просящего. Если, по его мнению, просить – значит показывать свою зависимость или слабость, что недопустимо, то он не будет этого делать. Или, например, если человек считает, что «никто никому ничего не должен», и по этому будет получать отказ, то он тоже не может попросить. Подобные ситуации наблюдаются в начальной школе: ученик плачет и не может попросить у соседа карандаш. В этом случае «работает» личностный смысл, который не позволяет просить [22].

Личностный компонент образует особенности личности, вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Застенчивость, беззастенчивость, отчужденность, эгоистичность, заносчивость, тревожность, ригидность, агрессивность, конфликтность, авторитарность негативным образом сказываются на общении. Дошкольный период наиболее сензитивен для воспитания личностных черт, в эт

омвозрастемногиеизнихужезаложены,ноизменения(развитиеикоррекция)вполневозможны. Уболеестаршихдетейкоррекцияпотребуетсущественныхусилий.

Эмоциональныйкомпоненткоммуникативнойкомпетентностисвязан,преждевсего,созданиемиподдержаниемпозитивногоэмоциональногоконтактасобеседником,саморегуляцией,умениемнетолькореагироватьнаизменениеисостояниепартнера,ноипредвосхищатьсяего. Именноэмоциональныйфонсоздаетощущениепсихологическиблагоприятногоилинеблагоприятного,комфортногоилидискомфортногообщения. Обозначенныесоставляющиеэмоциональногокомпонентавдоступнойформемогутвырабатыватьсяудошкольника.

Поведенческийкомпонентобразуюткоммуникативныеумения,способыдеятельностиипыт,которыйявляетсяобразованием,интегрирующимсебянауровнеповеденияидеятельностивсепроявлениякоммуникативнойкомпетентности. Коммуникативныеумениякакэлементысоздаюткоммуникативноеповедение. Ихособенности,степеньсформированностимогутбытьизученыиизмерены,атакжестатьконкретнойзадачейразвитияиликоррекцииуребенка [5].

Такимобразом,коммуникативныекомпетенциипредставляютсобойединствосвсехсоставляющих. Толькоприправильном игармоничномразвитиикаждойихнихможноговоритьоналичииуребенкаразвитыхкоммуникативныхкомпетенций. Коммуникативныекомпетенции,представленывФГОС,гдеотмечается,что«коммуникативныекомпетенции»состоятизтрехглавныхвидовкомпетенций:речевой,языковойисоциокультурной,которые,всвоюочередь,такжевключаютрядкомпетенций [6].

Общепринятогоподходакклассификациикоммуникативныхуменийнесу-

ществует.

Условно коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся в во взаимодействии и взаимопроникновении:

а) базовые, отражающие содержательную суть общения:

- 1) приветствие;
- 2) прощание;
- 3) обращение;
- 4) просьба о поддержке, помощи, об услуге;
- 5) оказание поддержки, помощи, услуги;
- 6) благодарность;
- 7) отказ;
- 8) прощение;

б) процессуальные, обеспечивающие общение как процесс:

1) умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий;

- 2) говорить перед другими;
- 3) слушать других;
- 4) сотрудничать;
- 5) управлять (командовать);
- 6) подчиняться.

Критерии и показатели сформированности – коммуникативных компетенций:

а) умение ориентироваться в ситуации общения (умение начать, поддержать и завершить общение; умение адекватно реагировать на знакомого и незнакомого человека, понять его намерения и мотивы);

б) употребление вербальных и невербальных средств общения (умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости);

в) умение организовать процесс общения (умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров; умение помогать партнеру и самому принимать помощь);

г) преодоление конфликтов (умение решать конфликты адекватными способами);

д) эмоциональное восприятие партнера (умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам).

Таким образом, умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, а также умение отбирать речевые средства в соответствии с ними, вырабатывается в дошкольном возрасте. Взаимосвязь коммуникативных речевых умений помогает развитию отношений, осмыслению языковых и речевых явлений, усвоению социального опыта, развитию творческих способностей ребенка. Эти умения направлены на формирование коммуникативной компетентности ребенка дошкольного возраста.

Под коммуникативными компетенциями старших дошкольников как средства социальной адаптации выделяют:

а) комплекс индивидуально-психологических качеств личности старшего дошкольника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность);

б) уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.);

в) желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность;

г) умение анализировать и адекватно оценивать социально-

коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими [12].

Одним из важных достижений старшего дошкольного возраста, осознание своего «Я», формируется внутренняя социальная позиция. Представление ребенка, о Я-реальном (какой я, какой по отношению ко мне взрослых, родителей) и Я-идеальном (какой я, какими могу быть хорошим) [14].

В старшем дошкольном возрасте дети идентифицируют себя со взрослыми и сверстниками, стремятся соответствовать образцам адекватного поведения, чтобы быть принятым в обществе и чувствовать себя достаточно компетентными и уверенными в общении. В данном возрасте, ребенок стремится познать себя и другого человека как представителя общества. Постепенно осознает связь и зависимость в социальном поведении и взаимоотношении между людьми.

Коммуникативная компетентность старшего дошкольника должна опираться на уверенность в себе, оптимизме, дружелюбность и уважении к людям, справедливости, честности, стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, неагрессивности, неконфликтности.

К этому периоду жизни у ребенка накапливается большой багаж знаний, который продолжает интенсивно пополняться. Ребенок стремится поделиться своими знаниями и впечатлениями с сверстниками, что способствует появлению познавательной мотивации в общении. С другой стороны, широкий кругозор ребенка может являться фактором, позитивно влияющим на его

о успешность среди сверстников [9].

К старшему дошкольному возрасту, уже более углублены знания, умения и навыки коммуникативных компетенций, которые проявляются в общении. Ребенок способен в незнакомой ситуации в общении, никак не связанном с тем, что происходит здесь и сейчас. Дети подолгу могут разговаривать (чего не умеют в младшем возрасте), не совершая при этом никаких практических действий [18].

Также в старшем возрасте в психике ребенка происходят изменения, что проявляется в деятельности и поведении ребенка. Закладываются основы личности: формируются мотивы, зарождаются новые социальные потребности (потребность уважения и взрослыми, принятия сверстниками). У старших дошкольников проявляется интерес к коллективной деятельности, где ребенок проявляет свои умения и навыки коммуникации. Происходит обогащение опыта, переключение внимания на общение со сверстниками. Ребенок получает необходимую информацию, должна уметь отстаивать свою точку зрения, свои интересы, чем характеризуется старший возраст [15].

В старшем дошкольном возрасте возникает осмысление собственных переживаний, когда ребенок начинает осознавать свои переживания и понимать, что значит «Я радуюсь», «Я горю», «Я сердит», «Мне стыдно», и т. п. Кроме того, старший дошкольник осознает не только свое эмоциональное состояние в конкретных ситуациях, возникает обобщение переживаний, или аффективное общение. Это означает, когда ребенок несколько раз подряд испытывает неудачу в какой-то ситуации, то у него возникает негативная оценка своих возможностей в этом виде деятельности

сти («Яэтого не умею», «У меня так не получится», «Сомнойник тебе не хочется играть»).

Вследствие чего у него нарушается коммуникация [22].

Таким образом, старший дошкольный возраст – это сложный процесс развития ребенка, за период которого ребенок проходит большой путь во владении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с взрослыми и сверстниками. Ребенок формирует свои коммуникативные компетенции, через которые осваивает правила взаимодействия с людьми.

1.2 Сюжетно-ролевая игра: понятие, структура, виды, функции

Игра – особая организованная деятельность, требующая напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих [20].

Сюжетно-ролевые или «творческие игры» – это игры, которые придумывают сами дети. В играх отражаются знания, впечатления, представления ребенка об окружающем мире и создаются социальные отношения.

В старшем возрасте, с развитием опыта, наблюдательности детей, мотивы выбора игр включают в себя отношения ребенка к тому или иному событию (явлению). Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребенка, – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников, а основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей [10].

Дети старшего дошкольного возраста абдуманно подходят к выбору сюже-

та, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания.

Как говорила А.П.

Усо-

ва: «Игры приобретают наибольшую полноту, яркость, выразительность. Дети играют по нескольку дней, продолжая совершенствовать замысел» [8].

Сюжеты игры – это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий.

Роль выступает основным звеном сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого.

Наличие роли в игре означает,

что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Ребенок соответствующим образом использует те или

ные предме-

ты (готовит, как повар; делает укол, как медсестра), вступает в разнообразные отношения с другими играющими (хвалит или ругает сына, осматривает пациента и т.д.).

Роль проявляется в действиях, речи, мимике, пантомиме.

В сюжете дети используют два вида действий: оперативные и изобразительные – «как будто».

Сюжетно-ролевая игра имеет свою специфическую структуру. Эта структура включает в себя следующие компоненты:

игровой замысел, сюжет или его содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми. Эти элементы тесно взаимосвязаны [22].

Игровой замысел – это общее определение того, в чем и как будут играть дети.

Он формулируется в ре-

чи, отражается в самих игровых действиях, оформляется в игровом содержании и является стержнем игры.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры выступает

сю-

жет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжетные игры – эта область действительности, которая воспроизводится детьми. В зависимости от этого сюжетно-ролевые игры подразделяются на:

а) игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздник» (дни рождения) (большое место уделяется кукле);

б) игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей (школа, магазин, библиотека, почта, транспорт: поезд, самолет, корабль);

в) игры на патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.);

г) игры на темы литературных произведений, кино-, теле- и радиопередач: в «моряков» и «летчиков» (по содержанию мультфильмов, кинофильмов) и т.д.;

д) режиссерские игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол, действуя и за себя и за куклу.

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Поэтому значению, какое принадлежит роли в процессе игры, многие из игр получили название ролевых или сюжетно-ролевых. Роль всегда соотносится с человеком или животным; его воображаемыми поступками, действиями, отношениями. Ребенок, входя в образ, играет определенную роль. Но дошкольник не просто разыгрывает эту роль, он живет в образе и верит в его правдивость. Изображая, например, капитана на корабле, он отражает не всю его деятельность, а лишь черты, которые ему необходимы по ходу игры: капитан дает команды, смотрит в бинокль, за

ботится опассажирахиматросах. Ролибывают:

- эмоционально-привлекательные (мама, врач);
- значимые для игры (директор магазина и др.).

В процессе игры самими детьми (а в некоторых играх – взрослыми) устанавливаются правила, определяющие и регулирующие поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют их содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

Все эти структурные элементы игры являются более или менее типичными, но они имеют разное значение и по-разному соотносятся в разных видах игр.

Сюжетно-ролевые игры различаются:

- по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни);
- по организации, количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные);
- по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации – разыгрывание сказок и рассказов; строительные) [15].

Таким образом, главными структурными компонентами сюжетно-ролевой игры являются сюжет, который представляет собой отражение ребенка о окружающей его мира; содержание – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности, и развитие и усложнение.

Игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение с своим сюжетом, конфликтом действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз при этом каждый раз в новом варианте. Новместестем ситуация игры –

ситуация реальной жизни. Несмотря на четкие условия игры и ограниченность используемого языкового материала, в ней обязательность элемент неожиданности [22].

Услышав неожиданный вопрос, дошкольник начинает думать, как же на него ответить. Поэтому для игры характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только собственную речь, но жест, мимику и т.д., имеет целенаправленность и носит обязательный характер.

Игра активизирует стремление дошкольников к контакту друг с другом в воспитателем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между ребенком и воспитателем. Ролевые игры дают возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолеть барьер неуверенности.

В играх дошкольники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его. Все время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, правильно отреагировать на нее. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов старших дошкольников. В условиях обучения устной речи ролевая игра – это, прежде всего речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. Стойкость речевого общения дошкольников в ролевой игре – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Характер игры старшими дошкольниками не осознается. Ролевая игра управляема, ее характер четко осознается воспитателем [21].

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она значительно определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию [7].

Ролевая игра формирует у старших дошкольников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя в позиции партнера по общению. Она ориентирует на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию.

Противоречие, несоответствие между потребностью действия у ребенка и невозможностью осуществить требуемые действия операции может разрешиться в одном единственном типе деятельности – игровой деятельности, в игре. Такого рода противоречие характеризует детей старшего дошкольного возраста, они стремятся к общению, к взрослости, а ролевая игра дает им возможность выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его. Обеспечивая осуществление желаний ребенка, ролевая игра тем самым реализует компенсаторную функцию.

Таким образом, ролевая игра выполняет функции: мотивационно-побудительную, обучающую, ориентирующую при применении ролевой игры в обучении – яркий пример двуплановости, когда педагогическая цель скрыта и выступает в завуалированной форме [7].

Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы; расширяет контекст деятельности; выступает как эффективное средство создания мотива диалогического общения.

нию; способствует реализации деятельностного подхода, когда в центре внимания находится ученик со своими интересами и потребностями.

Чаще всего в дошкольном учреждении используются свободная и сценарная ролевые игры.

Свободная ролевая игра – ролевая игра, при подготовке к которой учащиеся получают обстоятельства общения. Эта игра служит формированию индивидуальных и групповых навыков самостоятельной работы по предмету. Учащиеся должны не только самостоятельно определить тему и разработать сценарий игры, но и подобрать соответствующий материал, произвести поиск информации, использовать рекомендуемую литературу.

1.3 Научно – практические подходы к использованию сюжетно-ролевой игры в процессе формирования коммуникативных компетенций

Развитая коммуникация является основным направлением социально-личностного развития ребенка в старшем дошкольном возрасте. Такое положение соотносится с взглядом на основные задачи развития дошкольника основоположников отечественной детской психологии – Л.С. Выготского, Д.Б. Элькнина, М.И. Лисиной. В процессе игровой деятельности дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Также происходит развитие речи: увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи. Игра оказывает большое влияние на развитие личности ребенка в дошкольном возрасте. Через нее дети знакомятся с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом.

Ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста выступает сюжетно-ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, имитируя и выполняя его социальные и профессиональные функции. Дошколь-

ный возраст можно назвать периодом наиболее интенсивного освоения смыслов целей человеческой деятельности, периодом интенсивной ориентации в них. В игре дошкольника складываются эффективно осваиваются главнейшие основы образования дошкольного возраста: воображение, образное мышление, самосознание, что в результате позволяет дошкольнику выработать внутреннюю позицию.

Д.Б. Эльконин в своих работах рассматривает историю возникновения ролевой игры [26]. По его мнению, невозможно точно определить исторический момент, когда впервые возникает ролевая игра. Он может быть различным у разных народов в зависимости от условий их существования и форм перехода на более высокую ступень развития. Наранних этапах развития человеческого общества, когда производительные силы находились еще на примитивном уровне, и общество не могло прокормить своих детей, а орудия труда позволяли непосредственно, без всякой специальной подготовки включать своих детей в труд взрослых, не было никаких специальных упражнений во владении орудиями труда, ни ролевой игры. Дети входили в жизнь взрослых, овладевали орудиями труда и всеми отношениями, принимая непосредственное участие в труде взрослых. На более высокой ступени развития включение детей в наиболее важные области трудовой деятельности требовало специальной подготовки, которая проходила на уменьшенных по своим формам орудиях. Это и было так называемой ролевой игрой.

Важнейшее для теории ролевой игры положение: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-

либовнутрен-

них, врожденных инстинктивных сил, а вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе [15].

Рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, Д.Б. Эльконин выделяет игровую сюжет и содержание игры. Сюжет – это область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре. Вот отличие от того, содержание отражает то главное, что ребенок выделяет в человеческих отношениях. Здесь отражается более или менее глубоко проникновение ребенка в человеческие отношения [26]. Однако данных характеристик явно недостаточно для тех задач, которые выдвигает современная практика, а именно для описания характерной или иной игры для типологии детских игр.

Большой вклад в понимание игровой ситуации внесла Л.И. Эльконина, дополнив представление Д.Б. Эльконина о единице игры, которая понимается как «неодна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное и только в силу этого осмысленное действие)». [26].

Чтобы стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту [8].

Воссоздание все более сложных действий и событий из жизни взрослых, их отношений, и невозможность реализовать их только через условно – предметные действия с игрушками влечет за собой переход к использованию изобразительных и живоображаемых действий, совершаемых во внутреннем плане, в уме, к использованию речи как средства размещения реальных действий и предметов.

Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова выделяют в игре два плана отношений детей: ролевые и реальные [16]. Ролевые отношения определяются принятыми миром в игре, обусловлены. Эти отношения можно назвать изображаемыми. В про-

цесс ролевых отношений дети используют такие важные умения, как обозначение словом принятой на себя роли и условных действий, обозначение предмета, который дети наделяют игровым значением и используют для реализации игрового замысла (словарь), формулирование мыслей, желаний, переживаний (фразовая речь), налаживание построения игрового и словесного взаимодействия с партнерами по игре и воображаемыми партнерами – игрушками (диалог) [12].

Большое значение для сюжетно-ролевой игры имеют коммуникативные умения ребёнка. Для возникновения интересной, содержательной сюжетно-ролевой игры необходимо:

- а) договориться об игре;
- б) построить яркий ролевой диалог.

Когда у детей появляется потребность в игре, они начинают договариваться о ней с партнёром. При этом у детей формируются умения взаимодействовать со сверстниками, обсуждать, отстаивать свою точку зрения, и даже компромиссы, анализировать суждения партнёра. Принимая на себя роль в игре, ребёнок вынужден реагировать на действия и речь партнеров, связанных по смыслу с его ролью, то есть уметь изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от роли партнеров. Привыкшая к ролевому диалогу у детей активизируется словарный запас, развиваются такие коммуникативные навыки как: умение начинать и завершать беседу, менять в след за мыслью собеседника тему речевого взаимодействия, поддерживать определённый эмоциональный тон, следить за правильностью языковой формы, дети более активно в игре испол-

ьзуют мимику и жесты.

На протяжении дошкольного детства дети овладевают постепенно усложняющимися способами построения игры. Это положение нашло отражение в рамках концепции становления сюжетно-ролевой игры, разработанной Н.Я. Михайленко. Ее суть заключается в поэтапной передаче от взрослого детям усложняющихся игровых умений. Данный подход, а также педагогика игры, созданная Н.М. Аксариной, Д.В. Менджеричкой, А.П. Усовой, Е.И. Жуковской и их последователями – С.Л. Новоселовой, Е. В. Зворыгиной и др., позволили получить представление о том, какие способности игры в какой последовательности должны формироваться у ребенка, какими по характеру должны быть формирующие воздействия взрослого и при каких условиях они будут эффективными.

Сюжетно-ролевая игра является средством всестороннего воспитания и развития ребёнка дошкольного возраста. Вне игры дети не усваивают ролевые и реальные отношения, побуждающие детей к общению. Воспроизведение в игре отдельных сторон окружающей действительности требует активного применения вербальных средств для обозначения предметов, действий и отношений, что создаёт благоприятные условия для коммуникативного развития детей.

Взаимодействуя с другими людьми, ребёнок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович, несёт себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребёнка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей.

Психологические основы общения были разработаны в исследованиях А.Б. Добровича, Е.Н. Ильина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г. Ружской и др. Педагогические основы коммуникативных компетенций нашли свое отражение в ра-

ботах А.А. Бодалева, В.А. Кан-Калика, А.Т. Курбановой, Ф.М. Рахматулиной и др. [26].

Л.С. Выготским было выдвинуто положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка, в котором он неоднократно подчеркивал, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь, и ставших функциями личности, и формами ее структуры. В его исследовательских работах намечена взаимосвязь в зависимости от отношений «ребенок–ребенок» и «ребенок–взрослый» в психическом развитии детей.

М.И. Лисина отмечает, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. В своем исследовании она выделяет три этапа развития речи ребенка: первый этап – довербальный, когда ребенок еще не говорит и не понимает обращенную к нему речь, но у него формируются предпосылки для вербального общения; второй этап – этап начальной вербальной коммуникации, когда ребенок понимает и начинает произносить простые высказывания: формируется своеобразный «каркас» коммуникативных отношений со окружающими; третий этап – этап развернутой вербальной коммуникации. Точность понимания смысла высказывания может стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда произойдет смена «коммуникативных ролей», т.е. когда реципиент обратится к коммуникатору и своим высказыванием даст понять тот, как он раскрывает значение полученной информации. Несмотря на то, что вербальная коммуникация является такой формой, где психологически

ономерности процесса общения выступают в наиболее характерном доступном для исследования виде, знаковая система включает не только естественные и искусственные языки типа шифровок, или же языка глухих, но и мимику, жесты, интонацию и др. Жесты и мимика являются основными средствами общения на ранних этапах коммуникативного развития, а отставание в развитии вербальной речи сочетается у детей с бедностью жестовой речи. [37].

С.А. Кумовой проводились исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни в которых обращается внимание на то, что понятие «коммуникативная культура ребенка» – это личностное качество, включающее потребность в общении с другими на основе общих познавательных и игровых интересов; вербальные и невербальные способы передачи ценной информации собеседнику; эмоционально-позитивное отношение к себе и партнеру по коммуникации; способность прийти к согласию, договоренности в процессе коммуникации.

Е.О. Смирновой, Р.И. Терещук, В.М. Холмогоровой показали, что примерно к старшему дошкольному возрасту, для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Коммуникативное общение с сверстником имеет ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов.

Л.Н. Галигузова и Е. О. Смирнова отмечают, что социальная ситуация развития старшего дошкольника не ограничивается его

контактамисокружающимивзрослыми. Кроме реально окружающего ребенка взрослых появляется еще «идеальный» взрослый. Он считается «идеальным» потому, что существует только в сознании ребенка в виде идеи, а не как реальный и конкретный человек; а также, он воплощает все образ какой-либо общественной функции: взрослый – папа, доктор, продавец, шофер и т. д. [40].

Важно отметить, что этот идеальный взрослый не только представляется или мыслится ребенком, но и является мотивом действий дошкольника. Дошкольник хочет быть похожим на того идеального взрослого. Главная потребность ребенка – быть членом взрослого общества, жить и чувствовать себя вместе с взрослыми. Противоречие социальной ситуации развития дошкольника заключается в том, что происходит несоответствие между его стремлением походить на взрослого и невозможностью реализовать это стремление в действительности. В период старшего дошкольного возраста ребенок активно взаимодействует с сверстниками.

Таким образом, в дошкольном возрасте формируются и интенсивно развиваются отношения друг с другом людьми. Коммуникативная активность детей старшего дошкольного возраста направлена как на взрослых, так и на сверстников. В системе игрового взаимодействия доминирующие позиции занимает сверстник, а в системе познавательного – взрослый. Важно отметить, что большое влияние на формирование коммуникативных навыков оказывает развитие речи, мышления, памяти, внимания, а также, развитие эмоциональной сферы дошкольника.

Использование игр в качестве основной формы работы с детьми дошкольного возраста заложено в федеральных стандартах, которые предполагают высокий уровень ее развития у дошкольников.

Наблюдение с давних времен остается наиболее устойчивым методом

наблюдения психических и психологических феноменов. Наблюдение за детьми дошкольниками проводится как индивидуальной предметной деятельности, так и в коллективной игре. [31].

Психолог может организовать игру сюжетно-ролевого плана, игры с правилами. Методы и методики психодиагностики дошкольников в соответствии с возрастом должны быть связаны с игрой как ведущим видом деятельности, и смежным личностным общением – новым для них социальным образованием

2 ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

2.1 Диагностика коммуникативных компетенций старших дошкольников

С целью исследования коммуникативных компетенций старших дошкольников, было организовано исследование, которое проводилось в МДОУ «Теремок» № 8 с. Ключи, Константиновского района. В исследовании участвовало 19 воспитанников, из них 11 девочек и 8 мальчиков.

Для достижения поставленной цели была поставлена задача: выявить уровень сформированности коммуникативных компетенций у старших дошкольников.

В исследовании использовались следующие методы: беседа, наблюдение, качественный и количественный анализ результатов.

Для решения поставленной задачи, были подобраны следующие методы исследования:

а) методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной. (приложение А)

б) методика «Картинки» Е.О. Смирновой. Для выявления коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками. (приложение Б)

в) методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт» направлена на выявление общей характеристики общения ребёнка со сверстником и установления его типа (приложение В)

г) авторская анкета о сформированности коммуникативных компетенций у дошкольников. (приложение Г)

Дети дошкольного возраста обладают рядом психологических и поведенческих особенностей, знание которых необходимо для того, чтобы получать достоверные результаты в процессе их диагностического обследования.

Проводя диагностическое исследование, мы опирались на следующие принципы:

- принцип ответственность: за эмоциональный комфорт ребенка, его психическое и физическое здоровье при исследовании;
- принцип компетентности: осведомленность и понимание использованных методик.

Для использования методики М.И. Лисиной по диагностике форм общения мы ознакомились с предлагаемой автором классификацией форм общения и их основных параметров дошкольном возрасте, которая представлена в таблице 1.

Данная таблица дает наем опору на выявления ведущей формы общения у старших дошкольников, где наблюдается есть ли переход на новый уровень дошкольника.

Таблица 1 – Формы общения и их основные параметры

Формы общения	Параметры форм общения					
	Время проявления	С кем и где общается ребенок	Вид потребности	Ведущий мотив общения	Средство общения	Продукты общения
1	2	3	4	5	6	7
1. Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	2 мес. (от 2 до 6 мес.)	Мать, родные, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворяют его первичные потребности	Потребность в доброжелательном внимании взрослого	Личностный: взрослый – это ласковый доброжелательный человек	Экспрессивно-мимические реакции: улыбка, взгляд, мимика	Неспецифическая общая активность. Подготовка к акту хватания
2. Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	6 мес. (от 6 мес. До 3 лет)	Совместная деятельность со взрослым в ходе предметной деятельности	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве	Деловой: взрослый – образец для подражания, эксперт, помощник	Предметные операции	Развитие предметной деятельности. Подготовка к овладению речью
3. Внеситуативно-познавательная	3 – 4 года (с 3 лет до 5 лет)	Совместная деятельность со взрослыми	Потребность в доброжелательном внимании	Познавательный: взрослый – источник информации	Речевые операции	Развитие наглядно-образного мышления

тельная		и самостоятельная деятельность ребенка	мании, сотрудничестве, уважении	ник познания. Партнер по обсуждению причин и связей		мышления и воображения
			Потребность			Накопление

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
4. Внеситуативно-личностная	5 – 6 лет (с 5 до 7 лет)	Общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности ребенка	в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении. Ведущая роль – стремление к взаимопомощи и сопереживанию	Личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями и умениями	Речь	морально-нравственных ценностей. Развитие логического мышления. Готовность к обучению. Система мотивов, произвольность поведения

В предлагаемой М.И. Лисиной методике исследуются три формы общения за исключением ситуативно-личностной, так как она проявляется лишь у детей раннего возраста (до 6 месяцев).

а) Ситуативно-деловая (СД) форма общения.

Для ее изучения организуется игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывает, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками. Затем ребенок разворачивает свою деятельность. Взрослый наблюдает, оказывает при необходимости помощь: отвечает на вопросы, откликается на предложения ребенка. Здесь общение протекает на фоне практических действий с игрушками.

б) Внеситуативно-познавательная (ВП) форма общения.

С целью изучения этой формы общения осуществляется чтение обсуждение книг. Книги подбираются соответственно возрасту детей и имеют познавательный характер (о животных, машинах). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, дает возможность ребенку сообщить о своих зна-

ниях в соответствующей области, подробно отвечает на вопросы ребенка. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирает сам из ряда предложенных.

в) Внеситуативно-личностная (ВЛ) форма общения.

С детьми проводится беседа на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о поступках разных людей, оценивает свои достоинства и недостатки, старается быть равноправным и активным участником беседы. Описание методики (приложение А).

Цель методики: определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

Для выявления коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками используется методика «Картинки», предложенная Е.О. Смирновой. Стимульный материал данной методики представляет собой картинки с изображением знакомых дошкольнику конфликтных проблемных ситуаций. Ребёнку предлагается рассказать, что он видит на каждой картинке и найти выход из сложившейся ситуации. Понимание изображённых событий и характер предложенного решения проблемы являются показателями социальной компетентности.

Детям показывают картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых есть обиженный персонаж (приложение Б)

Для определения понимания ребенком состояния сверстников и способах выражения своего отношения к сверстникам нами были использованы следующие методики Методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт» направлена на выявление общей характеристики общения ребёнка со сверстником и установления его типа (приложение В).

Авторская анкета о сформированности коммуникативных компетенций основана на базовых компетенциях отражающих содержательную суть общения (приветствие, прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи, об услуге,

оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ, прощение), и процессуальные, обеспечивающие общение как процесс (умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться)

На наш взгляд именно эти методики помогут нам определить развитие уровня компетенции до и после реализации программы.

Из полученных нами результатов, на рисунке 1 виден общий процент сформированности коммуникативных компетенций у старших дошкольников, который рассчитывался из числа испытуемых 19 человека.

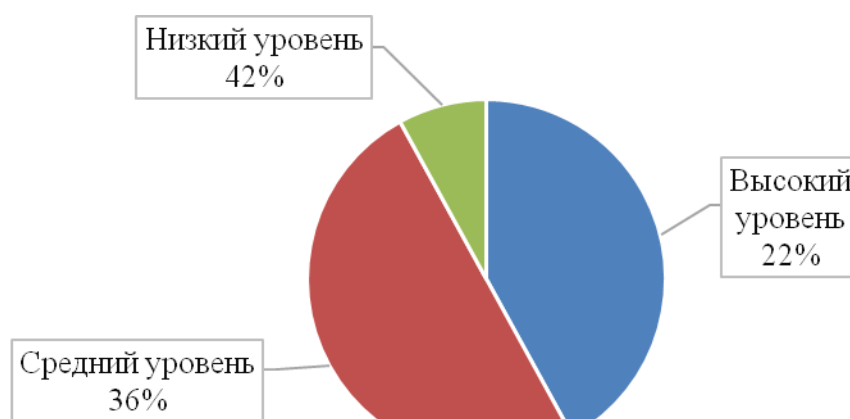


Рисунок 1 – Уровень коммуникативных компетенций по методике «Картинки»

Данная методика позволила нам выявить на каком уровне сформированы коммуникативные компетенции дошкольников, через его навыки и умения мы узнали: умеет ли ребенок понимать задачу поставленную перед ним взрослым; умеет ли решать конфликтные ситуации; понимает ли эмоции других и его навыки речевой компетенции. Все эти навыки позволили выявить уровень коммуникативных компетенций старших дошкольников.

С низким уровнем – 8 человек – 42 %.

С средним – 7 человек – 36 %.

Свысоким–4человек–22 %.

Анализполученныхдан-

ных,говорятотом,чтосформированностикоммуникативныхкомпетенцийстарших дошкольниковневысока,меньшеполовиныгруппыимеютвысокийуровень. Мож- носделатьвы-

вод,чтонеу всехдошкольниковсформированацелостностькоммуникативныхкомп етенций,нопоотдельностиестьнавыкииумения. Так,напримерДимаР. наво- прос«чтоизображенонакартинке?»ответил:–

«Мальчикразломалигрушкидетей,онзлится». Ди-

ма,проявилсвоинавыкивпониманииэмоцийдругих,выявилконфликтнуюситуаци ю. Нонавопрос«чтобытысделалнаместеобиженныхребят?»,ответил:–«Ничего».

Оннеумеетнаходитьрешениявыходаизконфликтныхситуа-

ций,унегонесформированэтотнавык,поэтомумынеможемсказать,чтоунеговысок ийуровенькоммуникативныхкомпетенций. Низкийуровеньу8человек(42

%),ихответы(«Незнаю»,«Побью»,«Заберу»,«Позовупапу»)говорилинедостаточ ныхкоммуникативныхкомпетенциях, ответы не развернутые.

Результаты психодиагностического обследования по выявлению общей характеристики и установлению возможных типов общения и сотрудничества ребёнка со сверстниками (по методике Кравцовой Е.Е «Лабиринт») представ- лены в количественных результатах.

По результатам проведённого диагностического исследования можно вы- делить группу дошкольников 26%, у которых преобладает 4 тип общения – ко- оперативно-соревновательный. Данный тип характеризуется у детей принятием и удержанием задачи, задающей контекст их деятельности, однако стоит заме- тить, что у детей устанавливаются и сохраняются на протяжении всей игры стабильные соревновательные отношения с партнёром. Участники внимательно следят за действиями партнёра, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого вос-

принимаются адекватно, как наведение на способ решения сложившейся задачи. У 16% дошкольников преобладает 5 тип общения. Дети с этим типом общения способны к подлинному сотрудничеству и партнёрству в ситуации общей задачи. У них уже не наблюдается соревновательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнёра. Подсказка взрослого принимается адекватно, но её использование также ситуативно. Дети, отнесённые к данному типу развития общения со сверстниками, активно сопереживают партнёру.

Также выделяется группа дошкольников 5%, у которых наивысший 6 тип общения. У детей с таким можно заметить устойчивый уровень сотрудничества, они относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнёрами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, начинают искать общий способ решения. Эти испытуемые планируют «стратегию» проведения машинок, составляют общий план действий, своих и партнёра.

У 32% дошкольников преобладает 3 тип общения. У представителей этого типа впервые возникает действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсно-непосредственный характер – в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой.

И 21% дошкольников имеют 2 тип общения. Они принимают задачу, но не могут удержать её на протяжении всей игры. У данных детей наблюдается скованность движений, зажатость, не уверенность в себе.

Итак, исходя из полученных результатов диагностического исследования, мы можем сделать вывод, что детям старшего дошкольного возраста присущи следующие особенности общения: интерес к сверстнику, стремление ребёнка привлечь внимание сверстника к своим действиям, желание ребёнка действо-

вать совместно, подражание действиям сверстника, желание делать что-то вместе, отсутствие вежливости и щедрости.

Методика диагностики форм общения (Лисина М.И.).

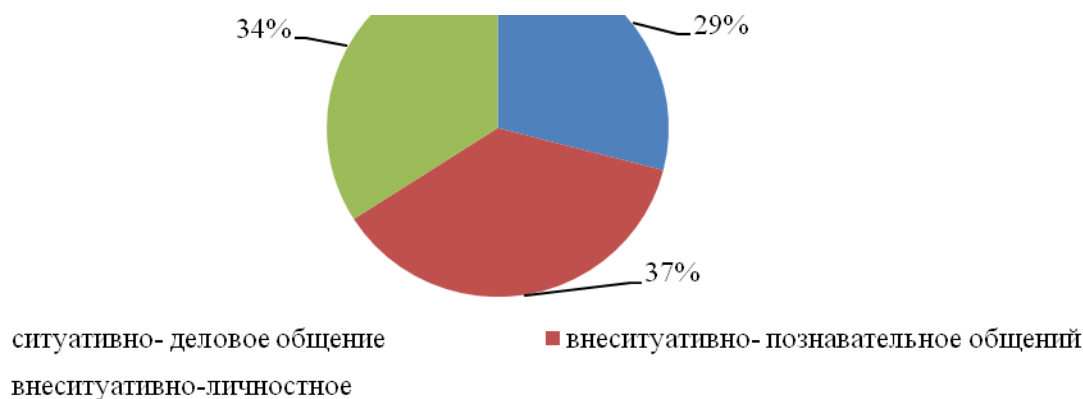


Рисунок 3 – Ведущая форма общения взрослыми

Автор данной методики М.И. Лисина выделяет три формы общения дошкольников, каждая из которых соответствует возрасту ребенка, и является ведущей. (таблица 1)

Старший дошкольный возраст, это возраст 5 – 7 лет, соответственно ведущий вид общения внеситуативно-личностный. Который является высшей формой коммуникативных компетенций дошкольника. Это такой вид общения, где ребенок познает социальный, а не предметный мир, вот отличие от предыдущего возраста в котором он находился.

Но как мы видим из диаграммы 3, 34% (8) только владеют этим общением, это те дети, которые из предложенных ситуаций выбрали беседу. Они активны в речи, умеют слышать вопросы правильно на него отвечать, такие дети хорошо владеют навыком сотрудничества.

Таким образом, из диагностики мы выявили уровень коммуникативных компетенций с помощью

специальных заданий, а также наличие некоторых речевых знаний и умений в области общения, речевого поведения и этикета.

Выводы из анализа трех диагностик коммуникативных компетенций старших дошкольников, заключаются в том, что на основании полученных результатов, это не высокий уровень, свидетельствует о необходимости целенаправленного развития коммуникативных компетенций старших дошкольников, с учетом системы воспитания в ДОО, а также оптимизации процесса овладения знаниями и умениями в области общения, как вооружение дошкольников моделями эффективной коммуникативной компетенции.

2.2 Программа формирования коммуникативных компетенций старших дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры

Учитывая результаты диагностики, для повышения низких и средних коммуникативных компетенций старших дошкольников, нами была разработана программа «Формирование коммуникативных компетенций средствами сюжетно-ролевой игры».

Программа направлена на развитие игровой деятельности, коммуникативных компетенций, личностных способностей (приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральными) через сюжетно-ролевую игру).

Практическая значимость программы состоит в том, что создана современная развивающая предметно-игровая среда, соответствующая возрастным особенностям детей, отвечающая требованиям ФГОС. Предметно-игровая среда изменяется от содержания знаний, полученных детьми, от игровых интересов детей и уровня развития их игры.

Цель программы: развитие коммуникативной компетентности направленности на сверстника, расширение и обогащение опыта совместной деятельности через сюжетно-ролевую игру.

Программа включает 3 направления:

- а) работа с детьми;
- б) психопросвещение родителей;
- в) повышение компетенций педагогов.

Задачи работы с детьми:

а) повысить уровень коммуникативных компетенций у старших дошкольников;

б) развивать у старших дошкольников умение выражать эмоционально-положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета;

в) формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях;

Задачи работы с родителями:

а) вовлечение родителей в жизнь детского сада, сделать соучастниками в своей работе.

Задачи работы с педагогическим коллективом:

а) повысить компетенции в области организации сюжетно-ролевой игры.

Основные принципы программы:

а) принцип творческого обучения и воспитания – максимальная реализация творческих возможностей ребенка;

б) принцип учета детских игровых интересов, детской субкультуры – учет игровых интересов, предпочтений мальчиков и девочек пятого года жизни;

в) принцип личностной ориентации – личность каждого ребенка является ценностью в процессе воспитания;

г) принцип практической применимости – активное включение детей.

Работа с детьми.

Программа рассчитана на 8 занятий по 40 минут 3 раз в неделю.

Диагностика коммуникативных качеств у детей на 10 занятий.

Участниками программы являются старшие дошкольники, группа в количестве - 19 человек. Возрастной состав детей от 5 до 6 лет., родители, педагогический коллектив.

Формы работы: беседы, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, наблюдения.

Предполагаемые результаты реализации программы: старшие дошкольники, владеющие коммуникативными компетенциями согласно особенностей их возрастного развития:

- базовые компетенции отражающие содержательную суть общения: приветствие, прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи, об услуге, оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ, прощение;

- процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

Формирование коммуникативных компетенций детей в ДОУ будут эффективно осуществляться при условиях:

- наличия базы, создание условий для работы с детьми, организацию предметно-развивающей среды, эмоциональной атмосферы;

- взаимосвязи работы педагогов ДОУ (воспитатель, музыкальный руководитель, учитель-логопед, педагог – психолог, физинструктор);

- работе с родителями, т. к. без участия родителей невозможно заложить фундамент коммуникативной культуры у детей.

Риски возможные при реализации программы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Риски возможные при реализации программы

Возможные риски	Пути преодоления
Не заинтересованность родителей	Мотивационно- практическая деятельность
Отсутствие заинтересованности ДОУ	Трансляция результатов среди педагогического коллектива
Низкий уровень мотивации учащихся	Создание ситуации успешности для учащихся участвующих в работе и использование различных видов стимулирования их деятельности

В разработанной нами программе, основанную на сюжетно-ролевых играх. Мы включаем по мимо игр, экскурсии, беседы, просмотр иллюстраций, которые насыщают знания, умения, навыки дошкольников. Мы разнообразили наглядный материал множеством ярких иллюстраций, сюжетными картинками, карточками для составления рассказов, наборами картинок с эмоциональными сюжетами. Создаем и обогащаем предметную среду, новыми, интересными атрибутами, которые непосредственно применяются в играх. Активно ведем работу с родителями и педагогическим коллективом по просвещению значения сюжетно-ролевой игры, и влияние на формирование коммуникативных компетенций у старших дошкольников.

Последовательность работы над каждой игрой мы показали на примере игры «Супермаркет». (приложение Е)

Таблица 3 - План занятий по программе

№ занятия	Содержания занятия	Цели и особенности занятия
1	2	3
1	Первичная диагностика коммуникативных компетенций у дошкольников	–методика определения ведущей формы общения ребенка с взрослым (М.И. Лисина); – методика «Картинки» Е.О. Смирновой Для выявления коммуникативной компетентности ребёнка в общении со

	ков	сверстниками.
--	-----	---------------

Продолжение таблицы 3

1	2	3
		– методика кооперативно-соревновательного общения со сверстниками Е.Е. Кравцовой. Для выявления уровня развития коммуникативных способностей: понимание ребенком состояния сверстника, представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).
2	Экскурсия на кухню «Секреты повара» Сюжетно-ролевая игра «К нам идут на обед»	Расширять и уточнять представления детей об окружающем мире. Познакомить с работой повара, кухонными работниками, кухонной утварью. Беседа с поваром о приготовлении блюд. Данная экскурсия будет побуждать детей более широко и творчески использовать в играх знания об окружающей жизни. Развивать у детей творческое воображение, формировать взаимоотношения сотрудничества, взаимопомощи. Побуждать детей более широко и творчески использовать в игре знания о приготовлении пищи, столовом этикете, встрече гостей, общении за столом. Обеспечить развитие игр, способствующих выявлению разнообразных интересов и способностей. Развивать у детей творческое воображение, способность совместно развёртывать игру, согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников. Формировать взаимоотношения сотрудничества и взаимопомощи. Воспитывать доброжелательность умение считаться с мнением и интересами товарищей по игре, справедливо решать споры. Учить выполнять различные роли в соответствии с сюжетом игры, используя атрибуты, игрушки заместители, конструкторы, строительный материал и др. Воспитывать у детей через игру положительные чувства и привычки.
3	Беседа «Компьютер в нашей жизни» Экскурсия к секретарю	Углублять представления детей об окружающей действительности: для чего нужен компьютер, в каких профессиях используют компьютер. Вспомнить, где видели компьютер в работе, что на нем делали. Для чего людям нужен компьютер (упростить жизнь) предложить представить, как раньше люди обходились без компьютера. Расширять и уточнять представления детей об окружающем мире. Побуждать детей более широко и творчески использовать в играх знания об окружающей жизни. Развивать у детей творческое воображение, формировать взаимоотношения сотрудничества, взаимопомощи. Побуждать детей более широко и творчески использовать в игре знания о работе с компьютером и оргтехникой, взаимодействие между работниками в офисе, офисный этикет, распределение должностей (ролей), культуру поведения и

	Сюжетно-ролевая игра «Офис»	общения. Развивать у детей творческое воображение, способность совместно развёртывать игру, согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников. Формировать взаимоотношения сотрудничества и взаимопомощи. Воспитывать доброжелательность умение считаться
--	-----------------------------	---

Продолжение таблицы 3

1	2	3
		с мнением и интересами товарищей по игре, справедливо решать споры. Учить выполнять различные роли в соответствии с сюжетом игры, используя атрибуты, игрушки заместители, конструкторы, строительный материал и др. Воспитывать у детей через игру положительные чувства и привычки.
4	Беседа «Как мы с мамой ходим в магазин» Сюжетно-ролевая игра «Магазин, супермаркет»	Углублять представления детей об окружающей действительности через диалог. Обсудить с детьми походы в магазины, какие магазины бывают, какова роль продавца, кассира, др. работников). Обсудить значение данных профессий. Продолжать воспитывать гуманные чувства детей. На конкретных примерах формировать представление о доброте, честности, справедливости, воспитывать отрицательное отношение к аморальным качествам; хитрости, лживости, жестокости, себялюбию, трусости, лени. Формирование социального опыта детей средствами игровой деятельности. Через игру приучать детей распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли, развивать сюжет, выполнять соответствующие игровые действия, находить в окружающей обстановке предметы, необходимые для игры, подводить детей к самостоятельному созданию игровых замыслов, обогащать словарный запас (касса, чеки, кондитерские изделия), обогащать социально - игровой опыт детей (учить правильному взаимоотношению в игре).
5	Экскурсия к медицинскому работнику «Расскажи нам Айболит...» Сюжетно-ролевая игра «Больница»	Расширять и уточнять представления детей об окружающем. Побуждать детей более широко и творчески использовать в играх знания об окружающей жизни. Развивать у детей творческое воображение, формировать взаимоотношения сотрудничества, взаимопомощи. Ознакомление детей с деятельностью медицинского персонала; закрепление названий медицинских инструментов. Формировать умения творчески развивать сюжет игры. Обучение детей реализации игрового замысла; использование в игре предметов – заместителей. Воспитание уважения к профессии врача. Взаимодействие в игре друг с другом. Развивать умение брать на себя роль.
6	Наблюдение за ростом растений в полисаднике Наблюдение «Лук на подоконнике»	Углублять представления детей об окружающей действительности. Обсуждать с детьми растения, как они растут, какой уход за ним необходим Постадка и наблюдение за ростом лука на окне. Продолжать воспитывать гуманные чувства детей. На конкретных

		<p>примерах Учить детей согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников, менять роли в ходе игры, формировать доброжелательные отношения; побуждать детей более широко использовать в играх знания об окружающей жизни: временах года, посадки огорода, название овощей и фруктов, сбора урожая, обработки урожая. Расширение представлений об окружающем мире: познакомить с</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 3

1	2	3
	Сюжетно-ролевая игра «Садоводы-огородники»	<p>видами деятельности на даче; закрепить знания о последовательности выращивания плодово-ягодных культур; закрепить знания о столярных инструментах, их назначении; закрепить знания о правилах сервировки стола; формировать уважительных и доброжелательных отношений в семье. Формировать и развитие игровой деятельности: умение развивать сюжет, переходить от одного к другому; определение поведения в спорных и конфликтных ситуациях. Развивать диалогическую и связную речь, обогащать словарь детей; учить пользоваться предметами – заместителями (атрибутами); развивать творческое воображение. Дать оценку работу в сельском хозяйстве на приусадебных участках.</p>
7	<p>Экскурсия в библиотеку «В страну книг»</p> <p>Сюжетно-ролевая игра «Библиотека»</p>	<p>Расширять и уточнять представления детей об окружающем мире. Зачем нужна библиотека, чем занимается библиотекарь, как ухаживать за книгами и др. Побуждать детей более широко и творчески использовать в играх знания об окружающей жизни. Развивать у детей творческое воображение, формировать взаимоотношения сотрудничества, взаимопомощи.</p> <p>Расширять представление о профессии «библиотекарь». Учить выполнять действия, соответствующие работе библиотекаря и читателей: рассказывать о книгах, заполнять электронный формуляр, находить необходимые книги, набирать текст на «компьютере».</p>
8	<p>Беседа «Идет стройка»</p> <p>Сюжетно-ролевая игра «Стройка»</p>	<p>Углублять представления детей об окружающей действительности. Строительство, каким образом оно происходит. Профессии в строительстве, отношения между коллегами. Продолжать воспитывать гуманные чувства детей. На конкретных примерах, (поступках окружающих людей, героев художественной литературы) формировать представление о доброте, честности, справедливости, дружбе, воспитывать отрицательное отношение к аморальным качествам; хитрости, лживости, жестокости, себялюбию, трусости, лени.</p> <p>Совершенствование у дошкольников конкретных представлений о строительстве и его этапах. Совершенствовать конкретные представления о строительстве и его этапов, развивать сообразительность, умение активно привлекать и</p>

		комбинировать представления о постройках и различных трудовых процессов. Формирование умения задумать постройку и выполнить ее, добиваться результата. Развивать мышление, коммуникативные качества, устойчивость внимания, чувство пропорции и симметрии, художественный вкус, инициативность, творческую активность.
9	Экскурсия в пожарную часть «Мы пожарными пойдем!»	Расширять и уточнять представления детей об окружающем. Побуждать детей более широко и творчески использовать в играх знания об окружающей жизни. Развивать у детей творческое воображение, формировать взаимоотношения сотрудничества, взаимопомощи.

Продолжение таблицы 3

1	2	3
	Сюжетно-ролевая игра «Я - пожарный»	Расширять и обогащать знания детей о профессиях людей. Познакомить с профессией пожарного, его значимостью для людей через сюжетно-ролевую игру. Расширять представления о трудовых процессах, познакомить с предметами необходимыми в их работе. Закреплять знания о причинах возникновения пожара. Воспитывать интерес к работе спасателей, доброжелательные отношения между детьми в игре.
	Выходная диагностика коммуникативных компетенций у дошкольников по итогам занятий	–методика определения ведущей формы общения ребенка со взрослым (М.И. Лисина); – Методика «Картинки» Е.О. Смирновой Для выявления коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками – Методика кооперативно-соревновательного общения со сверстниками Е.Е. Кравцовой Для выявления уровня развития коммуникативных способностей: понимание ребенком состояния сверстника, представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Методика проведения занятий:

- а) введение в занятие, ритуал приветствия;
- б) работа по плану занятий;
- в) обсуждение экскурсии, проведение беседы;
- г) организация сюжетно-ролевых игры;
- д) обсуждение игры с детьми;
- е) выход из занятия, ритуал прощания.

Организация сюжетно-ролевой игры:

- а) замысел игры, постановка игровых целей и задач;

- б) содержание игры (что составляет основное содержание игры: действия с предметами, бытовые или общественные взаимоотношения между людьми);
- в) сюжет игры;
- г) выполнение роли и взаимодействие детей в игре;
- д) игровые правила;
- е) достижение результата игры;
- ж) особенности конфликтов в игре;
- з) игровая среда;
- и) роль взрослого в руководстве игрой.

Руководство процессом сюжетно-ролевой игры.

Косвенное руководство.

Оно происходит без вмешательства в игру, направлено на обеспечение опыта детей.

- а) наблюдения;
- б) экскурсии;
- в) беседы;
- г) рассматривание иллюстраций;
- д) ознакомление с атрибутами предметами-заместителями и способами

их использования;

- е) организация игрового пространства, игры, игры-имитации.

Прямое руководство сюжетно-ролевой игры.

Приемы непосредственного участия взрослого в совместной игре с детьми на правах партнёра:

- а) принятие на себя роли;
- б) разъяснение;
- в) совет;
- г) помощь в решении спора;

Таблица 4 - Психопросвещение родителей.

№	Мероприятие	Цель:
1	Совместно с психологом учреждения проведение родительского собрания «Роль сюжетно-ролевой игры в развитии дошкольников»	осветить значение сюжетно-ролевой игры для развития дошкольника
2	Подготовка информации на стенд для родителей: «Игры, в которые играют ваши дети», «Играйте с детьми», «Развитие общения через игру»	Повышение уровня грамотности родителя, поощрение домашних игр, знакомство с сюжетно-ролевой, развивающимися коммуникативные способности
3	Разработка рекомендаций для родителей (приложение Д)	Психологическое просвещение родителей, повышение уровня грамотности родителя
4	Конкурс «Домашнее задание: кукла своими руками»	Организовать совместное домашнее творчество родителя и ребенка, развитие творчества, креативности родителей и детей.

Работа по программе может быть результативной лишь в том случае, если родители являются активными помощниками и единомышленниками. Действия педагогов и родителей должны быть согласованными. Общая теплая атмосфера и хорошие контакты между родителями и педагогами особенно важны по отношению к проблемным детям.

Таблица 5 –Повышение компетенций работников учреждения.

№	Мероприятие	Цель:
1	Выступление на методическом объединении «Роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных компетенций»	Повышение уровня компетентности педагогов, распространение опыта.
2	Круглый стол «Значение игры для развития дошкольника»	Повышение уровня компетентности педагогов, обмен опытом
3	Викторина в рамках методического объединения «Развитие коммуникативных компетенций дошкольников»	Повышение интереса сотрудников к данной теме. Сплочение коллектива учреждения.

2.3 Опытно-экспериментальная работа по реализации программы описание ее эффективности

Результаты проведенной с детьми работы мы выявляли в процессе проведения контрольного эксперимента.

В контрольном эксперименте участвовали дети той же группы. Для обследования мы также использовали те же методики.

Так по результатам первичной диагностики ведущей формы общения ребенка со взрослыми были выявлены следующие количественные и качественные результаты. На рисунке 4 отражена предпочитаемая форма общения ребенка с взрослым. На рисунке мы видим, что большинство детей 47% предпочитают ситуативно - деловую форму общения, 40% воспитанников выбирают внеситуативно - познавательную форму и только 12% детей выбрали внеситуативно личностную. Скорее всего, первый выбор был основан на том, что дети не очень хорошо знали психолога.

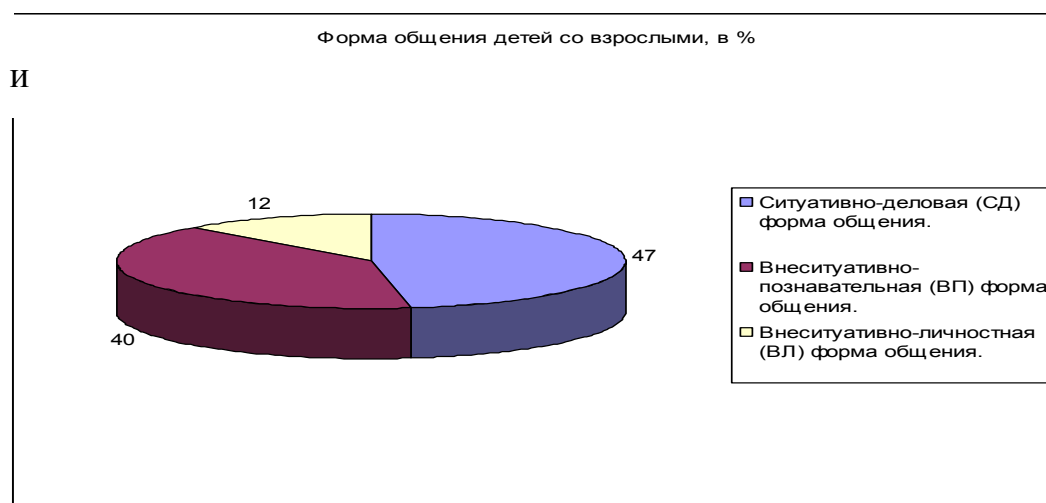


Рисунок 4- Форма общения детей со взрослыми первичная диагностика

По результатам качественного анализа из первичной диагностики, важно отметить, что воспитанники больше хотели поиграть в игрушки, они сразу обращали внимание на предметы вокруг них, книги интересовали меньше количество детей, к общению большинство детей не было готово. Возможно, это было по причине того, что психолог еще малознакомый человек и не входит в близ-

кое окружение ребенка. 73% детей активно играли в игры предложенные нами, не хотели отказываться по окончанию времени от игры, просили доиграть до конца. 53% ребят активно участвовали в чтении книги, стремились к диалогу, обсуждению картинок и главных героев. 53% детей при начале диалога (при том, что большинство ребят некоторое время испытывали стеснение) желали продолжить разговор и дальше. Темы касались домашних животных, любимых мультфильмов, фильмов, старших братьев и сестер, о поездках на праздники, в гости, о друзьях и увлечениях.

Дети с большим интересом участвовали в диалоге, спрашивали психолога о его друзьях, домашних любимцах, иногда дети переходили на личные темы, задавали педагогу вопросы о рождении детей, ссорах в семье. 26 % детей в конце работы проявили желание обнять психолога. В течение проведения эксперимента дети чувствовали себя комфортно, только 6,6% детей испытывали дискомфорт (1 ребенок). В беседах дети были активны, использовали большой словарный запас, дети умеют слушать, задавать вопросы, но часто перебивают специалиста, стремятся рассказать на интересующую их тему больше информации. На вопросы психолога отвечали кратко, если тема их не интересовала, ярко, в деталях – на интересующие их темы.

При заключительной диагностике, мы отмечаем, что 80% дошкольников первично выбирают общение с психологом на личные темы, дети стремятся обсудить отношения в группе, дружбу со сверстниками, обиду на кого-либо, свои достижения. Дети стали больше доверять психологу. Ребенок, который ранее испытывал дискомфорт в общении, был сдержан, но более общителен, отвечал на вопросы, но свои не задавал, ответы чаще были односложными, его первый выбор – игровая деятельность с психологом. 20% детей выбрали ситуативно-деловую форму общения, 10% детей внеситуативную познавательную.

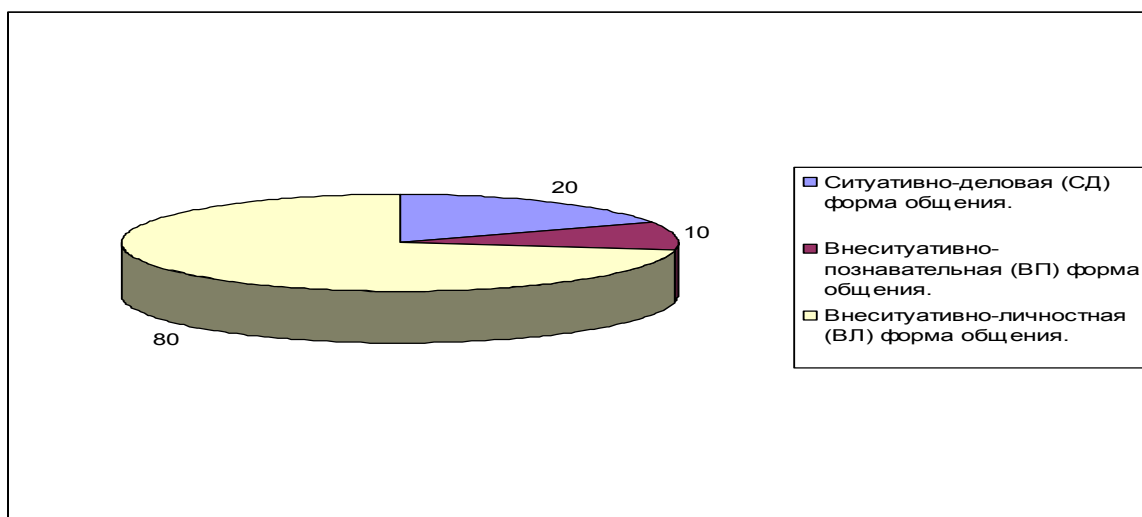


Рисунок 5- Форма общения детей со взрослыми вторичная диагностика

Качественный анализ подтвердил, что дети после работы по программе стали более открыты, общительнее, больше стали доверять специалисту. Общение с ребятами у психолога стало более разносторонним, ребята стали больше задавать вопросов, старались проявить себя, показать с лучшей стороны, хотели продолжить работу с психологом. Все ребята при работе чувствовали себя комфортно при игре и чтении, при беседе 1 воспитанник не был активен и заинтересован, но был более открыт, нежели при первом исследовании. Мальчик в течение всей реализации программы стремился обособиться, при включении в игру часто выходил из нее. По результатам данного обследования даны рекомендации воспитателям и родителям в виде памяток. С родителями Артема А. психолог учреждения провели просветительскую беседу.

Таким образом, в результате проведенной работы мы можем сделать вывод, что ребята стали выбирать больше внеситуативно - личностное общение, что соответствует возрастной норме. Дети имеют потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении. Ведущая роль – стремление к взаимопомощи и сопереживанию. Взрослый оценивается как целостная личность, обладающая знаниями и умениями. Происходит накопление морально-нравственных ценностей, развитие логического мышления, готовность к обуче-

нию.

Для выявления коммуникативной компетенции с воспитанниками детям были предложены картинки (Методика» Е.О. Смирновой) (приложение А). При первичной диагностике детьми были предложены следующие варианты ответов, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Варианты выборов по методике «Картинки» первичная диагностика

Выбор ребенка	Количество ответов (количество ответов в %)
Уход от ситуации — ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» — 1 балл	7 (47 %)
Агрессивный выход (всех прогону, побью, расстреляю, покусая и пр.) – 2 балла	10 (67 %)
Вербально-оценочное решение (скажу, что так нельзя, скажу, что она плохо сделала, объясню, как надо) – 3 балла	8 (53%)
Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду) – 4 балла.	4 (27%)

На таблице мы видим, что 67% выборов относятся к агрессивному выходу, 47% - уходу от ситуации, 53 % выборов – решение ситуации вербально и только 27% выборов – конструктивное решение.

В результате качественного анализа, важно отметить, что дети при обследовании старались пояснить свой ответ, привести примеры, как они выходили из данной ситуации, большинство детей активно участвовали в диалоге.

Из всей группы детей – 19 человек, только 3 сделали все выборы в пользу конструктивного решения ситуации, 7 воспитанников более 3-х выборов сделали на агрессивном выходе, 4 воспитанника сделали более 3-х выборов – «уход от ситуации». Более 2-х выборов сделали 5 воспитанника для решения ситуации вербально-оценочным путем (Приложение Б). Полученная информация в ходе данного диагностического исследования далее была направлена для про-

ведения коррекционной работу путем включение детей в сюжетно-ролевую игру, психопросвещения родителей.

После реализации программы, была сделана повторная диагностика по методике «Картинки». В представленной таблице 7 мы можем отметить, по 40% выборов – «Уход от ситуации» «Конструктивное решение», 67% выборов «Агрессивный выход», «Вербально оценочное решение».

Таблица 7 – Варианты выборов по методике «Картинки» вторичная диагностика

Выбор ребенка	Количество ответов
Уход от ситуации — ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь»	6 (40 %)
Агрессивный выход (всех прогоню, побью, расстреляю, покусая и пр.)	10 (67%)
Вербально-оценочное решение (скажу, что так не нельзя, скажу, что она плохо сделала, объясню, как надо)	10 (67 %)
Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду) —	6 (40 %)

В диалоге с психологом все ребята были активны, проявляли инициативу, слышали высказывания взрослого, проявляли интерес к заданию. Некоторые ребята стремились к социально одобряемому ответу, объясняли, что они поступали иначе, но правильно поступать именно таким образом. Приводили примеры из проведенных сюжетно-ролевых игр. Все дети чувствовали себя эмоционально комфортно.

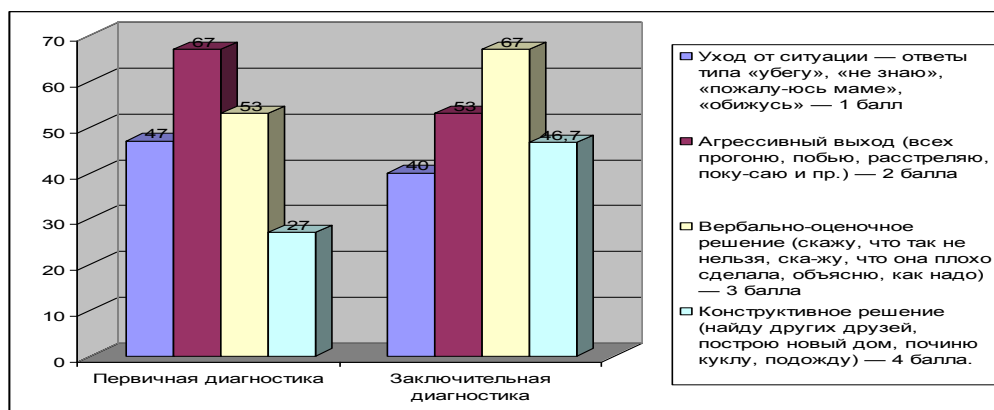


Рисунок 6 –Обобщенные результаты обследования можно представить в виде диаграммы

По итогам проведения работы по программе мы отмечаем снижение выборов «Ухода от ситуации» на 7 %, на 14 % уменьшились выборы агрессивного выхода из ситуации, на 14 % увеличилось выборов вербально-оценочного решения, на 19 % повысилось количество выборов конструктивного решения. Данные результаты могут говорить о том, что работа по данной программе имела положительные результаты. Дети стали друг к другу более терпимые, меньше проявлять агрессии в общении, стали больше решать вопросы конструктивным путем.

Для определения понимания ребенком состояния сверстников и способах выражения своего отношения к сверстникам нами были использованы следующая методика «Лабиринт» (Е.Е. Кравцовой) – выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику) (приложение В)

Так, анализ диагностики до и после реализации программы показал, что произошло изменение отношений детей друг с другом, это видно на рисунке 7.

После реализации программы отмечено снижение пассивного отношения ребенка к затруднениям другого ребенка и возрастание желания оказать помощь самостоятельно, а не через педагога.

Анализируя исследование понимания ребенком состояния сверстника до и после реализации программы, можно отметить, что есть небольшие положительные изменения, что можно количественные изменения, что действительность, понимание состояние сверстников улучшилось.



Рисунок 7 – Понимания ребенка о состоянии сверстников

Но качественную оценку можно получить из следующей таблицы. (Приложение Г). Мы отмечаем, что повысилось понимание чувств другого ребенка у 9 (60%) детей, на прежнем уровне осталось у 6 (40 %) дошкольников.

В данном случае мы анализируем количество выборов у детей, а не полученные баллы. Так, видно, 7 детей – 46 % улучшили свои результаты, это может говорить о том, что данная программа имеет положительные результаты в развитии эмпатии у дошкольников.

Так же нами совместно с психологом ДООУ, была разработана авторская анкета, для определения изменений коммуникативных компетенций до и после реализации программы, которая была предложена родителям и педагогам.(приложение Д).

На рисунке 9 мы можем отмечать изменения, которые отметили педагоги и родители, положительных изменений не прошло по критериям «отказ», «управлять», «подчиняться». На несколько баллов упал показатель по категории «слушать других». Все это, предположительно, можно объяснить личностными особенностями детей, наличием определенных ситуаций, по которым взрослые меняли свое мнение при ответе на анкету.

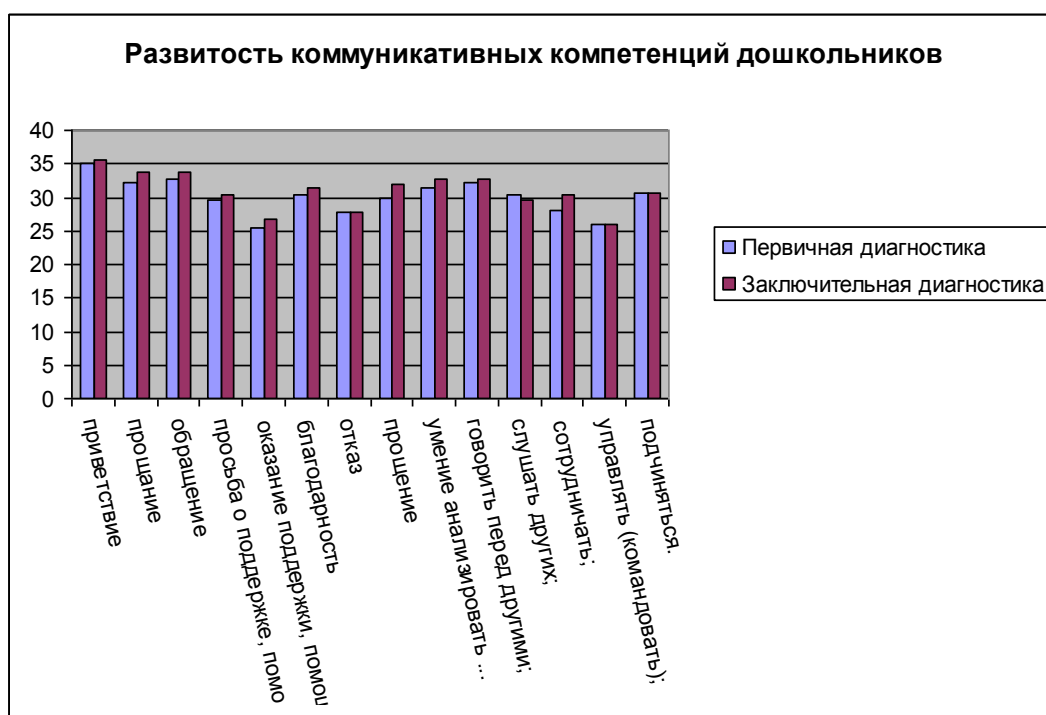


Рисунок 9 – Анализ анкеты развитость коммуникативных качеств до и после проведения программы

Остальные представленные показатели в анкете выросли. Наибольший рост – оказание поддержки, сотрудничество, прощение.

Таким образом наша гипотеза о том, сюжетно-ролевые игры оказывают влияние на коммуникативные компетенции доказано с использованием 3 методик и одной авторской анкеты. Мы отметили, что ребята стали выбирать больше внеситуативно - личностное общение, что соответствует возрастной норме.

Дети имеют потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении. Ведущая роль – стремление к взаимопомощи и сопереживанию. Взрослый оценивается как целостная личность, обладающая знаниями и умениями. Происходит накопление морально-нравственных ценностей, развитие логического мышления, готовность к обучению. По результатам методики «Картинки» мы отметили, снижение выборов «Ухода от ситуации» на 7 %, на 14 % уменьшились выборы агрессивного выхода из ситуации, на 14 % увеличилось выборов вербально-оценочного решения, на 19 %.

Так, анализ диагностики до и после реализации программы показал, что произошло изменение отношений детей друг с другом, возросло понимание ребенком состояния сверстника отмечено, что после реализации программы, так же отмечено снижение пассивного отношения ребенка к затруднениям другого ребенка и возрастание желания оказать помощь самостоятельно, а не через педагога.

По анкетированию педагогов и родителей было выяснено, что имеется положительный рост коммуникативной компетенции детей. Конечно, важно отметить, что в группе и ранее приводились экскурсии и дети играли в сюжетно-ролевые игры, поэтому рост показателей небольшой при количественном анализе. Но все же при качественном анализе – имеются значительные достижения у детей, поскольку психолог обращал внимание на каждого ребенка, в игры, экскурсии учитывал его личностные особенности и результаты предыдущей диагностики. Кроме того, программа подразумевала работу с родителями и педагогами, что тоже внесло положительное изменение в просвещении родителей и повышении квалификации педагогов, а это отразилось на работу взрослых с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные исследования в рамках настоящей работы позволили сформулировать ряд основных выводов.

Сюжетно-ролевые игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу формирования гармонически развитой активной личности, способной находить выход из критического положения, принимать решение, проявлять инициативу, т.е. приобретают те качества, которые необходимы в будущей жизни, тем самым формируется коммуникативные компетенции.

Современный детский сад – это место, где ребенок получает опыт эмоционально – практического взаимодействия с взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности получения такого опыта расширяются при условии создания развивающей предметно-игровой среды.

Разработанная программа «Сюжетно-ролевая игра – как средство формирования коммуникативных компетенций» дает нам правильный путь управления игрой – создание интереса к тому, или иному событию жизни, влияние на воображение и чувства детей.

ФГОС ДО предъявляет требования педагогам к организации условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, среди которых: создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности. Сейчас перед дошкольными педагогами стоит новая задача: сформировать компетентную, креативную, социально-адаптированную личность, спо-

собную ориентироваться в информационном пространстве. личность, умеющую отстаивать свою точку зрения, способную продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. А обучение рассматривается в контексте игровой деятельности. И не случайны выводы ученых и психологов – «чтоб ребенок вырос общительным, самостоятельным и всесторонне развитым его необходимо научить играть».

Таким образом, в ходе исследования поставленная цель достигнута и доказано, что сюжетно-ролевая игра - благоприятное условие для развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста. Воспитатель - привлекательный игровой партнер для ребенка, привносящий в детскую игру новое содержание и новое умение, делающий процесс познания интересным и занимательным. Четко выстроенная педагогом работа по организации сюжетно-ролевых игр содействует решению проблем, связанных с коммуникативными барьерами. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы в работе детского психолога, воспитателей и родителей при решении проблем общения детей в старшем дошкольном возрасте.

В любом возрасте сюжетно-ролевая игра для ребенка – основной вид деятельности, форма организации жизни, средство всестороннего развития. Именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание.

Особое значение имеет игра для становления разных форм произвольного поведения детей. Развиваются произвольное внимание и память, соподчинение мотивов и целенаправленность действий.

Сюжетно-ролевая игра проходит длительный и сложный путь развития, начинаясь в младшем дошкольном возрасте с простейшей ролевой игры, в старшем дошкольном возрасте она достигает наиболее высокого развития,

трансформируясь в длительную коллективную творческую игру с развёрнутым сюжетом.

Сюжетно-ролевая игра должна соответствовать современной деятельности т. к. в связи с развитием научно-технического прогресса появляется много новой техники, много нового в жизни людей. Задача воспитателя создать условия для отражения этого в сюжетно-ролевых играх детей.

Положительных результатов в развитии детей через игру можно добиться, действуя в тесном контакте с родителями.

Воспитатель должен постоянно находиться в поиске новых приемов, позволяющих детям с интересом и качественно осваивать новые игры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Арушанова, А.Г Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие / А.Г. Арушанова. – М.: Сфера, 2011. – 251 с.
- 2 Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б.Н. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М.: Норма, 2012. – 112 с.
- 3 Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУВШЭ, 2012. – 357 с.
- 4 Белая, К.Ю. Непосредственно образовательная деятельность в ДОУ / К.Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя ДУ, 2016. – № 11. – С. 110.
- 5 Березанская Н.Б. Психология. М.: Юрайт-Издат, 2014. - 484 с.
- 6 Блохина, Е.А. Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников / Е.А. Блохина // Начальная школа плюс до и после, 2013. – № 2. – С. 67 – 70.
- 7 Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников.- Аркти, 2012.- 96с.
- 8 Васильева, М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 95 с.
- 9 Веракса, Н.Е. Примерная образовательная программа «От рождения до школы» / Н.Е Веракса. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 142 с.
- 10 Волков, Б.С. Детская психология / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 144 с.
- 11 Выготский, Л.С. Психология: Мир психологии / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСПО-Пресс, 2012. – 1008 с.

12 Гаврилушкина, О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду, 2013. – № 2. – С. 12 - 16.

13 Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2014. – 369 с.

14 Громова Е.В. Формирование навыков общения со сверстниками у старших дошкольников. // Практический журнал // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения № 5/2010 г. Москва ТЦ «Сфера»- стр 65.

15 Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду» Программа и методические рекомендации / Н.Ф. Губанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 158 с.

16 Дружинин В.Н. Психология.- СПб.: Питер, 2009. - 656с.

17 Дубинина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. – 2005. - №10. – С.26-35.

18 Дыбина О.В., Еник О.А., Пенькова Л.А. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста. - М.: Центр педагогического образования, 2008. – 41с.

19 Ермаков П.Е. Психология личности. Учебное пособие. - М.: Эмско, 2017. - 253с.

20 Запорожец, А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях / А.В. Запорожец // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978. – 321 с.

21 Деркунская, В.А. Педагогическое сопровождение сюжетно – ролевых игр детей 4-5 лет / В.А. Деркунская, А.Н. Харчевникова. – М., 2015. – 462 с.

22 Дубкова, О.П. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса / О.П. Дубкова, Л.А. Колпащикова // Справочник старшего воспитателя ДУ, 2015. – № 4. – С. 12.

23 Калиниченко, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников /

А.В. Калинин, В.Н. Сидоренко. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 331 с.

24 Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2013.-256с.

25 Краснощекова Н. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. М., Феникс, 2016.

26 Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

27 Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 2010. – 144 с.

28 Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении.- Питер,2014.-320с

29 Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - М.: ГНОМ и Д, 2000. – 137 с.

30 Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 314 с.

31 Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Технологии, 2000. – 944 с.

32 Педагогический словарь [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Praktika-Pedagogicheskaja-1350>. – 15.04.2018.

33 Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / под ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 2016. – 241 с.

34 Синкевич, И.А. Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста / И.А. Синкевич, Т.В. Зиберова // Психолого-педагогические условия развития личности. – Мурманск, 2012. – С. 38 – 51.

35 Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы,

диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2011

36 Скорлупова, О.А. Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования / О.А. Скорлупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание, 2013. – № 5. – С. 45.

37 Смирнова, Е.И. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности / Е.И. Смирнова // Дошкольное воспитание, 2012. – № 4. – С. 70 – 74.

38 Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками //Учебное пособие/ Е.О. Смирнова. – М.: «Академия», 2000. – 160с. [Электронный ресурс] URL:http://psychlib.ru/mgppu/SOo/SOO-001.HTM#Часть_II

39 Сулейманов, М.С. Контент-анализ понятия «социальная компетентность» / М.С. Сулеманова // Молодой ученый, 2012. – № 9. – С. 314 – 318.

40 Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с

41 Чеснокова Е.Н. развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников //Практический журнал// Воспитатель дошкольного образовательного учреждения № 9/2008 г.Москва ТЦ « Сфера» -стр 126

42 Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка / Г.Р. Хузеева – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2014 – 78 с.

43 Шипицына Л. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. - Детство-Пресс, 2008.- 62с.

44 Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2010. – 251 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Описание методики «Диагностика форм общения» М.И. Лисина

Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 минут.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации педагог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три протокола – на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению, взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво пред-

лагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в графах 5-10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

1-я ситуация (совместная игра) – ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) – внеситуативно-познавательное общение;

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

Описание методики «Диагностика форм общения»

3-я ситуация (беседа) – внеситуативно-личностное общение.

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяется тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Обработка результатов.

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержа-

нию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Таблица А.1 – Шкала показателей для определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми

Показатели поведения	Количество баллов
1	2
Порядок выбора ситуации:	
игры-занятия	1
чтение книги	2
беседа на личностные темы	3
Основной объект внимания в первые минуты опыта:	

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

Описание методики «Диагностика форм общения» М. И. Лисина

Продолжение таблицы А.1

1	2
игрушки	1
книги	2
взрослый	3
Характер активности по отношению к объекту внимания:	
не смотрит	0
беглый взгляд	1
приближение	2
прикосновение	3
речевые высказывания	4
Уровень комфортности во время эксперимента:	
напряжен, скован	0
озабочен	1
смущен	2
спокоен	3
раскован	4
весел	5
Анализ речевых высказываний детей:	

По форме: ситуативные	1
внеситуативные	2
По теме: несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т. д.)	1
социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т. д.)	2
По функции: просьбы о помощи	1
вопросы	2
высказывания	3
По содержанию: констатирующие высказывания	1
высказывания о принадлежности	2
оценка мнения	3
Продолжительность деятельности: минимальная – до 3 мин	1
средняя – до 5 мин	2
максимальная – до 10 мин и более	3

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель.

Ведущей считается норма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

Описание методики «Диагностика форм общения» М. И. Лисина

Таблица А.2 – Протокол обработки

Имя	I	II	III	IV	V	VI	Баллы	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Костя Н.	3	3	2	4	1	2	15	Внеситуативно-поз
	2	2	2	4	2	2	14	
	3	1	1	1	1	1	8	
Катя Н.	0	1	1	4	2	1	10	Внеситуативно-поз
	1	2	2	1	4	3	14	
	2	1	3	2	1	2	11	
Диана Б.	3	3	2	1	2	1	13	Внеситуативно-поз
	2	2	1	5	3	2	15	
	1	1	2	3	1	1	9	
Виталья А.	3	3	1	3	2	2	14	ситуативно
	3	3	2	2	1	1	12	
	2	2	1	2	2	2	11	
Милана Б.	2	2	1	5	1	2	13	ситуативно

	2	1	2	2	1	2	10	
	1	1	1	4	2	1	11	
Ярослав К.	1	1	1	2	5	1	10	Внеситуативно- познавательное
	2	2	3	4	2	2	16	
	2	3	2	2	1	3	14	
Алина Д.	1	1	2	5	2	1	11	ситуативное
	2	2	1	2	3	2	12	
	3	1	2	1	1	2	10	
Алина К.	1	1	1	2	2	2	9	личностное
	2	1	2	1	2	2	10	
	1	3	3	4	1	1	14	
Алена С.	2	2	1	3	2	2	12	личностное
	1	2	2	4	1	2	13	
	2	1	3	5	2	2	15	
Арина Н.	3	3	4	5	4	3	22	Ситуативно-деловое
	3	3	2	2	2	2	15	
	2	2	1	1	1	2	9	
Алена С.	3	3	1	5	2	3	18	Ситуативно-деловое
	2	2	2	1	2	2	11	
	1	1	1	4	1	1	9	
Дима Р.	1	1	1	2	1	2	8	личностное
	2	2	2	2	1	2	11	
	3	1	3	1	4	1	14	
Денис К.	2	2	2	4	1	1	12	личностное
	2	2	1	3	2	3	14	
	3	3	1	2	4	2	15	
Алена С.	2	2	1	1	2	2	10	Внеситуативно- познавательное
	3	3	2	3	1	1	13	
	1	1	1	2	1	3	9	

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

Методика «Диагностика общения» М. И Лисина

Продолжение таблицы А.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Даша Ф.	1	1	2	1	3	3	10	личностное
	1	2	1	1	2	2	9	
	2	2	2	3	1	1	11	
Виталия В.	1	1	1	2	2	2	9	Внеситуативно- познавательное
	2	3	2	4	1	2	14	
	2	1	1	2	3	1	10	
Яна М.	2	2	1	1	3	2	11	внеситуативно- познавательное
	1	1	2	3	2	3	12	
	2	2	3	1	1	1	10	
Катя О.	1	1	1	1	2	1	7	личностное

	1	2	2	4	2	1	13	
	3	1	3	2	3	2	14	
Вероника	3	3	4	1	3	3	15	Ситуативно-личностное
Л.	2	3	1	4	1	2	13	
	1	3	2	2	1	1	10	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Материал к методике «Картинки»

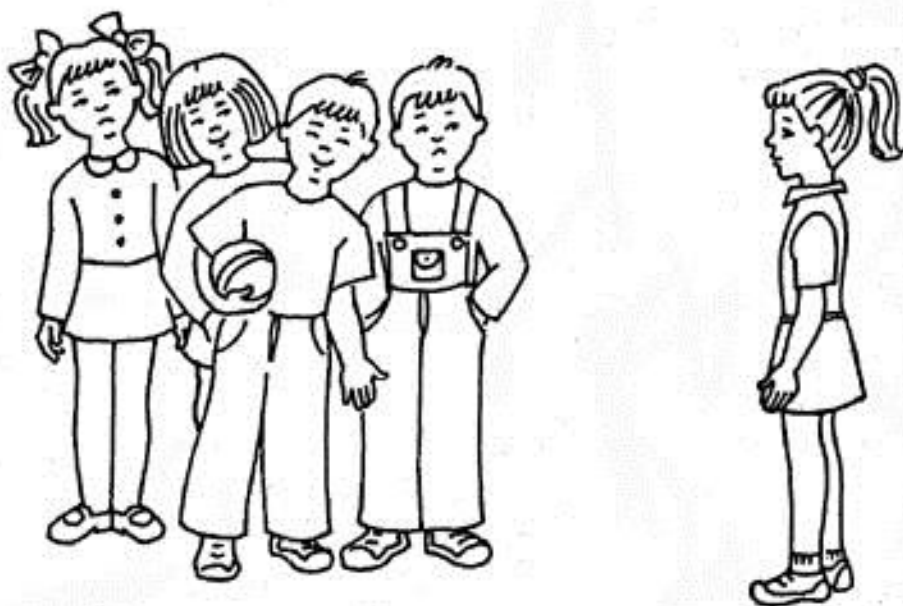


Рисунок А.1.

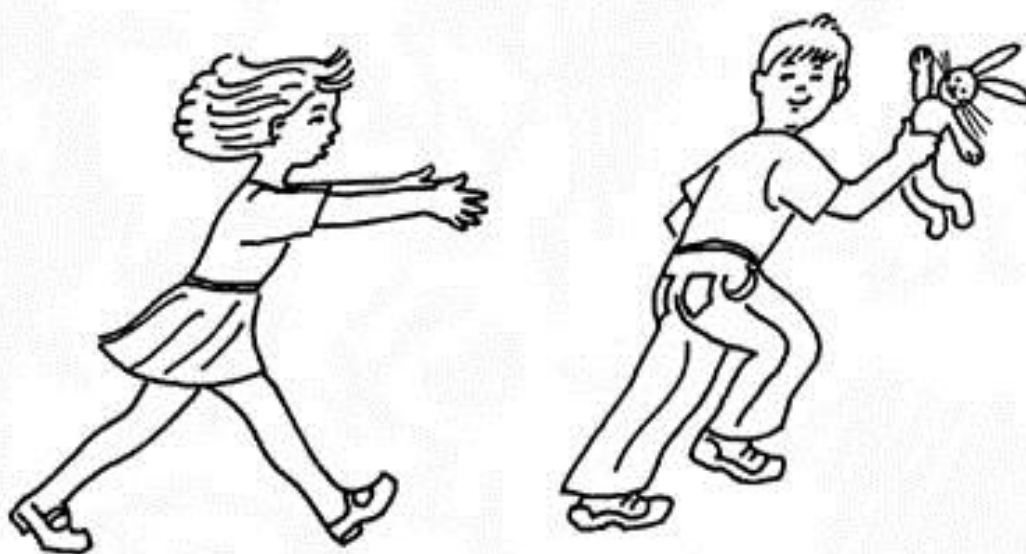


Рисунок А.2.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б
Материал к методике «Картинки»

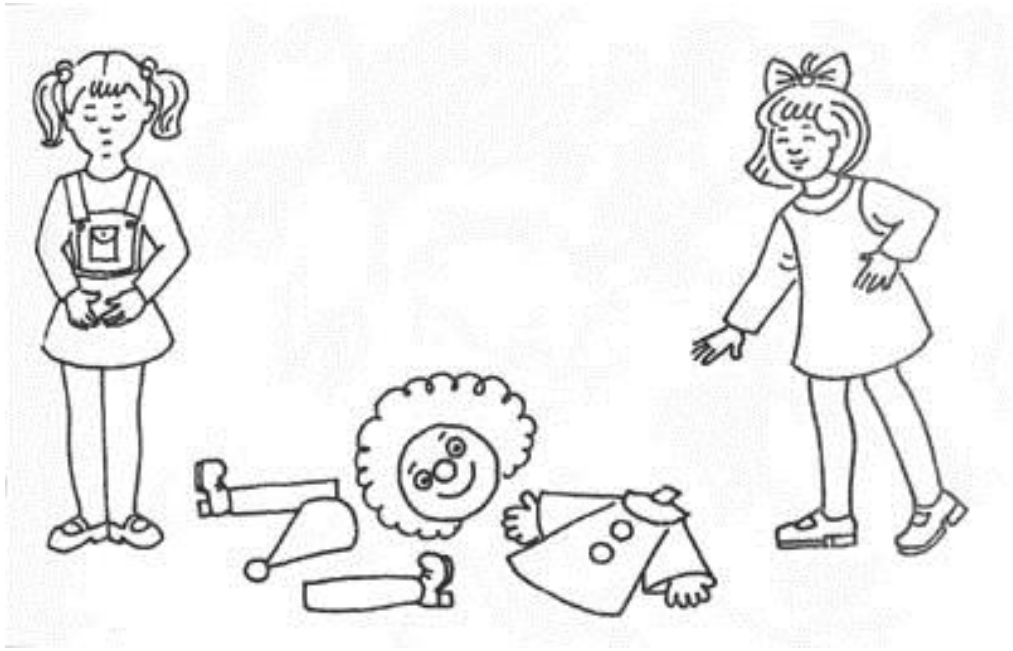


Рисунок А.3.



Рисунок А.4.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б
Материал к методике «Картинки»



Рисунок А.5.

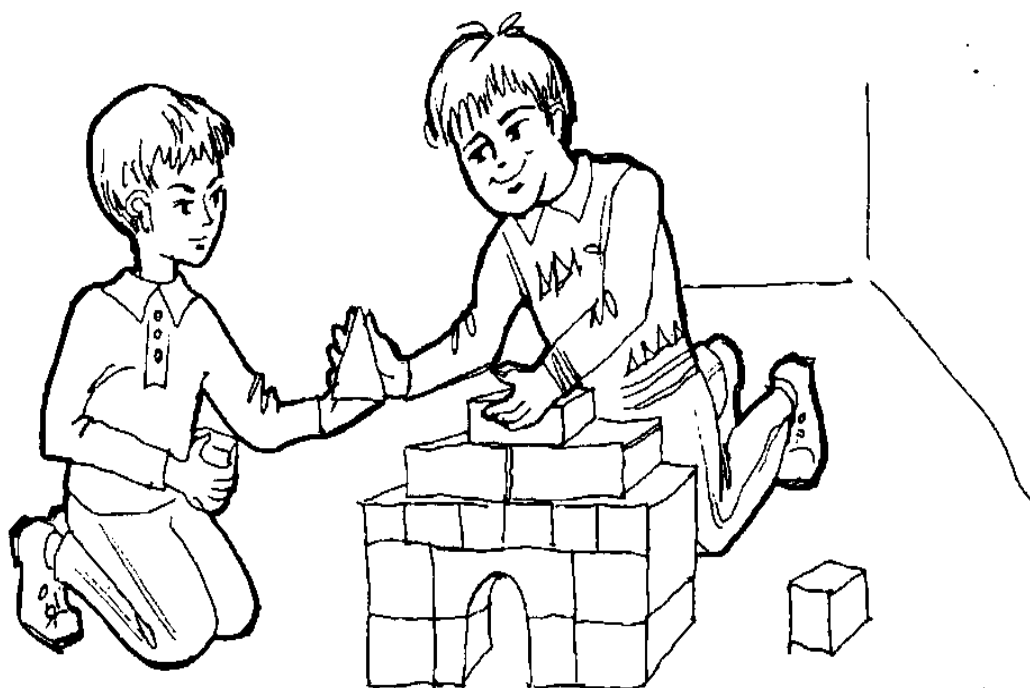


Рисунок А.6.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Методика «Картинки»

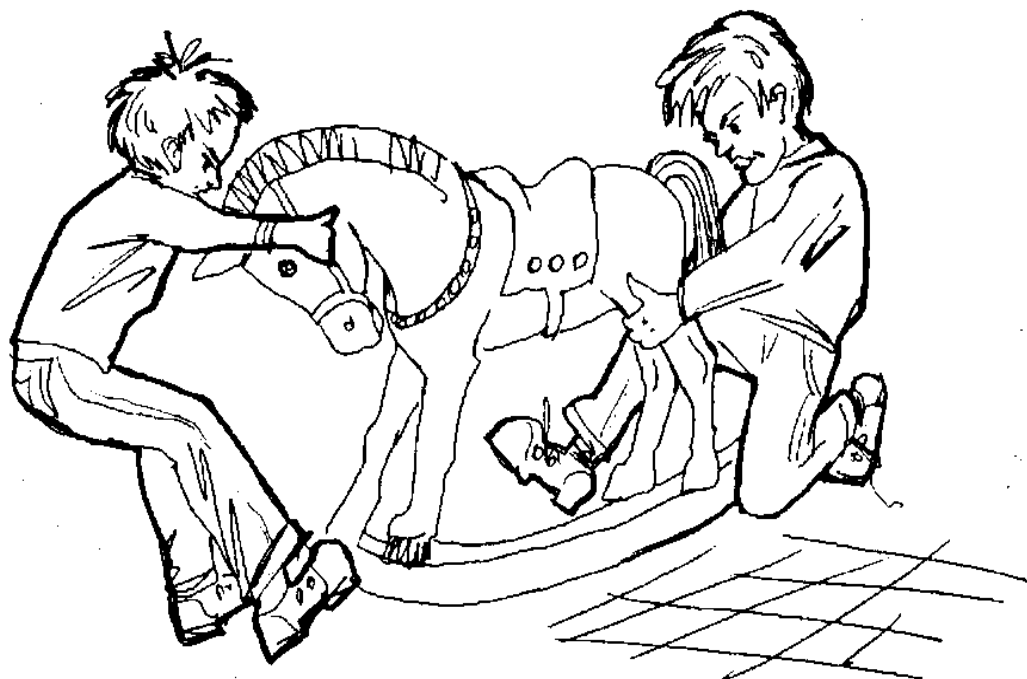


Рисунок А.7.

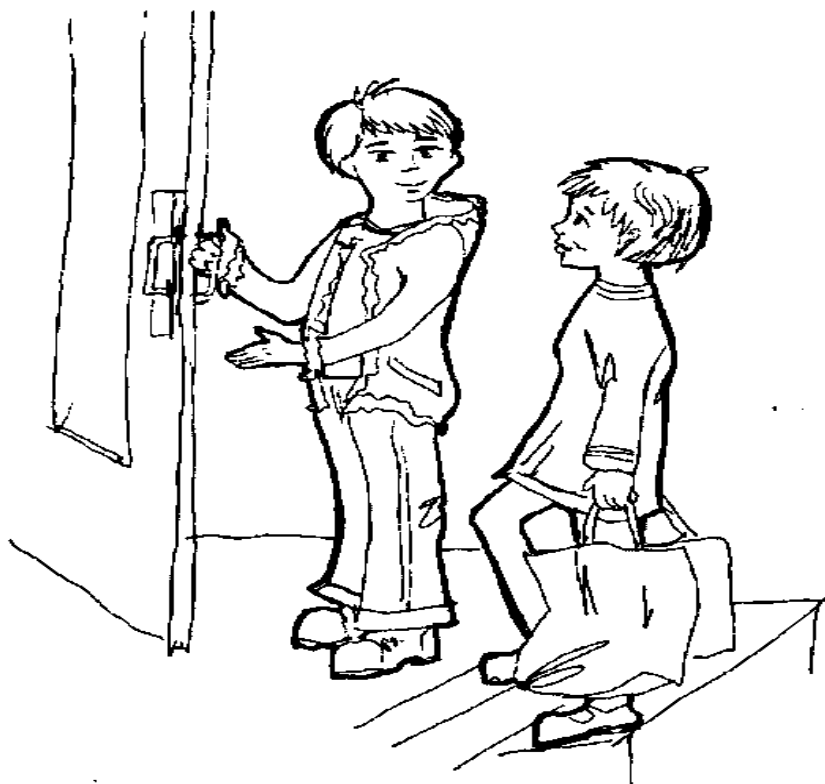


Рисунок А.8.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика «Картинки» Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка – для мальчиков – с обиженным мальчиком, для девочек – с девочкой. Каждая картинка предъявляется отдельно. Предлагается следующая инструкция:

1. «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке». Ответ ребенка фиксируется в протоколе.
2. Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?» Ответ не обсуждается и заносится в протокол, после чего предъявляется следующая картинка.

В случае если на первый вопрос во всех случаях ребёнок не может дать развёрнутого ответа (например, отвечает «Дети», «Мальчики и девочки играют»), констатируется отсутствие социальной компетентности. Если ребёнок

даёт содержательную интерпретацию событиям, изображённым на картинках, варианты ответов на второй вопрос квалифицируются и оцениваются следующим образом:

Уход от ситуации — ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» — 1 балл

Агрессивный выход (всех прогоню, побью, расстреляю, покусаяю и пр.) — 2 балла

Вербально-оценочное решение (скажу, что так не нельзя, скажу, что она плохо сделала, объясню, как надо) — 3 балла

Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду) — 4 балла.

Полученные результаты подвергаются качественной и количественной оценке. Наиболее благоприятным является последний вариант ответа. Если все ответы ребёнка относятся к этому типу, он получает 20 баллов, что составляет максимальный результат по данной методике. Если более половины ответов ребёнка (3 и более) относятся ко второму типу, можно констатировать склонность ребёнка к агрессивным формам поведения. В случае если преобладают ответы первого типа, свидетельствующие о коммуникативной беспомощности и несамостоятельности, фиксируется низкий уровень коммуникативной компетентности.

После проведения всех проб, для выявления предпочитаемой формы общения необходимо сопоставить показатели поведения ребёнка в разных ситуациях. При этом нужно иметь в виду следующие показатели:

- выбор ситуации общения (за первый выбор той или иной ситуации начисляется 3 балла);
- активность ребёнка в разных ситуациях: разговорчивость, способность проявлять инициативу и развивать тему общения ;

- чувствительность к словам и действиям взрослого, способность слышать высказывания другого и адекватно отвечать на них;

- общий интерес и эмоциональная вовлечённость ребёнка в содержание общения: раскованность, интерес к теме разговора, эмоциональный комфорт.

Для количественного сравнения показателей активности, чувствительности и интереса следует использовать условную шкалу:

0 - полное отсутствие данного качества;

1 - слабая степень выраженности (1—2 отдельных проявлений);

2 - средняя выраженность качества (3—5 проявлений);

3 - сильная выраженность качества (например, яркие и частые проявления инициативы или повышенная чувствительность к партнёру).

Количественная оценка данных показателей в каждой ситуации общения заносится в соответствующий протокол.

В случае максимальной выраженности всех показателей общения ребенок может набрать 27 баллов, а при наличии выбора – 30 баллов. Сравнение данных показателей в трёх ситуациях общения показывает, какая из них является наиболее привлекательной для ребёнка и, следовательно, какой уровень общения для него доступен. Качественная оценка результата заключается в фиксации наиболее высокой формы общения, доступной для данного, ребенка.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт»

направлена на выявление общей характеристики общения ребёнка со сверстником и установления его типа.

Для проведения эксперимента используется рабочее поле лабиринта и 8 машинок: 4 зелёных и 4 красных.

Процедура проведения: перед началом эксперимента взрослый ставит машинки (по 4) в чужой гараж: красные на зеленое поле лабиринта; зелёные – на красное.

Двум детям предлагается провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Правила игры сводятся к трём требованиям: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам лабиринта; нельзя трогать машины партнера.

Предлагаемое задание – провести свои машины в соответствующий гараж – может быть выполнено тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут как -то согласовывать свои действия.

Обработка и интерпретация данных: на основе наблюдений требуется квалифицировать тип общения и сотрудничество детей со сверстниками. По Е.Е. Кравцовой, существует шесть типов взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками.

Первый тип – Элементарное принятие детьми учебной задачи

Дети, достигшие данного типа взаимодействия со сверстниками, не видят действий партнера. Нет никакого согласования действий. Они водят машины, гудят, сталкиваются, нарушают правила – не преследуют цели – поставить машины в гараж. Не принимают подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом ты», «Машину этого цвета тебе нельзя трогать». Дети не огорчаются, если не достигают нужного гаража. Как правило, экспериментатору приходится прерывать игру, говоря, что время, отведенное им, кончилось. Дети этого типа никак не общаются между собой, не обращаются друг к другу.

Второй тип – Принимают задачу, но не могут удержать ее на протяжении всей игры. Этот тип близок по общей картине вышеописанного. Характерно то, что они «видят» действия партнера, однако воспринимают их только как обра-

зец для некритичного «слепого» подражания. Отличает их то, что они уже не просто играют, а пытаются решить поставленную задачу. Наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе. Они обращают внимания на подсказки взрослого, но не наблюдается эффективности их использования. Нет также ни предвосхищения результатов своих действий, ни поисков общих способов решения поставленной задачи. Часто дети соскальзывают на более низкий уровень – бесцельное вождение машинок по лабиринту и примитивную игру с ними. В отличие от предыдущего уровня развития общения, дети второго уровня сотрудничества эпизодически обращаются к партнеру, спрашивают: «А дальше как?», «Куда сейчас собираешься ехать?» и др.

Третий тип – У его представителей впервые возникает действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсивно – непосредственный характер – в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой

машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. В отношении же поисков общего способа решения задачи они беспомощны. Неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Однако именно у них впервые возникают эпизодическое планирование своих действий и их ситуативное предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой. («Давай я проеду, а потом ты!», «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать!» и др.).

Четвертый тип – кооперативно – соревновательный. Дети принимают и удерживают задачу, задающую контекст их деятельности, однако у них устанавливаются и сохраняются на протяжении игры стабильные соревновательные отношения с партнером. Участники впервые начинают воспринимать ситуацию задачи в целом. Устанавливаются определенные отношения с партнером, сохраняющиеся на протяжении всего эксперимента. Испытуемые относятся к своему партнеру как к противнику по игре, с которым у них противоположные

позиции и интересы. Игра приобретает характер соревнования. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно как наведение на способ решения сложившейся задачи. Однако, дети довольно часто повторяют одни и те же ошибки. Обращение детей друг к другу напоминает обычные обращения детей во время игры по принципу «Кто первый». В высказываниях звучат оценки положения своего и партнера. («У меня уже две машинки в гараже, а у тебя одна» и др.). Следует иметь в виду, что задача определить партнера и первым поставить машины в гараж, экспериментатором не ставилась.

Пятый тип характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей уже не наблюдается соревновательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. У участников обнаруживается способность к совместному планированию и предвосхищению результатов действий не только своих,

но и партнера. Однако такое планирование «за двоих» носит ситуативный характер, то есть дети заново планируют свои действия в каждой конкретной ситуации. Они не повторяют грубых ошибок, заранее пытаются избежать возникновения тупиковых ситуаций на игровом поле. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети, отнесенные к данному типу развития общения со сверстниками, активно сопереживают партнеру («Смотри, как я везу. Делай так же! Видишь, у меня уже две машинки в гараже?», «Давай я отвезу свою машину в сторону, а ты скорее провози свои машины» и др.).

Шестой тип – устойчивый уровень сотрудничества (наиболее высокий из всех типов). Дети, обнаружившие его, с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не затрагиваясь до машинок, начинают искать общий способ решения. Эти испы-

туемые планируют «стратегию» проведения машинок, составляют общий план действий своих и партнера. Они уже не повторяют своих ошибок. В подсказках взрослого дети, как правило, не нуждаются. Общение трудно фиксировать, так как во многом оно носит свернутый характер. Обычно кто – то из партнеров говорит: «Давай сначала отвезём твои машинки, а потом мои», а затем они сообща обсуждают конкретные способы проведения машин.

Таблица 2 - Сводные результаты по методике «Лабиринт»

Тип общения	Абс.	%
1	0	0
2	21%	5%
3	32%	16%
4	26%	21%
5	16%	37%
6	5%	21%

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета для родителей и педагогов

Уважаемые педагоги и родители!

Просим вас оценить развитость базовых процессуальных коммуникативных компетенций ребят вашей группы где :

0 - не проявляется

1 - проявляется слабо

2 - проявляется средне

3 – проявляется хорошо

	0123
базовые компетенции	
приветствие	
прощание	
обращение	
просьба о поддержке, помощи, об услуге	
оказание поддержки, помощи, услуги	
благодарность	
отказ	
прощение	
процессуальные	
умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров производимых ими воздействий;	
говорить перед другими;	
слушать других;	
сотрудничать;	
управлять (командовать);	
подчиняться.	

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Рекомендации для родителей и педагогов ДОО по созданию оптимальных условий для успешного формирования коммуникативных компетенций дошкольников.

- Формируйте положительное отношение к сверстникам, собственным поведением демонстрируя уважительное отношение ко всем детям.

- Привлекайте внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, поощряйте проявления сочувствия, сопереживания другому ребенку.

- Организуйте совместные игры, учите координировать свои действия, учитывая желания других детей.

- Помогайте детям мирно разрешать конфликт, указывая им на достоинства друг друга, вводя принцип очередности, переключая внимание на продуктивные формы взаимодействия (новая игра, чтение книги, прогулки и пр.).

- Не сравнивайте ребенка со сверстником при оценке его умений, возможностей, достижений, тем самым умаляя и даже унижая его достоинство либо достоинство сверстника. Можно сравнивать достижения ребенка только с его же достижениями на предыдущем этапе, показывая, как он продвинулся, что уже умеет, чему еще научиться, создавая перспективу позитивного развития и укрепляя образ себя как развивающейся личности.

- Следует подчеркивать индивидуальные различия между детьми. Понимание своего отличия от других, права на это отличие, а также признание аналогичных прав другого человека – важный аспект развития социального «Я», начинающегося уже в раннем детстве.

- Организация общения детей и доброжелательных отношений между ними – одна из наиболее трудных и важных задач, которая стоит перед воспитателем группы детей дошкольного возраста.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Для того, чтобы закрепить навыки культуры поведения в общественном месте «супермаркет», мы организовали беседу на тему «Поведение в общественном месте». Обращали внимание детей на то, что нужно быть внимательными к окружающим людям и доброжелательными в общении с ними. Для рассказа о том, кто работает в данной сфере и в чем заключается их работа, дети вовлекались в диалог, детям помогали правильно формулировать вопросы, которые заинтересовали детей. Правильность формулировки заключается в том, чтобы вопросы были грамотно построены, были досказаны до конца и заданы в вежливой форме. Вот пример вопроса, который задала Катя Е.: «Расскажите, пожалуйста, почему нужно брать чек в магазине?»

Сюжетные картины «Супермаркет-магазин» были использованы так же для формирования речи, как средства общения. Детям было предложено составить коллективный рассказ по теме, во время составления дети вступали в диалог, решали как будет разворачиваться сюжет их рассказа. Мише Г, Алине Д и Наташе Н., оказывалась помощь в составлении предложений со стороны педагога, эти дети часто стесняются, им не хватает уверенности для высказывания своего мнения в коллективном задании, но с поддержкой взрослого начинают раскрываться и вести себя более уверенно.

После всей проделанной нами работы, мы перешли к организации самой сюжетно-ролевой игре «Супермаркет». Как известно, в сюжетно-ролевых играх дети получают новые знания, умения и навыки, впечатления, в процессе игры накапливается общественный опыт детей, формируются навыки поведения, общения с другими детьми и взрослыми. Перед игрой определялся сюжет игры, справедливое распределение ролей, напоминались правила поведения. В начале игры, детям предстояло решить, из чего можно построить супермаркет. Придя к

выводу, что для постройки можно использовать стулья, стол, касса и т.д воспитатель распределила обязанности (мальчики приносят стулья, девочки помогают в расстановке). Когда постройка была готова, желающих на роль продавца, так и на роль мерчендайзера было много. Для того, чтобы дети не обижались друг на друга, не начинали ссориться и спорить, выбирались с помощью игры. Построившись в круг, по определенному сигналу, дети передавали друг другу счеты, второй сигнал обозначал остановку действий. Тот ребенок, у которого остались счеты назначается на роль продавца. Тот же самый метод используется и при выборе других ролей, только уже передается сумка. После того, как роли были распределены, началась игра.

Некоторые дети вначале отказывались играть какую-либо роль, но постепенно пример более активных детей побудил ребят к творчеству: Артем Ж., Вика Т., Алиса Г., начали играть пусть небольшие роли, но все же стали участвовать в совместной игре. Детям с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков мы чаще предлагали выступить первыми в роли, показать пример, как может персонаж отображать данное действие. Детям со средним уровнем мы старались оказывать больше внимания в плане стимулирования их активности и инициативности, для того, чтобы они могли проявлять себя в ситуации общения. Детям с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков мы оказывали дополнительную помощь. Перед проведением игры обсуждали персонажей, возможные действия героя. Остальные сюжетно-ролевые игры по программе «реализовываться примерно по такому же принципу