

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**Формирование коммуникативной компетенции дошкольников в игровой
деятельности**

Выпускная квалификационная работа
Направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование
профиль – Психология образования

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой
_____ Н.Н. Васягина
(подпись)

_____ 2016 г.

Исполнитель:
Иванова Ольга Владимировна,
обучающийся ПО – 41zC группы

П
одпись

Руководитель ОПОП:
_____ Н.Н. Васягина
подпись

Научный руководитель:
Братчикова Юлия Владимировна,
Кандидат педагогических
наук/ доцент

П
одпись

Екатеринбург 2016

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции дошкольников посредством игровой деятельности	5
1.1 Коммуникативная компетентность: историко-логический анализ проблемы.....	6
1.2 Основные характеристики коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста.....	17
1.3 Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников.....	29
Выводы по первой главе.....	36
Глава II. Опыт – экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции у дошкольников в игровой деятельности	36
2.1. Организация исследования. Анализ результатов первичной диагностики.....	37
2.2 . Программа формирования коммуникативной компетенции дошкольников в игровой деятельности.....	43
2.3 Анализ и обработка полученных результатов исследования.....	61
Выводы по второй главе.....	66
Заключение	67
Список использованной литературы	70
Приложения	77

Введение

Актуальность исследования. Совершенствование дошкольного образования как важная составляющая образовательно-воспитательного процесса предусматривает гуманизацию всей совокупности отношений: ребенок - ребенок, ребенок - воспитатель, ребенок - родители и т.д.

Переход к системе образования ориентированной на ребенка, делает проблемы культивирования человеческого достоинства, сохранения здоровья, адаптации к окружающей среде первоочередными. Решаются они в процессе общения - это на данном этапе возможность защиты человека от негативных проявлений общества, обеспечение возможности развития.

Проблема социально-личностного развития ребёнка дошкольного возраста в процессе его взаимодействия с окружающим миром становится особенно актуальной на современном этапе, поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства, что, в свою очередь, возлагает на семью и дошкольное учреждение особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Актуальность формирования коммуникативной компетенции дошкольников возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребёнка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей.

Вклад в исследование особенностей формирования коммуникативной компетенции имели труды таких исследователей, как А.Н.Леонтьев, О.Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Т.В.Ахутина и др.

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на запросы современности и признание теоретиками и практиками важности формирования коммуникативных компетенций дошкольников, наука не дает ответа на вопрос об эффективных средствах осуществления этой работы. Важно определить, каким образом работу по формированию

коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста в игровой деятельности сделать более результативной.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу по формированию коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста в игровой деятельности.

Объектом исследования является процесс формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста.

Предметом исследования является: игровая деятельность как средство формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что целенаправленное использование игровой деятельности способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста, так как игры и игровые ситуации способны в комплексе формировать умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный и т.д.) и рассказать о нём; выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря; вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Определить сущность и основные компоненты коммуникативной компетенции детей.
2. Рассмотреть основные характеристики коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста.
3. Выявить особенности сформированности коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста
4. Разработать и реализовать программу по формированию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста.
5. Оценить эффективность проведенной экспериментальной работы.

Методы исследования:

-обзорно-аналитическое теоретическое исследование психологической литературы по изучаемой проблеме;

-комплекс психодиагностических методик направленных на оценку коммуникативных компетенций О.В. Дыбиной.

-формирующий эксперимент;

-методы математической статистики (G-критерий).

Теоретико-методологическая база исследования: концепции и теории компетентностного подхода в образовании (В.М. Антипова, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, И.П. Мединцева и др.) взгляды на специфику и структуру коммуникативных компетенций (Л.Н. Булыгина, Р. Вердебер, О.В. Дыбина, М.И. Лисина, и др.), особенности формирования коммуникативной компетенции дошкольников (О.В. Дыбина, Н.Е. Веракса, Е.Н. Кравцова и др.); исследования Е.М. Алифановой, А.Г. Арушановой, В.А. Деркунской, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. о роли игры в формировании коммуникации детей.

Практическая значимость: результаты проведенного исследования могут быть использованы педагогическими работниками, студентами-практикантами в дошкольных организациях для организации работы с дошкольниками по формированию у них коммуникативной компетенции.

Структура работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения списка литературы и приложений.

Глава I. Теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции дошкольников посредством игровой деятельности

1.1 Коммуникативная компетентность: историко-логический анализ проблемы

Динамика общественных процессов в XXI веке приводит к постоянному изменению знаний в любой материальной или духовной сфере жизни. В сегодняшних условиях приоритетной возникает потребность в личности, способной адаптироваться к меняющемуся характеру окружающей социальной среды. Традиционная система образования, направленная на передачу ребенку только определенного объема теоретических знаний, умений и навыков, оказались недействительна в современном обществе.

Модернизация образования на современном этапе предполагает в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса развитие познавательных и коммуникативных компетенций.

В связи с этим важно для начала определить, что понимается в настоящее время под термином «компетенция».

В компетентностном подходе различают понятия «компетенция» и «компетентность». Часто эти два понятия используются в одном контексте.

Компетентностный подход включает ряд ведущих положений: готовность проявить компетенции (мотивация), опыт использования имеющихся знаний в сложных условиях (когнитивная или операциональная сторона), определенное отношение к содержанию компетенций (ценностно-смысловые аспекты), возможности регуляции (эмоционально-волевой аспект) [48]. А.Г. Бермус полагает, что компетентностный подход возник как системообразующее единство разных подходов со своей логикой [9]. М.А. Чошанов считает, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных ситуациях» [67].

Д.А. Иванов полагает, что в центре компетентного подхода - результат образования как способность человека действовать в различных ситуациях [35].

По мнению Е.Я. Коган, компетентный подход в образовании представляет собой принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции педагога и воспитанников [38].

Обращение методологов образования в сторону компетентного подхода, согласно исследованиям В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г. А. Пахомова, связано с происходящими изменения в обществе, поисками новой парадигмы образовательного процесса, нацеленного на воспитание личности нового времени, обеспечение процессов информатизации образования, выход взаимоотношений педагога и воспитанника на уровень активного взаимодействия и т.д. [5].

На настоящий момент еще не сложилось четкого и единого мнения о структуре и особенностях компетентности. Даже само разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» довольно нечеткое. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить, по крайней мере, два подхода при сопоставлении этих терминов. Представители первого подхода используют эти понятия как идентичные. Представители второго подхода – разделяют их, при этом большинство понятие «компетентность» считает более широким, описывающим конечный результат обучения. По свидетельству Г.К. Селевко, оба эти понятия гораздо шире применяемых ранее в педагогике понятий «знания, умения, навыки». В связи с тем, что затрагивают особенности направленности личности, а также такие характеристики мышления, как гибкость, проницательность, креативность [54]. А.В. Хуторской компетенции представляет как требования к подготовке воспитанника или обучаемого, а компетентность – как некое сложившееся личностное качество [62].

В рамках компетентного подхода И.П. Мединцева выделяет два базовых понятия:

1) компетенция – совокупность различных качеств личности, связанных с определенным кругом предметов и процессов;

2) компетентность – владение, обладание индивидом соответствующей компетенцией, которая включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности [48].

Идеи, сформулированные Л.О.Филатовой, являются основой теории компетентностного подхода. Она полагает, что понятие компетентности состоит не только из когнитивной и операционно-технической составляющих, но включают эмоциональную, поведенческую и этическую составляющие; включает результаты обучения, систему ценностных ориентаций и др.; компетентность объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие. Компетенции, по мнению исследователя, формируются в процессе обучения, воздействия окружающей среды, то есть формального и неформального образования; понятие «компетенция» является понятием процессуальным, то есть компетенции как проявляются, так и формируются в процессе деятельности [60].

Педагогика развития компетенций и компетентности, считает М.В. Клячина, – это педагогика развития, а в современной педагогической практике ведущим образовательным режимом выступает режим инновационных технологий обучения [37]. Следовательно, развитие любой компетенции предполагает внимание к организации данной работы, ее условиям, и это не просто передача знаний, умений и навыков в какой-либо области.

Таким образом, в качестве промежуточного резюме, обозначим, что в центре компетентностного подхода - результат образования, но это не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Компетенция – совокупность различных качеств личности, связанных с определенным кругом предметов и процессов; а компетентность – владение, обладание индивидом соответствующей компетенцией, которая включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Важным является положение о том, что ключевые компетенции - это личные цели ребенка, личный смысл ее образования.

Ребенку, чтобы стать образованным, легко адаптирующимся в социуме. По нашему мнению, прежде всего, важно овладеть коммуникативными компетенциями. Рассмотрение дефиниции «коммуникативная компетенция» требует также анализа понятия «коммуникация».

М.С. Чередниченко, Н.В. Красюкова заявляют, что существование человеческого мышления вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, то есть активно занимаемся коммуникативной деятельностью [64].

Результаты анализа научных исследований позволяют выделить информационный, лингвистический и деятельностный научные подходы к пониманию предмета коммуникации и, соответственно, к определению сущности коммуникативных компетенций. Информационный подход направлен на изучение в основном психологических особенностей приема и передачи информации, характеристик коммуникатора и реципиентов, средств общения (как обмена информацией). Очевидно, что такой подход позволяет следить за ходом коммуникативного взаимодействия, воспроизводя его схему, но не открывает его внутреннюю природу и характер двусторонней активности коммуникантов [33].

Анализ научной литературы показал, что педагогическое содержание понятия «коммуникативной компетенции» детерминировано межнаучным контекстом теории коммуникации. Однако, теорию коммуникации детей в последние годы активно разрабатывают как теорию речевого поведения. Соответственно, большинство исследователей рассматривает способность детей к эффективному общению устно и письменно, как существенный признак коммуникативной компетенции, предлагая суженные их трактовки. В

проанализированных исследованиях педагогическая категория «коммуникативной компетенции» рассмотрена преимущественно в рамках усвоения норм и правил (культуры) родного языка в детском. Это можно объяснить историей понятия «коммуникативной компетенции». Оно зародилось в недрах коммуникативно-ориентированной лингвистики, поэтому ограничивалось речевой компетенцией.

У сторонников лингвистического подхода к коммуникации в центре внимания находится преимущественно сфера речевой деятельности человека, они рассматривают речевой акт как основу коммуникации, определяя различия структур внешней и внутренней речи [64].

Т.И. Бабаева, В.И. Логинова, Н.А. Ноткина считают коммуникацию инструментом ума, благодаря которому участники «лишаются своих субъективных взглядов ради рационально мотивированного согласия «в соответствии со способностями сознательных участников интеракций ориентироваться в претензиях значимости» [7, с. 46]. На социальность и прагматичность коммуникации указывал и В.Н. Денисенко, который уточняет это понятие и вводит положение о «мыслекоммуникации в системах мыследеятельности» [23, с. 101]. Коммуникацией он называл не борьбу за ресурсы (коммуникация - не приватизация), а создание ресурсов при работе мышления и продуктивного действия.

Важно сосредоточить внимание на прагматичности как особой функции коммуникации в продуктивной совместной деятельности, что нашло отражение в работах представителей деятельностного подхода.

Деятельностный подход прослеживается в психолого-педагогических исследованиях ученых, рассматривающих коммуникацию как вид деятельности. В рамках указанного подхода коммуникативные компетенции проявляются только в деятельности и предопределяет способность ребенка к решению проблем, к целенаправленной продуктивной деятельности и кооперации [63].

И.А. Быков определяет коммуникацию как «...специфический обмен

информацией, в результате которого происходит процесс передачи информации интеллектуального и эмоционального содержания от отправителя к получателю» [14, с.18].

В настоящее время, по мнению В.П. Конечкой, коммуникация имеет три интерпретации: «... средство связи любых объектов материального и духовного мира, общение - передача информации от человека к человеку (межличностная коммуникация), передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него (социальная коммуникация)»[41, с.14].

В последнее время в науке, в связи с внедрением ФГОС, наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». Коммуникация – более широкое понятие по объёму. Коммуникация – связь, взаимодействие двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передаётся сигнал, несущий информацию, а общение предполагает передачу информации. Содержанием общения выступают научные и житейские знания. В общении могут быть переданы навыки и умения.

Изучив психолого-педагогическую литературу [3; 4; 10; 36; 56], мы определили разницу между просто общением и коммуникацией, с тем, чтобы точнее определить объект нашего исследования:

1. Общение - объединение всех видов человеческих взаимоотношений, а коммуникация – это один из видов взаимодействия между личностями.

2. Установление и развитие контактов между людьми являются функцией общения. Функции коммуникации связаны с вербальным и невербальным информированием.

3. Общение согласует коммуникативные функции с перцептивными и интерактивными. Процессы коммуникации связаны со знаковыми системами и речевой деятельностью.

4. В общении главное содержание, но немаловажен и эмоциональный фон, атмосфера общения. В коммуникации на первый план выходит получение, передача, оценка информации, формирование умений и навыков поддержания диалога, формирование отношения к себе и к окружающим

людям, к обществу в целом и т.д.

Развитие коммуникативной компетенции является приоритетным основанием обеспечения преемственности всех уровней образования, необходимым условием успешности учебной деятельности и важнейшим направлением социально-личностного развития. Коммуникативные компетенции ведут к целостному формированию коммуникативной компетентности личности.

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как сложное образование, содержащее способность начинать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, имея определенную совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективное общение; ситуативную адаптивность; свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения; развернутую рефлексивность. Составляющими коммуникативной компетентности является личностный, эмоциональный, когнитивный (познавательный), мотивационный и поведенческий компоненты. В частности:

1) личностный компонент связан с процессом самопознания личности, информации о себе, своем внутреннем мире, о индивидуально-психологические особенности, которые определяются типом нервной системы, свойством темперамента, эмоциональной возбудимостью, уровнем тревожности, а также такими психологическими характеристиками, как экстраверсия и интроверсия, тип восприятия информации и тому подобное;

2) эмоциональный компонент содержит эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и сочувствию, внимание к действиям партнеров и т.д.;

3) когнитивный (познавательный) компонент связан с пониманием другого человека, помогает предсказывать поведение собеседника, а также конструктивно решать проблемы, возникающие между людьми;

4) мотивационный компонент отражает желание участника общения вступить в контакт;

5) поведенческий компонент отражает способность человека к сотрудничеству, инициативность, адекватность при общении, организаторские способности и тому подобное.

Коммуникативная компетенция необходима для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [69].

Коммуникативные компетенции - это способность владеть инициативой в общении, проявлять активность, эмоционально реагировать на состояние партнеров общения, способность сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения.

Коммуникативные компетенции детей проявляются в умении устанавливать правильные отношения с другими людьми, чувствовать настроение всего коллектива, в котором происходит общение (семья, группа дошкольного учреждения и т.д.), понимать партнера по общению. Известно, что 32% дошкольников является коммуникативно способными (по данным Я.Л. Коломинского) [40]. Характерной особенностью коммуникативно способных детей является применение невербальных средств, умение выявлять контактность речевого и невербального характера. Речевые, интеллектуальные и коммуникативные способности не всегда совпадают. Диагностика коммуникативных компетенций позволяет выявить уровень коммуникации конкретного ребенка и согласно разным авторам может включать разные аспекты, в том числе: понимание ребенком специфики ситуации, в которой происходит взаимодействие; коммуникация с взрослым; коммуникация со сверстниками [30].

В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения к числу коммуникативных компетенций, составляющих компетентность в данной области, в целом относятся: умения определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного

речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.) [1].

Л.А. Петровская в перечне коммуникативных компетенций особо выделяет умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [51]. А.Н. Леонтьев полагает важным владеть социальной перцепцией, или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть психическое состояние собеседника по внешним признакам; «подавать себя» в общении с членами коллектива; оптимально строить свою речь в психологическом плане [45].

Ю.Н. Емельянова выделяет способность к коммуникации; способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [28].

Несмотря на разницу определений коммуникативных компетенций, их объединяет то, что в состав компетенций включаются знания, умения, способности, обеспечивающие эффективность общения в любых его формах и способности, которые помогают устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Коммуникативные компетенции зависят от:

- коммуникативных интенций (содержание в памяти сказанного и постоянная корреляция течения общения с целью говорящего, его промежуточными и заключительными результатами. В процессе речевой деятельности исходный мотив, интенции субъекта проясняются, конкретизируются - определяются ядро и периферия мотивационной сферы. Внутренние языковые структуры с возрастом меняются в зависимости от того, как растет объем памяти, как осознание речевых интенций растущего

ребенка дошкольного возраста к овладению новыми, все более сложными формами образования (по Д. Слобин). Все это является когнитивными предпосылками развития речевой деятельности;

- соблюдение коммуникативных стратегий, позволяющих достичь необходимого результата коммуникации. Ребенок должен усвоить правила и последовательность коммуникативных действий, которых придерживается адресант для достижения определенной коммуникативной цели;

- знания личности собеседника; обратной связи в коммуникации, предполагает учет особенностей адресата, его социальных ролей; умение владеть компетенциями декодирования «языка тела» собеседника и др. Невербальные средства общения указывают на коммуникативную направленность и готовность ребенка к коммуникации, они позволяют охарактеризовать индивидуальные черты речевого поведения дошкольника, дают представление о его когнитивных достижениях. Последние предоставляют ребенку саму возможность включиться в межличностный обмен мнениями, обеспечивающие успешность сотрудничества, поскольку отражают его знания о людях и ситуации взаимодействия;

- ориентации и поддержания самого процесса общения, то есть контроля за этим процессом, контроля собственной речевого поведения, эмоций и т. Все аспекты коммуникативных компетенций (восприятие речи взрослых, сотрудничество, эмоциональные контакты) связаны между собой в едином процессе общения ребенка с окружающей средой и определяют сроки появления активной речи и темпы его развития. Эмоциональное общение является вместе с тем не только первичной, но и жизненно важной формой общения, поскольку создает условия для реализации общей активности, которая проявляется во всех специфически детских видах деятельности;

- умения завершения коммуникации, выхода из нее, контроля за посткоммуникативными эффектами и тому подобное. Указанные компетенции формируются в процессе ситуативно-делового общения, которое сохраняет прошлые достижения ранней формы общения ребенка - адресность, коммуникативную направленность. При переходе к новым

формам общения прошлое содержание потребности в общении и ее структурные характеристики предстают как составляющие элементы нового, более сложного явления [64].

В результате анализа работ различных авторов, можно сделать вывод, что в структуру коммуникативной компетенции включаются достаточно разноплановые элементы.

Л.Н. Булыгина пишет, что главным критерием, по которому можно определить сформированность коммуникативной компетенции у ребенка, является успешность субъекта во взаимодействии с самим собой и другими в той или иной ситуации общения [13].

Коммуникативные компетенции в литературе рассматриваются как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Коммуникативные компетенции - это использование определенных эталонов, стандартов, стереотипов коммуникации; степень владения «техникой» общения. В так называемых коммуникативных методиках предполагается наряду с овладением знаниями языка практическое овладение техникой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т.п. [64].

Вывод: В настоящее время приоритетным направлением образования становится формирование у детей ряда компетенций, к числу важнейших из них относятся коммуникативные. В центре компетентного подхода - результат образования, не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в разных ситуациях. Коммуникативные компетенции проявляются в коммуникативной деятельности, при этом понятие выступает как более широкое, чем простое общение. В коммуникации на первый план выходит получение, передача, оценка информации, формирование умений и навыков поддержания диалога, формирование отношения к себе и к окружающим людям, к обществу в целом и т.д. Коммуникативные компетенции - это способность владеть инициативой в общении, проявлять активность, эмоционально реагировать на состояние партнеров общения,

способность сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения. В результате анализа работ различных авторов, отмечено, что в структуру коммуникативной компетенции включаются разные элементы. Коммуникативные компетенции предполагают использование определенных эталонов, стандартов, стереотипов коммуникации; степень владения «техникой» общения. Наряду с овладением знаниями языка важно практическое овладение техникой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т.п. На основании этого становится понятным, что формировать коммуникативные компетенции следует уже с дошкольного возраста, при этом важно четко определить их критерии и составляющие.

1.2 Основные характеристики коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста

В научной литературе представлены широкие спектры направлений исследований проблем формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста. К примеру, одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках концепции коммуникативной деятельности, которая разрабатывалась М.И. Лисиной [46] и рядом ее коллег и сторонников выдвинутых положения (З.М. Богуславская, Л.Н. Галигузова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и т.д.). Согласно описываемой концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с его общей жизнедеятельностью. Особенность данного подхода заключается в акценте на содержательных качественных особенностях коммуникации детей со сверстниками на разных возрастных ступенях развития. Коммуникацию и общение рассматривают, как сложную деятельность, что имеет свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и др.).

Из всего многообразия подходов можно заключить, что большинство ученых в области педагогики и психологии дошкольного образования становлению коммуникативной компетенции уделяется особое внимание. Нашло это свое отражение и в современных нормативно-правовых актах.

«Коммуникация» – это также область образования детей дошкольного возраста, содержание которой направлено на решение следующих задач: развитие активной речи детей в различных видах деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи; развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие интеллектуальных и личностных качеств. Реализация заявленных задач ориентирована на достижение ребенком определенного уровня коммуникативной компетентности [1].

Развитие коммуникативной компетенции является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности и важнейшим направлением социально-личностного развития.

Во взглядах ученых на структуру коммуникативной компетенции много общего: так, в рамках исследовательского направления, заложенного А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, О.М. Дьяченко, Н.Е. Вераксой было выделено, что к коммуникативным компетенциям дошкольника относятся действия ребенка, позволяющие понять ситуацию, в которой находится другой человек (то есть гностические способности) и умение передать свое отношение к ней (экспрессивные способности), а также действия, позволяющие ребенку адекватно вести себя в различных ситуациях, то есть принимать соответствующие правила и нормы поведения (интерактивные способности).

В социальном развитии ребенка-дошкольника коммуникативные компетенции играют ведущую роль. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение. Н.Е. Веракса описывает нормативную ситуацию как такую, в которой могут проявляться особенности коммуникативных способностей, как «сочетание факторов,

условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия». В нормативной ситуации выделяются внешние обстоятельства (признаки ситуации) и правила (предписанные способы действий). По сути Н.Е. Веракса говорит о таких компетенциях, как различение ребенком ситуаций взаимодействия, понимание ребенком состояния партнера, владение способами выражения своего отношения к партнеру и способность сотрудничать в ходе коммуникации [26].

Оказавшись в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и т. д.), ребенок с развитыми коммуникативными компетенциями будет понимать, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряженной ситуации такой ребенок находит позитивные способы ее преобразования. Тем самым в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей партнеров по общению, конфликтов и других негативных проявлений [26].

В свою очередь О.В.Дыбина, на наш взгляд, более конкретизирует критерии и составляющие коммуникативных компетенций дошкольника, выделяя следующие из них:

- понимание эмоционального состояния сверстника или взрослого и умение рассказать о нем;
- умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;
- ведение простого диалога со взрослыми и сверстниками;
- умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее [50].

Считаем данные критерии достаточно четкими и точными, поэтому в дальнейшем возьмем их за основу в ходе экспериментальной работы.

Рассмотрим далее особенности развития и своеобразие коммуникативной компетенции в дошкольном возрасте.

Коммуникативные компетенции выражаются и проявляются в стремлении дошкольника к самопознанию и самооценке через сравнение себя со сверстником как с равным партнером. По данным О.В. Дыбиной, уже на третьем году жизни у ребенка начинает формироваться потребность в коммуникации. В течение дошкольного возраста потребность в общении повышается, к старшему дошкольному возрасту ровесники становятся более важными партнерами, чем взрослые [50].

В трудах Р.Г. Гуровой исследовалась проблема формирования у детей коммуникативной компетенции, которая является основой нравственного воспитания. Как отмечала Р.Г. Гурова, эмоциональное отношение ребенка к сверстнику состоит из всей совокупности его отношений с теми, кто его окружают [22].

В научном наследии Р.Г. Гуровой важное место занимают исследования коммуникативных компетенций во взаимодействии дошкольника со сверстниками, в том числе выяснение особенностей формирования эмоциональных взаимоотношений дошкольника к окружающим его людям в детском саду и семье. Она утверждала, что без решения вопросов развития эмоциональной сферы невозможно адекватное понимание общих закономерностей формирования детской личности. Практическое значение вытекает из того, что гармоничное развитие в раннем и дошкольном детстве с необходимостью предполагает не только усвоение ребенком знаний, но и возбуждения у него истинно человеческих чувств [22].

Дифференциация детского коллектива осуществляется через выбор, связанный с формированием коммуникативной компетенции, в познании и практической деятельности соответствующих взаимодействию потребностей и его мотивов. Исследования ученых обнаруживают три основных разновидности мотивов, детерминирующих выбор дошкольника: потребность в игровом общении; положительные качества выбранного человека и способности другого ребенка к любому конкретному виду деятельности.

В 5 лет намечаются генетические уровни в развитии мотивационной сферы. Одним из мотивов, побуждающих детей объединиться, является удовольствие от процесса игрового общения. Потребность в нем в этом возрасте занимает первое место. На втором месте находится ориентация на положительные качества личности выбранного человека, которые выясняются в детском общении (веселый, честный, добрый и др.). Позже у старших дошкольников 6-7 лет побудительной силой выбора партнера становятся также его способности к определенному виду деятельности.

Рассматривая вопрос об относительной роли вербальных средств коммуникации в общении дошкольников, существует несколько подходов. Согласно одному из них маленькие дети (3-4 года) не способны передать друг другу любую информацию в языковой форме. Ж.Пиаже предполагал, что дети до 5 лет вообще не склонны к общению на языковом уровне. Е. Маклиерс считает, что высказывания дошкольников слишком бедны и непонятны для слушателя и могут быть восприняты сверстником только на основе невербальных компонентов коммуникации, без оценки адекватности собственного сообщения[58].

В целом большинство исследователей коммуникативных компетенций дошкольников сходятся в том, что по мере развития ребенка увеличивается вербализация коммуникативной деятельности, а значение невербальных средств общения (особенно в экспрессивно-мимических движениях) уменьшается.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных компетенций в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. В ряде исследований отмечается, что коммуникативная деятельность способствует психическому развитию

дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Ружская), влияют на общий уровень его деятельности (Д.Б. Эльконин).

Очень точно, на наш взгляд значение формирования коммуникативных компетенций у дошкольников определяет известный детский психолог М.И. Лисина: «Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить, произвести их коррекцию очень сложно, а иногда и невозможно» [46, с. 112].

Основу развития содержания коммуникативной компетенции ребенка составляет переход ситуативных к внеситуативным формам общения. При ситуативной форме средства общения отражают те или иные элементы обстоятельств взаимодействия. Внеситуативная форма характеризуется тем, что содержание коммуникации не наглядно и выходит за рамки конкретных обстоятельств. Единственное средство внеситуативное общение - язык. Все остальные средства коммуникации не могут передать тот смысл, который не представлен в сложившейся ситуации и не имеет отношения к событиям, действующим «здесь и сейчас» [46].

Переход от ситуативной коммуникации к внеситуативной имеет принципиальное значение не только для коммуникативной деятельности, но и для всего психического развития ребенка. Поэтому, рассматривая содержание языковых контактов дошкольников в обеих сферах общения, очень важно проанализировать степень его ситуативности.

Характерно, что в младшем дошкольном возрасте, когда у детей практически не встречаются внеситуативные высказывания в других категориях, внутри коммуникативной игры они нередко говорят о вещах и явлениях, не представленных в ситуации их взаимодействия. Д.Б. Эльконин указывал, что в игре дошкольников возникает слишком богатая языковая связь, которая позволяет сообщать смысл каждого отдельного

действия. Ребенок не только жестикулирует, но и сам объясняет свою игру другому [70].

От 4 до 5 лет дети не вступают в «чистое общение». При отсутствии игрушек они начинают играть с любыми предметами, которые находятся в поле зрения (червячки превращаются в машинки, кресла становятся лошадьми). Специально организованные задачи, предполагающие речевое общение детей (составить общий рассказ по картинке), не принимаются детьми[56].

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) возникают и интенсивно развиваются языковые контакты детей. В этот период становится возможным «чистое общение» независимо от предметов и предметных действий: дети говорят о жизненных ситуациях, о своих увлечениях и т.д. Растет относительное количество внеситуативных высказываний детей.

Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение – тонкий показатель отклонений психического развития. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости или наоборот, вызвать агрессивность, конфликтность. Практически у каждого ребенка в определенные моменты его жизни возникают некоторые затруднения, связанные с общением. Это не значит, что у него что-то не так. В принципе, у него сформированы коммуникативные компетенции, но их необходимо поддерживать и развивать. Конечно, это доступно и самому ребенку в его повседневной жизни, но взрослые должны помочь ему пройти сложный, но необходимый путь к беспрепятственному общению более безболезненно. Поэтому необходимо помогать ребенку налаживать отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности.

Е.А. Кулигина, Е.В. Кислякова и ряд других исследователей свидетельствуют, что коммуникативное развитие детей происходит успешно при условии удовлетворения всех их потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви, поддержке, активном познании и информационном обмене, самостоятельной деятельности (по интересам), в общении, сотрудничестве с взрослыми и сверстниками, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих. Успех социально-эмоционального развития детей зависит от эмоционально комфортного климата в группе; содержательного личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми; участия воспитателя в делах и проблемах детей; умения поддержать инициативу детей и побуждения их к проявлению добрых чувств [43].

Н.В. Барилденко, С.С. Бычкова, О.П. Гаврилушкина сходятся во мнении, что коммуникативные компетенции позволяют ребенку решать разного рода задачи, возникающие в общении: преодолевать эгоцентризм (т.е. понимать позицию и состояние другого человека, несовпадающие с его собственными), распознавать различные коммуникативные ситуации и правила действия в них, выстраивать в коммуникативной ситуации свое поведение адекватно и творчески. В современном дошкольном образовании часто развитие коммуникативной сферы происходит спонтанно, не является предметом специального формирования [8; 16; 20].

К старшему дошкольному возрасту дети должны владеть диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договариваться, обмениваться предметами, согласовывать, распределять действия при сотрудничестве со сверстниками, участниками совместных игр, соотносить свои действия с общественными нормами поведения, слушать и слышать сверстников и взрослых, обмениваться информацией). Кроме этого, у дошкольников должно сформироваться умение распознавать эмоциональные переживания и

состояния окружающих его людей (детей и взрослых), выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами.

Ребенок данного возраста усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо». Старший дошкольный возраст - возраст, который характеризуется наиболее интенсивным развитием коммуникативных компетенций: закладываются основы межличностных отношений и сотрудничества, дети приобретают основные коммуникативные способности. Именно они позволяют налаживать отношения со сверстниками и самостоятельно решать возникающие проблемы[2].

Коммуникативная компетенция включает в себя компетенцию входящей коммуникации (восприятие, рецепции) и компетенцию исходной коммуникации(передачи, выработки). Это деление, на первый взгляд, разрывает целостный процесс общения, но при таком делении четкими являются структурные компоненты компетенций, такие как навыки, знания, личные качества и тому подобное. Идея разделения возникла из анализа определений коммуникации и модели коммуникативного процесса. Согласно С. Борисньовим, под коммуникацией следует понимать социально-обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств [11]. По модели коммуникативного процесса Р. и К. Вердерберив, в любой коммуникационной ситуации всегда есть как минимум два субъекта - отправитель и получатель. Первый посылает определенное сообщение, а второй - получает (адресатов может быть несколько, если взять в качестве примера презентацию, когда один оратор обращается к целой аудитории) [17]. Под сообщением понимается вся совокупность информации, передаваемой от отправителя к получателю. Это не только слова или звуки, но и визуальный ряд,

эмоциональный фон, интонации, жестикуляция, пантомимика и др. Дошкольнику важно постепенно овладевать этими средствами, что происходит за счет взаимодействия со взрослыми и сверстниками, расширения социальных контактов, совместной деятельности, развития игры и т.д.

Процесс развития коммуникативных компетенций достаточно длительный. В период дошкольного детства основную роль играет взрослый. Он передает ребенку социально-нравственный опыт, накопленный предшествующими поколениями, а также демонстрирует, как надо общаться, вступать в контакт, вести диалог, получать информацию через коммуникацию. На основе полученного опыта у ребенка формируются представления о социальном мире, нравственных качествах и нормах, которыми должен обладать человек, чтобы жить в обществе людей. Для того чтобы ребенок мог реализовывать нормы общения и взаимодействия в собственном поведении, взрослый должен: придавать нравственным нормам максимальную привлекательность (тогда ребенок будет стремиться соответствовать образцам одобряемого поведения); воспитывать нравственные чувства и непосредственные эмпатические переживания (следование норме побуждается чувствами и переживаниями другого человека).

Н.Е. Веракса полагает, что в процессе развития коммуникативных компетенций коммуникативные знания и умения играют вспомогательную роль. Основное значение приобретает удержание в нормативной ситуации общения двух тенденций: сохранения и изменения. С одной стороны, ребенку предъявляются устойчивые ситуации, в которых нужно всегда вести себя определенным образом, с другой – меняющиеся ситуации, предполагающие ориентировку на происходящие изменения и, соответственно, преобразование исходной ситуации в новую [26].

Очень важным для развития коммуникативных компетенций является общение и взаимодействие детей друг с другом. В обществе сверстников

ребенок чувствует себя «среди равных». Благодаря этому у него развиваются самостоятельность суждений, умение спорить, отстаивать свое мнение, задавать вопросы, инициировать получение новых знаний.

Как мы отмечали выше, одним из критериев коммуникативной компетенции по О.В. Дыбиной является также понимание эмоционального состояния сверстника или взрослого и умение рассказать о нем. Если проанализировать эту составляющую в отношении дошкольников, можно обозначить следующее. О.А. Прусакова и Е.А. Сергиенко считали, что формирование представлений о собственных эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей [52]. В.Х. Манеров писал, что большинству детей к 5-6 летнему возрасту становится доступным определение эмоций другого человека по его речи [47]. Исследования Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсина по проблеме развития представлений детей об эмоциях в онтогенезе показывают, что с возрастом дети начинают лучше идентифицировать эмоции, границы «эмоциональных» понятий становятся более четкими [15].

Г.М. Бреслав выделил ряд условий, от которых зависит уровень понимания детьми того или иного эмоционального состояния: от знака и модальности эмоции (положительные эмоции распознаются детьми легче и лучше); от возраста и накопленного в процессе жизни и общения опыта распознавания эмоционального состояния (в различных жизненных ситуациях, в различном эмоциональном микроклимате и пр. (подобный опыт накапливается у детей чаще всего стихийно, но его обогащение может быть и специально организовано)); от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций (осмысление возможно при условии точной и полной вербализации переживаний и их внешних выражений); от умения ребенка выделять экспрессию и дифференцировать ее элементы [12].

Если говорить об умении выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, выразить свое отношение к партнеру по коммуникации, то, например, Е.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, изучая

коммуникацию детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается, что первая отличительная особенность контактов со сверстниками - яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. В коммуникации дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости. Вторая особенность контактов дошкольников состоит в нестандартности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Третья отличительная особенность коммуникации дошкольников - преобладание инициативных высказываний над ответными. Четвертая отличительная особенность - богатство назначения и функций общения. Взаимодействие со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера (показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить, как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). Общаясь со сверстниками, по мнению авторов, ребенок лучше учится выражать свое отношение и эмоции [57].

Таким образом, коммуникативные компетенции детей, развивающиеся при взаимодействии со взрослыми позволяют ребенку учиться говорить и знать, как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а при взаимодействии со сверстниками - выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения.

Умение вести диалог, получать необходимую информацию сотрудничать в ходе коммуникации можно представить следующим образом.

В работах Г.М. Андреевой, М.И. Лисиной, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова и др. раскрывается деятельностный, гуманистический характер коммуникации, его диалогическая структура, подчеркивается необходимость освоения сотрудничества с дошкольного детства. Освоение опыта сотрудничества со сверстниками в дошкольном детстве повышает эффективность совместной детской деятельности, способствует формированию социальной готовности к обучению в школе (Е.Н. Кравцова, Т.И. Бабаева и др.) [4; 25; 46].

Вывод: Коммуникативные компетенции позволяют ребенку дошкольного возраста постепенно развивать понимание эмоционального состояния сверстника или взрослого и умение рассказать о нем; формируется умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря; складывается ведение простого диалога со взрослыми и сверстниками; формируются умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее. Коммуникативные компетенции играют большую роль в готовности ребенка к школьному обучению. Благодаря им у ребенка складываются особые формы коммуникации со взрослыми и сверстниками, соответствующие задачам и условиям будущего вида деятельности – учебной деятельности. Предпосылки этого процесса закладываются в дошкольном учреждении, когда воспитатель продумывает и четко выстраивает образовательные ситуации и применяет другие средства взаимодействия, с помощью которых дети обучаются коммуникации с взрослым и сверстниками.

1.3 Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников

Формирование коммуникативной компетенции старшего дошкольника будет происходить более успешно, если этому будут способствовать соответствующие дидактические и воспитательные условия.

На практике педагоги сталкиваются с объективными трудностями в осуществлении формирования коммуникативной компетенции дошкольников, в связи с отсутствием необходимых методических и теоретических исследований. Это связано с тем, что на протяжении длительного этапа развития отечественной психологии многими исследователями недооценивалась необходимость работы в плане развития коммуникации дошкольников [44; 49; 57; 68].

Н.Е. Веракса, А.Г. Арушанова и некоторые другие исследователи полагают, что эффективность процесса по формированию у детей дошкольного возраста коммуникативных компетенций, во многом зависит от выстраивания педагогом ситуаций общения и взаимодействия, в которых ребенок решает определенные коммуникативные задачи [6; 26].

Каждый дошкольник учится различать эти ситуации, определяет собственные цели и цели других людей в этих ситуациях, выбирает адекватные способы, преобразовывает ситуации в зависимости от целей участников. Не всякая деятельность, в которую включают ребенка, автоматически формирует и развивает способности к ней. Для того чтобы деятельность положительно влияла на развитие компетенций конкретного ребенка, она должна удовлетворять некоторым условиям, что имеет прямое отношение к методу стимулирования поведения и деятельности. Она должна быть доступной детям, вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок должен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникнет стремление по собственной инициативе, без принуждений заниматься ею. Кроме того, для успешного формирования коммуникативных компетенций ребенка важно, чтобы педагог не давал прямо готовые образцы деятельности, а стимулировал ребенка к самостоятельному их постижению, организуя соответствующие условия, умело направляя детскую активность [2; 4; 16].

Данные, полученные в ряде психолого-педагогических исследований (Л.В. Артемова, Л.С. Выготский, Н.С. Карпинская, А.Н. Леонтьев,

Л.С. Фурмина), свидетельствуют, что развитие коммуникативных компетенций детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности. О развивающем и воспитательном значении игры в дошкольном возрасте говорится в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. Игра является своеобразным центром, вокруг которого сосредотачиваются главные интересы и переживания детей. В игре, как в зеркале, отражаются взаимоотношения людей, ребенок входит в мир этих отношений и воспроизводит их в игровой ситуации. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития коммуникации. Проживание ситуации в игре может стать условием интериоризации и усвоения средств коммуникации, по свидетельству А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина [45; 70]. Игра – это своеобразная форма (модель) преобразования действительности с использованием различных видов знаков, в том числе и коммуникативных. Благодаря игре происходит сознательное включение вербальных и невербальных средств общения в коммуникативную деятельность [18; 19; 39; 70].

В психологическом словаре игру определяют как форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально установленных способах выполнения предметных действий, предметах науки и культуры [53, с. 127].

Играет детям возможность увидеть связь между эталонами и своим собственным поведением. Исследователи считают, что игра вводит ребенка в воображаемые обстоятельства и позволяет пережить и выразить вместе с героями такие чувства и отношения, которые оказывают влияние на всю последующую жизнь. По мнению В.А. Деркунской, в игре(ролевой или игредраматизации, к примеру)дошкольник встает на позицию героя, вместе с ним решает поставленные задачи. Ребенок входит внутрь воображаемых обстоятельств, мысленно принимает участие в действиях героев, учится

общаться и выражать экспрессию общения через них. Это свидетельствует о сильном воздействии игры на вербальное и невербальное общение и, как следствие, формировании коммуникативных компетенций [24].

Т.Н. Доронова утверждает, что самостоятельное разыгрывание роли в игре детьми позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение вступать в коммуникацию в соответствии с нравственными нормами. Ребёнок может сопереживать, сочувствовать, наглядно увидеть, к чему приводят те или иные отрицательные поступки и как следовало бы поступить в данной ситуации [27].

Кроме того, Н.Ф. Губанова и ряд других ученых утверждают, что дети проявляют большой интерес к играм, это объясняется привлекательностью сюжетов, возможностью проявить не только сочувствие, но и реальное содействие, для начала - в игровых ситуациях [21].

Формирование коммуникативной компетенции старшего дошкольника осуществляется через игру, которая является одним из важных средств дошкольного образования. Ребенок в рассматриваемом возрасте отличается большими возможностями по игровой деятельности как ведущей в процессе социализации.

В жизни людей игра выполняет такие важнейшие функции (классификацию дал А. Шмаков): социализации; межнациональной коммуникации; самореализации ребенка в игре как «полигоне человеческой практики»; коммуникативная функция игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра - деятельность коммуникативная, которая дает ребенку возможность войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций; диагностически-терапевтическая; функция коррекции; развлекательная [59].

Можем констатировать, что игра - это плоскость, в которой происходит социализация ребенка, то есть сотрудничество, содружество со сверстниками и воспитателем. В игре формируются личностные качества ребенка, а также его отношение к действительности и людям. Во время игры воспроизводятся

нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное развитие личности. Она вводит ребенка в реальный контекст различных человеческих отношений. Детям нужен опыт коллективных переживаний, общее желание быть вместе. Игра быстро сплачивает дошкольников, и любой ее игрок перенимает опыт от других участников. Итак, в коммуникации, которая происходит в процессе игры, передается социальный опыт (традиции и ценности).

Во время коллективных игр старший дошкольник имеет ряд обязательств перед своими партнерами. Становление партнерского взаимодействия в дошкольном детстве понимаем как процесс развития новых форм общения, который характеризуется переходом от действия к взаимодействию, от ощущения к сочувствию, от управления к планированию. Одним из решающих факторов общественного воспитания является включение ребенка в группу сверстников, в которой он формируется как общественное существо [18].

Л.А. Дубина считает, что в игре старший дошкольник преодолевает застенчивость в общении, становится увереннее. Поэтому главным критерием в определении сформированности коммуникативной компетенции ребенка будет его успешность во взаимодействии со сверстниками в разных речевых ситуациях. Успех будет зависеть от способности субъекта мобилизовать в процессе общения свои знания, умения, навыки, способы деятельности для решения тех или иных проблем [28].

Отметим, что для ребенка недостаточно только иметь комплекс знаний о том, как нужно действовать в той или иной ситуации, но и нужно уметь реализовать его в жизни. С помощью игры дети старшего дошкольного возраста учатся правильно себя вести в различных жизненных ситуациях, лучше понимают понятие «надо», придерживаются устоявшихся правил поведения и общения, выполняют свои обязанности. Именно поэтому

социальное развитие старшего дошкольника лучше происходит в детском коллективе.

Л.В. Чернецкая пишет, что сформировать коммуникативную компетентность детей, сплотить их коллектив воспитателям помогут игры. При организации игр обязательными условиями являются: воспитатель в игре выступает в роли партнера по общению, а не его регламентатором; предоставляет детям возможность самостоятельно решать, играть им или не играть в игру; совсем отказаться, или присоединиться к играющим по мере возникновения желания и чувства комфорта[65].

О.П. Гаврилушкина, А.Г. Арушанова, С.С. Бычкова, Е.Н. Кравцова и другие разделяют мнение, что обучающий эффект игр заключается в предоставлении возможности детям увидеть альтернативы поведения в запрограммированной ситуации общения, примерить подобные способы поведения к себе, попробовать их реализовать. Эмоциональное включение воспитателя в игры дошкольников будет определять их значимость и привлекательность. Его целенаправленные вопросы, предложения, оценки будут обращать внимание дошкольников на собственное поведение в процессе общения и позволят осознать и понять его положительные и отрицательные стороны, проанализировать собственные успехи и неудачи, ошибки и достижения[6; 16; 20; 42].

Предполагается, что целенаправленное использование игровой деятельности способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста, развивает коммуникативные компетенции, воспитывает дружеские отношения между детьми, развивает атмосферу тепла, любви, ласки.

Вывод. Особенность игры как одного из средств обучения и воспитания состоит в том, что она обеспечивает не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную форму работы на занятии. Дети старшего дошкольного возрастного времени проводят в коллективе, играют со сверстниками, лучше и быстрее адаптируются в обществе. Потенциал игр и

игровых ситуаций в том, что они могут в естественной, ведущей для ребенка деятельности способствовать тому, чтобы:

- формировать умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный и т.д.) и рассказать о нём;
- развивать умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;
- улучшать умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- тренировать умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

По нашему мнению, результатом правильно построенной игровой деятельности детей в дошкольном учебном заведении должна стать сформированная коммуникативная компетенция старшего дошкольника, что собственно, и является целью обучения и воспитания ребенка в стенах дошкольной образовательной организации. Поэтому во второй главе исследования будет разработана программа по совершенствованию этой компетенции в процессе игровой деятельности.

Выводы по первой главе

Модернизация образования на современном этапе предполагает в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса развитие познавательных и коммуникативных компетенций. В центре компетентностного подхода - результат образования, но это не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Коммуникативные компетенции - это способность владеть инициативой в общении, проявлять активность, эмоционально реагировать на состояние партнеров общения, способность сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения. Критерии и составляющие коммуникативных компетенций дошкольника: понимание эмоционального состояния сверстника или взрослого и умение рассказать о нем; умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря; ведение простого диалога со взрослыми и сверстниками; умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

Формирование коммуникативной компетенции старшего дошкольника будет происходить более успешно, если этому будут способствовать соответствующие дидактические и воспитательные условия. Данные, полученные в ряде психолого-педагогических исследований, свидетельствуют, что развитие коммуникативных компетенций детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности. Игра - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально установленных способах выполнения предметных действий, предметах науки и культуры. Потенциал игр и игровых ситуаций в том, что они могут в естественной, ведущей для ребенка деятельности способствовать тому, чтобы в комплексе формировать все компоненты коммуникативной компетенции.

Глава II. Опытнo – экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции у дошкольников в игровой деятельности

2.1. Организация исследования. Анализ результатов первичной диагностики

Результаты, полученные в ходе анализа психолого-педагогической литературы, позволили сделать вывод о том, что развитие коммуникативной компетенции старших дошкольников необходимо формировать посредством коммуникативных игр, поэтому возникает необходимость исследовать влияние игровой деятельности на формирование коммуникативной компетенции старших дошкольников.

На данном этапе мы поставили цель: определить уровень сформированности коммуникативных компетенций у дошкольников.

Критерии оценивания коммуникативной компетенции были сформулированы согласно О.В. Дыбиной:

- Определение умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный и т.д.) и рассказать о нём;
- Определение умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;
- Определение умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- Определение умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

Задачи экспериментальной работы:

- 1) Провести диагностику уровня развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста на начальном этапе.
- 2) Разработать и апробировать программу коммуникативных игр, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

3) Провести повторную диагностику и сопоставить результаты первичного и заключительного исследований. Выявить, влияют ли игры на формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Эксперимент проводился с сентября 2016 по ноябрь 2016 года с детьмистаршей группы. В эксперименте участвовало 20 детей.

В ходе эксперимента для выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у дошкольников нами были использованы специальные диагностические задания из пособия «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» под редакцией О.В. Дыбиной [29].

На первом (диагностическом) этапе работы были использованы диагностические задания.

- «Отражение чувств» - определяет наличие компетенции определение умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого;

- «Зеркало настроений» - определяет наличие умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;

- «Интервью» - определение умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;

- «Необитаемый остров»- определение умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее;

Данное исследование состоит из 4 диагностических заданий. Каждое из заданий выявляет уровни сформированности компонентов коммуникативной компетенции: высокий (оценивается в 3 балла), средний (оценивается в 2 балла), низкий (оценивается в 1 балл).

Диагностическое задание 1.

«Отражение чувств»

Цель. Выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Диагностическое задание 2.

«Зеркало настроений»

Цель. Выявить умение детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению.

Диагностическое задание 3.

«Интервью»

Цель. Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со сверстниками. Материал: микрофон.

Диагностическое задание 4.

«Необитаемый остров»

Цель. Выявить умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение.

По ходу диагностики коммуникативной компетентности детей заполняется сводная таблица.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности оценивается в соответствии с набранными баллами: высокий уровень — от 24 до 30 баллов; средний уровень — от 16 до 23 баллов; низкий уровень — от 10 до 15 баллов.

Высокий уровень (24—30 баллов)

Дети принимают на себя функции организаторов взаимодействия; предлагают тему, распределяют работу, роли и т. п., проявляют умение выслушать собеседника, согласовать с ними свои предложения, уступить, убедить, стремление к получению информации в процессе взаимодействия.

Легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, способны заинтересовать перспективами участия в игре, труде; проявляют отзывчивость, оказывают действенную взаимопомощь и способны обратиться и принять помощь взрослого и других детей.

Активно взаимодействуют с членами группы, решающими общую задачу; способны спокойно отстаивать свою точку зрения, при этом проявляют уважительное отношение к окружающим людям, их интересам.

В конфликтных ситуациях стараются найти справедливое разрешение либо обращаются к взрослому.

Средний уровень (16-23)

Дети легко контактируют со сверстниками, стремятся к общению, но главным образом с детьми своего пола, т. е. межличностное общение со сверстниками характеризуется избирательностью и половой дифференциацией. Общение со взрослым опосредуется совместной деятельностью, отмечают трудности при вступлении в контакт с незнакомыми взрослыми.

Активность в общении недостаточная, но положительно направленная (дети принимают предложение инициатора, соглашаясь, могут и возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением).

Знают нормы организованного взаимодействия, но могут их нарушать (не всегда учитывают интересы собеседников), замечают затруднения сверстников, но не всегда способны к оказанию необходимой помощи; помощь принимают, но самостоятельно не обращаются.

В конфликтных ситуациях инициативы по их разрешению не проявляют: идут на уступки, не отстаивая своей точки зрения, свои устремления подчиняют интересам других людей.

Низкий уровень (10-15)

Дети не вступают в общение, не проявляют тенденции к контактам, действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Не считаются с интересами, желаниями сверстников, настаивают на своем. Не способны высказать свою точку зрения, в результате провоцируют конфликт.

Не знают нормы организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказываются.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика 20 детей.

Таблица 1

Сводная таблица результатов диагностики сформированности коммуникативных компетенций

	Умение понимать эмоциональное состояние другого человека		Умение выслушать другого человека		Умение вести простой диалог		Умение получать необходимую информацию в общении	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
Низкий	13	65	12	60	12	60	10	50
Средний	4	20	5	25	4	20	7	35
Высокий	3	15	3	15	4	20	3	15

С помощью методики «Отражение чувств» было определено, что 13 человек имеют низкий уровень коммуникативных компетенций, 4 человека – средний уровень, 3 детей имеют высокий показатель.

С помощью методики «Зеркало настроений» было определено, что 12 человек имеют низкий уровень коммуникативных компетенций, 5 человек – средний уровень, 3 детей имеют высокий показатель.

С помощью методики «Интервью» было определено, что 12 человек имеют низкий уровень коммуникативных компетенций, 4 человека – средний уровень, 4 детей имеют высокий показатель.

С помощью методики «Необитаемый остров» было определено, что 10 человек имеют низкий уровень коммуникативных компетенций, 7 человек – средний уровень, 3 детей имеют высокий показатель.

При рассмотрении результатов данных методик по шкалам, можно сделать следующие выводы, что коммуникативные компетенции старших дошкольников сформированы недостаточно. Более 50% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности по всем

диагностическим заданиям, а это значит, что они не вступают в общение, не проявляют тенденции к контактам, действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Не считаются с интересами, желаниями сверстников, настаивают на своем. Не способны высказать свою точку зрения, в результате провоцируют конфликт.

Не знают нормы организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказываются.

Такая ситуация подтверждает необходимость проведения работы по формированию коммуникативных компетенций.

Далее были сформированы две группы учащихся контрольная и экспериментальная - каждая по 10 человек. Для выявления достоверности различий в уровнях развития коммуникативной компетенции экспериментальной и контрольной группы использовали критерий U-Манна-Уитни. В результате статистического анализа данных, полученные значения, свидетельствуют о несущественных отличиях между контрольной и экспериментальной группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе первичной диагностики (см. Приложение 1). Таким образом, данные группы могут рассматриваться в сравнении, так как различия между ними не являются статистически значимыми.

2.2 Программа формирования коммуникативной компетенции дошкольников в игровой деятельности

При разработке содержания формирующего эксперимента мы опирались на идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Н.Е. Вераксы, Е.Н. Кравцовой, О.В. Дыбиной и других, сосредоточив область своих научных интересов на вопросах развития коммуникации дошкольников и использования игры как средства формирования коммуникативной компетенции.

При разработке программы формирующего эксперимента мы учитывали принципы педагогики.

1. Принцип опоры на зону ближайшего развития в ходе обучения. Психолого-педагогической основой формирующего эксперимента послужила концепция о ведущей роли обучения в развитии ребенка, которую выдвинул еще Л.С.Выготский и разрабатывали Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев и т.д. Согласно Л.С. Выготскому, существенным признаком обучения является возможность создания зоны ближайшего развития, что активизирует у ребенка процессы развития, которые позволяют ему справляться с учебной задачей сначала с помощью педагога, а затем и самостоятельно.

3. Принцип систематичности и последовательности. Этот принцип предполагает такую организацию процесса взаимодействия, при которой то или иное мероприятие является логическим продолжением проводившихся ранее, закрепляет и развивает достигнутое, поднимает развитие на более высокий уровень.

4. Деятельностный принцип. Основным способом развивающего воздействия является организация активной деятельности ребенка. Базовым видом деятельности для работы с детьми у нас является игра и личностно-ориентированное общение со взрослыми и сверстниками. В работах Е.М. Верещагина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и др. коммуникация рассматривается как деятельность, и,

исходя из этого, формирование коммуникативных компетенций складывается в деятельности коммуникативной. Формирование коммуникативных компетенций также связано с организацией речевого общения в ходе обучения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, а также - в соответствии с нормами речевого поведения, принятыми в обществе, зафиксированными в речевой этикете. Деятельностный принцип означал организацию активной деятельности детей, при реализации которой создавались условия для ориентировки ребенка в различных ситуациях, использование ведущей для данного возраста игровой деятельности в работе, а также то, что при построении программы мы рассматривали речь как деятельность общения.

5. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка. Необходимо учитывать особенности социальной ситуации развития, свойственные старшему дошкольному возрасту и особенности развития детей. Предлагались групповые, подгрупповые и индивидуальные задания и упражнения, которые давали возможность варьировать их содержание, дифференцированно подходить к выбору приемов работы с каждым ребенком.

6. Принцип комплексности и преемственности методов воздействия. В рамках этого принципа в работу с детьми закладывается необходимость использования многообразных методов и приемов, а также взаимодействие воспитателя и родителей, что помогает осуществлять воздействие на детей не только непосредственно в ходе специальных занятий, но и в течение всего времени пребывания детей в детском саду.

Таким образом, содержание программы было разработано в соответствии с общедидактическими и развивающими принципами.

Цель программы: формирование коммуникативных компетенций старших дошкольников в игровой деятельности.

Задачи:

1. Формировать умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный и т.д.) и рассказать о нём;
2. Развивать умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;
3. Улучшать умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
4. Тренировать умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

Продолжительность занятий: 12 игровых занятий по 30 минут, проводимые в первой половине дня, 2 раза в неделю; игры и игровые упражнения, игровые коммуникативные ситуации дополнительно отрабатываются также ежедневно с подгруппами и индивидуально в вечернее время.

Возраст участников: 4–5 лет.

Количество участников: 20 человек.

Место проведения: отдельная просторная группа.

Форма работы: групповая.

Ожидаемый результат: формирование коммуникативных компетенций, умения договариваться друг с другом, сплочение детей в группе, формирование благоприятного психологического климата в группе.

Основные принципы групповой работы:

- принцип информированности, которая предполагает, что ведущий будет сообщать участникам план работы; требования, которые будут предъявляться участникам; подробные правила упражнений;
- принцип добровольности означает возможность выбора участия в предлагаемых действиях группы;
- принцип безопасности несет в себе запрет на физическое и психологическое насилие;

- принцип конфиденциальности, который предполагает следующее правило: все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, не должно стать достоянием третьих лиц.

- принцип безоценочности высказывания, который предлагает участникам эксперимента уважительно относиться к мнению или творчеству другого и не высказывать критические или оценочные высказывания в адрес участников группы.

Формы работы:

- групповая
- подгрупповая
- индивидуальная

Этапы обучающей работы.

I этап - подготовительный, включал 2 занятия.

Задачи: установление доброжелательных отношений с детьми; уточнение и активизация запаса общеупотребительных формул и выражений речевого этикета в различных ситуациях общения; создание мотивации к коммуникативной деятельности на данных занятиях; формирование у дошкольников понятия о эмоциональных состояниях окружающих, значении его понимания для установления доброжелательных взаимоотношений собеседников, возникновения положительных эмоций.

II этап – основной, включал 7 занятий

Задачи: обогащение и активизация словарного запаса дошкольников для умения вести диалог; формирование умений подбирать средства коммуникации; развитие речевых и неречевых средств общения; формирование умений понимать и выражать эмоции посредством мимики, пантомимики, выразительности речи, включать полученные знания в реальную практическую деятельность общения.

III этап – обобщающий, включал 3 занятия

Задачи: уточнение и закрепление изученной коммуникативных компетенций; совершенствование коммуникативных навыков и умений в

разнообразных ситуациях общения; обобщение и закрепление правил речевого поведения в разных ситуациях.

Каждый комплекс игровых упражнений начинался с приветствия, настраивания детей на совместную работу.

Далее детей знакомили с целью проведения игрового занятия.

План-программа работы по формированию коммуникативных компетенций дошкольников представлена в Приложении 2.

Раскроем подробно содержание работы по программе.

Первый этап.

Много внимания было уделено коммуникативным играм и играм на сплочение (особенно на вводном этапе). Для этого мы использовали небольшие психотехнические игры, игровые упражнения на развитие внимания к сверстнику, игры на формирование умения передавать и выражать свое и чужое эмоциональное состояние, упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Это позволяло нам наладить контакт с детьми, поближе познакомиться с ними, создать мотивацию к совместным занятиям. Упражнения помогли детям немного расслабиться, снять психофизическое напряжение. Кроме того, они дали возможность детям попробовать сделать что-то вместе, помогая друг другу, подсказывая, поддерживая, а также позволяли увидеть, как эту поддержку, принятие и внимание демонстрирует взрослый.

Приведем примеры отдельных игр. Например, психотехническая игра «Овощи» заключалась в том, что педагог сообщает, что давно не было дождя, и овощи завяли: они опустили головы, листики, согнулся стебелек (дети опускают головы, роняют вдоль туловища руки, приседают). Пошел дождь, и овощи начали оживать (движения в обратном порядке). Подул ветерок – зашумели листья, стали покачиваться лепестки. Это и другие подобные игры позволяли детям раскрепоститься, снизить напряжение, настроиться на предстоящее занятие или беседу о вежливости. Еще один пример – игра «Зоопарк»: дети делятся на две группы, первая изображает животных в

зоопарке, вторая – детей гуляющих по зоопарку и отгадывающих, какое животное перед ними.

Использовался и ряд игровых упражнений на развитие внимания к сверстнику. К примеру, игра «Мы обезьянки»: двое играющих – «обезьянки», одна из них показывает какое-либо движение, позу, выражение лица, другая повторяет, затем они меняются местами.

В игре «Мы разные» педагог рассматривал вместе с детьми их сверстников, обсуждая их внешние черты путем постановки вопросов: Кто самый высокий? Кто самый маленький? У кого самый темный, светлые волосы? Какого цвета глаза? У кого в одежде много синего, красного, белого цвета? У кого одинаковая обувь? У кого есть заколка в волосах? Это позволяло детям внимательнее присмотреться друг к другу, учиться быть внимательными к другим детям. Эти навыки и умения закреплялись и далее.

В игре «Радио», например, педагог сообщал детям, что на радио работает диктор, который будет объявлять о розыске детей из группы. Он будет кого-либо описывать, а все по его рассказы определяют, кто потерялся. Сначала в качестве диктора выступает взрослый: «Внимание, внимание. Потерялась девочка. На ней красный свитер... Она хорошо поет песни, дружит с Верой. Кто знает эту девочку?» Затем роль диктора выполняли дети, сами отмечая особые качества ребят группы.

Ряд других игр первого этапа помогал тренировать умения передавать и выражать свое и чужое эмоциональное состояние. Например, игра «Что случилось с Машей?»: один из детей по совету педагога изображал какое-либо эмоциональное состояние, остальные дошкольники должны были отгадать его. В игре «Ссора» дети изображали, как друзья поссорились. Они размахивали руками, сердились, наступали друг на друга, чтобы не подражаться – отворачивались. Через некоторое время, робко поворачиваясь, друг к другу, пытались помириться, предлагали игрушки. Эта игра способствовала развитию и пониманию всего спектра эмоций и переживаний окружающих.

Наконец, мы использовали несложные игры на тренировку общения, усвоение норм вежливости и этикета, на сокращение эмоциональной дистанции. К примеру, игра «Добрый волшебник»: кто-либо из детей изображал спящую красавицу, принца, которых заколдовала злая волшебница. Остальные поочередно подходили и, пытаясь разбудить, говорили вежливые слова. Главный герой «проснулся» только от тех слов, которые ему больше всего понравились.

Ряд упражнений предполагал достаточно большое групповое взаимодействие, например «Зоопарк»: дети делились на две группы. Первая изображала животных в зоопарке, вторая – детей, гуляющих по зоопарку и отгадывающих, какое животное перед ним. Упражнение было направлено на развитие мотивации детей к вступлению в контакт со сверстниками и повышение внимания к другим детям, а также подарило ребятам много положительных эмоций, они старались повеселить друг друга, выполнить задание как можно лучше. Звучали просьбы: «А давайте еще так поиграем?», «Можно мне еще одно животное ребятам загадать?».

Очень интересно прошло в группе упражнения «Мнения»: дети называли одно самое лучшее качество характера каждого из группы, а также упражнения «Мы разные» и «Мы похожие». Педагог рассматривал вместе с детьми их сверстников, обсуждая их внешние черты путем постановки вопросов: «Кто самый высокий? Кто самый маленький? «У кого самые темные волосы? У кого одинакового цвета одежда? У кого глаза похожего цвета?». Мы заметили, что для некоторых дошкольников это было интересным и новым опытом: ранее они мало внимания обращали друг на друга. А поиск общего и индивидуального вызвал неподдельную радость и привел к неожиданным выводам: «Мы с ней прямо как сестрички, у нас волосы одинаковые и глаза», «Таких волосиков, как у меня, ни у кого нет», «Я самый большой в группе, значит я буду больше помогать другим» и т.д.

Далее на данном этапе мы организовали несколько игр на формирование умения передавать и выражать свое и чужое эмоциональное состояние: «Что случилось с Машей?», «Вкусная конфета», «Ссора».

Приведем пример игры «Что случилось с Машей?»: один из детей по совету педагога изображал какое-то эмоциональное состояние, остальные дошкольники угадывали его. В игре «Ссора» дошкольникам предлагался следующий сюжет: друзья поссорились, они размахивают руками, сердятся, наступают друг на друга, чтобы не подраться – отворачиваются. Через некоторое время, робко поворачиваясь, друг к другу, пытаются помириться, предлагают игрушки. Эти игры обеспечивали развитие эмоциональной, познавательной и деловой активности дошкольников. Задания позволили познакомиться с многообразием форм и средств выражения настроения, разных эмоциональных состояний, научиться выражать их в ходе межличностных отношений.

После упражнений на контактирование с другими и мотивацию к общению мы проводили беседы с дошкольниками: с целью выявления знаний и умений детей по данной теме, с целью решения простых коммуникативных задач и т.д.

Знайка:

- Предлагаю открыть «Школу Вежливости». Мне сообщили, что вы готовы заниматься в такой школе и уже кое-что знаете и наверняка сможете разгадать один очень важный секрет - «секрет волшебных слов». Кто его разгадает, тот уж точно готов стать учеником нашей «Школы Вежливости».

Детям и Незнайке предлагалось по цепочке назвать слова, а ведущие помогали и подбадривали.

Ведущий:

- Очень трудный вопрос. Как вы думаете, почему эти вежливые слова, которых вы так много знаете, называют «волшебными»? (Эти слова помогают людям в общении, помогают достичь своих целей, поднимают людям настроение, делают их добрее).

На этом этапе предлагались небольшие инсценировки произведений, в которых есть моменты, касающиеся вежливого обращения (Н. Осева «Вежливые слова», А.Дементьев «Добрый день», З.Александрова «Оленька» и др.)

Составляющий компонент любого занятия (в том числе и вводного) - анализ и решение коммуникативных и ситуативных задач. мы включали упражнения, сходные с теми, что были на констатирующем этапе (в группу пришел новенький и т.п.), а также детям мы предлагали такие несложные задачи-ситуации с картинками и без:

- в группе два воспитателя - Нина Алексеевна и Анна Васильевна. Уходя домой, Коля сказал своей воспитательнице: «До свидания, Анна Васильевна!» Правильно ли поступил Коля?

- мальчик крикнул прохожему: «Скажите, сколько сейчас часов?» Обращаясь к прохожему, мальчик допустил три ошибки. Назовите их.

На вводном этапе мы также знакомили детей с некоторыми сведениями из истории речевого этикета, много внимания уделяли сплочению коллектива детей, раскрепощению дошкольников в общении. Этому способствовали разнообразные игры и игровые упражнения.

Мы старались, чтобы дети постепенно переходили от индивидуальных действий к групповым, в результате этапа мы заключили, что была создана мотивация на общение детей со сверстниками, дети стали больше внимания обращать друг на друга, познакомились с тем, как можно выразить свои эмоции, привлечь к себе внимание, вступить в контакт, какие вежливые слова бывают и для чего они нужны. Дошкольникам понравились игры, понравилось взаимодействовать в небольших группах, у них стали превалировать положительные эмоции от такого контакта. Это позволило нам перейти к следующему этапу коррекционной работы.

Организуя работу с детьми, мы придерживались следующих правил: не навязывать себя детям; устранить из общения с детьми те способы или формы взаимодействия, которые вызывают у них протест или негативную

реакцию; исключить неприязнь и негативные эмоции; соблюдать правило сотрудничества с детьми; не фиксировать внимание на неудачах; не сравнивать детей друг с другом.

На занятиях всегда присутствовали игровые персонажи – Незнайка и Знайка, роли которых исполняли приглашенные взрослые, которые помогали детям узнавать и изучать вежливые слова, формулы этикета, обеспечивали эмоциональность занятий и заинтересованность детей.

Второй этап.

Содержанием основного этапа являлось изучение типовых ситуаций коммуникации, в которое входит ознакомление с формулами общения и условиями их употребления в соответствии с правилами речевого поведения. Нами были отобраны несколько типовых ситуаций для ознакомления. На первом занятии осуществлялась работа по обогащению речи дошкольников синонимическими вариантами формул и выражений диалога в соответствии с рассматриваемой ситуацией. На втором занятии происходило обучение способам построения диалога со взрослым и сверстником, проявлению доброжелательности посредством интонации, мимики, жестов.

Последовательность работы над каждой коммуникативной ситуацией определялась логикой усвоения речевого материала: от восприятия средств коммуникации - к их репродуктивному воспроизведению, а затем к самостоятельному использованию в играх и смоделированных ситуациях и переносу в реальную повседневную жизнь. В конце каждого занятия Незнайка и Знайка давали детям домашнее задание. Так, детям предлагалось понаблюдать за выражением лица, жестами разных людей в ситуации приветствия, а также обратить внимание на интонацию голоса собеседников.

С целью закрепления знаний также проводились беседы с детьми в утренние часы, в повседневных моментах педагоги также более активно использовали изученные выражения в речи.

На данном этапе использовались следующие виды игр: игры с куклами, игры-беседы, игры-драматизации и творческие сюжетно-ролевые игры.

Игры и коммуникативные ситуации подбирались и дифференцировались в зависимости от характера затруднений в коммуникации детей. Мы отметили, что отдельным детям трудно расширить круг общения, они предпочитают одних и тех же сверстников, поэтому обращали внимание на наличие разнообразных положительных качеств у детей группы, на то, что они могут предложить интересные виды совместной деятельности и использовать при этом разные речевые формулы. При выполнении упражнений, мы периодически предлагали детям выбрать кого-то, с кем они мало контактируют. Мы использовали с необщительными детьми ряд специфических приемов: осторожность в непосредственном контакте, усложнение форм контактов не за счет предложения новых вариантов, а введения новых вариантов в структуру освоенных, организация общения только на основе интересных ребенку тем, отсутствие давления.

Особое место в работе занимали игры-беседы, в которых дети выступали не от собственного лица, а принимали какие-то образы. Тематика подобных игр была разнообразной, в них ребенок мог рассказать о себе, подружиться с кем-то, поиграть вместе. В играх-беседах мы дополнительно использовали наглядный материал, разные игровые атрибуты, маски, шапочки.

Приведем пример игры-беседы «Маленькое деревце». С детьми обыгрывался сюжет следующего рода.

«Представь себе, что ты — молоденькое деревце. Ты очень маленькое, невысокое деревце. Расскажи о себе.

Над тобой голубое небо, на нем ни облачка, светит ласковое теплое солнышко; дует легкий ветерок. Все твои веточки и листочки тянутся к солнышку. Расскажи, какое у тебя настроение? Что бы ты, деревце, сказало солнцу, ветерку?

Но вот ветер начал усиливаться. Он дует все сильнее и сильнее, становится резким, порывистым. Твои веточки, листочки наклоняются очень-

очень сильно. Ты почти прижимаешься к земле. Вдруг несколько листочков оторвалось. Тебе больно? Тогда скажи ветру, о чем ты думаешь.

Затем начался дождь. Он становится сильнее и сильнее. Ты все дрожишь. Как ты себя чувствуешь? Как тебе можно помочь?

Но вот дождь закончился, снова выглянуло приветливое солнышко. Мимо тебя пролетела красивая бабочка. Она очень устала и села на твою веточку. Тебе это нравится? Расскажи о бабочке. Она красивая? О чем бы ты с ней поговорил?

Рядом с тобой растут большие старые деревья. Их так много, что тебе немножко страшно, но они укрывают тебя от сильны о ветра. Что бы ты сказало большим деревьям? Хотелось бы тебе расти где-то в другом месте?

Около деревьев большая поляна. На ней дети часто играют с мячом. Как-то по мячу ударили очень сильно, он попал в деревце и сломал одну веточку. Как ты себя чувствуешь? Что бы ты сказало мальчику, который ударил по мячу? Как тебе можно помочь?»

Подобная игра позволяла решить сразу ряд задач: научиться выражать самые разные свои чувства, говорить о них, делиться своими переживаниями и слышать переживания других, вежливо говорить, если что-то неприятно, вести вежливый диалог друг с другом.

Мы помогали детям придумать и проиграть разные сюжеты для коммуникации: «Катя не хочет идти в детский сад», «Катя гуляет во дворе с ребятами», «Маша обиделась», «Катя и Ваня - друзья». Такие игры были близки и понятны потому, что они часто встречаются в опыте детей.

Игры-драматизации проводились со всеми дошкольниками. Они предваряли сюжетно-ролевые игры. Такая последовательность была связана с разной степенью сложности воссоздания ролевых отношений. В играх-драматизациях уже заранее создана сюжетная линия, фактически представлена характеристика поведения и поступков героев и поэтому они были особенно полезны детям, имеющим небольшой опыт коммуникации в целом и вежливого общения в частности. Хотя, безусловно, вхождение в

образ, передача его эмоционального состояния требовали от ребенка не только умения принять роль, но и способность к сочувствию, эмпатии, созвучности переживаний.

Игры-драматизации мы проводили по русским народным сказкам «Теремок», «Пузырь, соломинка и лапоть» и произведениям «Под грибом» В.А. Сутеева, «Крокодил Гена и его друзья» Э.Н. Успенского (фрагмент). С самими произведениями дети знакомились еще на первом этапе работы. Сюжет был выбран достаточно простой, оценка поступков героев носила однозначный характер, содержание могло быть передано как с помощью реплик, так и выразительных движений. Это позволяло дошкольникам чувствовать себя в играх более свободно. Подготовку к играм мы осуществляли в свободной деятельности. Мы старались по ходу драматизаций много внимания уделять подготовке, чуткому руководству, внимательному отношению к проявлениям детской индивидуальности, чтобы избежать «механизации» сюжета, стереотипности игровой деятельности детей, которые проявляются в однообразии реплик и действий без привнесения в роль личного отношения, эмоциональной выразительности. А непосредственно после самой драматизации мы предоставляли детям возможность еще немного побыть «в роли», свободно повзаимодействовать или порисовать вместе на тему драматизации.

Важным методом формирования коммуникативных компетенций, использованных нами на всех этапах работы, являлось моделирование речевых ситуаций. очень часто это происходило в форме ролевых игр.

При описании условий речевой ситуации детям давалась информация о деталях обстановки, в которой происходит общение («в магазине», «в автобусе», «в детском саду», и т.д.), и об участниках разговора («В магазине Саша спросил у продавца ...» и т.д.). Такая информация могла быть дана как с помощью словесного описания, так и с помощью рисунка. Описание условий ситуации помогало детям представить, вообразить себя в

определенном месте общения, в связи с которым будет происходить речевое взаимодействие учащихся на основе изученных слов.

Формулирование коммуникативного задания в зависимости от конкретной цели имело самую разнообразную направленность, смысл которой в том, чтобы ребенок тем или иным образом отреагировал на ситуацию («спроси», «поздравь», «вспомни, как можно отблагодарить» и т.д.).

Взаимоотношения в предлагаемых ролевых играх были более приближены к реальным. Дети не ограничивались рамками необходимости воспроизведения определенных отношений и сюжетов. Предлагалась только тема и общее направление, вносились отдельные атрибуты. Взрослый помогал развернуть сюжет, создавал условия для обогащения его содержания, вовлекал в игры менее активных, застенчивых детей. Мы отметили большую эмоциональную вовлеченность дошкольников в игры на темы «Детский сад» и «Семья», состоящие из нескольких сюжетов. Сюжеты, которые мы предлагали в рамках данных тем были следующими: «В детский сад пришла новая девочка», «Драчун Антошка», «Игра на прогулке», «Игрушка сломалась», «Не поделили игрушку», «Маша заболела», «Ребята не берут играть», «Друзья поссорились», «Прогулка с мамой и друзьями» и т.д. Мы определяли только основное направление с учетом решаемых задач: например, создать условия, в которых дети могли бы проявить сочувствие, наладить вежливое общение со сверстниками и т.д. По ходу игры мы могли немного менять сюжет за счет усиления внимания на линию поведения одного из детей: например, мы привлекли внимание ребят к тому, что случается, если кто-то жадничает, или обзывает других. В целом, мы отметили, что дети неплохо справлялись с сюжетно-ролевыми играми. Трудности взаимодействия были только в первых играх, но взрослый помогал найти разные линии поведения, следил за предотвращением серьезных конфликтов, а самостоятельное решение детьми маленьких проблем коммуникации – поощрял.

Основным видом моделируемых речевых ситуаций был такой, в котором детям предлагалось воспроизвести этикетное высказывание, соответствующее условиям и коммуникативным целям предлагаемого акта этикетного общения. Именно таким способом были смоделированы речевые ситуации, предлагавшиеся детям в ходе констатирующего эксперимента.

Приведем пример отдельных проблемных ситуаций применительно к сюжету «Новая игрушка».

Все внимание дошкольников концентрировалось на одной игрушке. Другие пособия, игрушки в помещении отсутствовали или ограничены в количестве.

Первый вариант. Педагог приносит в группу новую красивую яркую игрушку. Ставит ее в игровую зону. Дети стремятся завладеть ею, демонстрируя разные способы достижения своей цели.

Второй вариант. Педагог приносит в группу новую красивую игрушку. Ставит ее в игровую зону, предлагая при этом детям стимул к взаимодействию: только те дети, которые смогут договориться, будут уступать друг другу игрушку, получают вознаграждение.

Третий вариант. Педагог приносит в группу новую красивую игрушку. Ставит ее в игровую зону. Детям предлагается стимул к взаимодействию: вознаграждение получают все дети, если смогут найти способы взаимодействия, или же никто.

Четвертый вариант. Педагог отдает игрушку в руки одному из детей, не обговаривая никаких условий.

Пятый вариант. Педагог отдает игрушку в руки одному из детей, предупредив о невозможности передать ее кому либо или привлекать к играм с ней сверстников. В этом варианте в группе есть и другие игрушки.

Разыгрывание разнообразных коммуникативных ситуаций в ролевых играх и других формах работы было нацелено на развитие диалогической речи детей, коррекцию несформированности синтаксических стереотипов у

дошкольников с ОНР. На каждом занятии с помощью героев мы всегда беседовали с детьми о том, чему научились, как теперь они будут общаться.

Третий этап.

Все названные методы и формы работы использовались и на завершающем этапе работы. Например:

- *Построение диалога по картинке* после анализа условий заданной с помощью наглядного изображения ситуации. В ходе анализа выясняются участники разговора (например, продавец-взрослый и покупатель-ребенок), место действия (продуктовый магазин), возможная причина общения (ребенок хочет купить те или иные продукты, узнать о цене и т.д.), цель общения (спросить, попросить, ответить, поблагодарить);

- *Составление связных диалогов из отдельных реплик*, заданных в виде деформированного текста. Мы предлагали детям восстановить последовательность реплик в диалоге после прослушивания деформированного диалога и коллективного обсуждения условий ситуации (определялись возможные участники разговора, место, тематика), после чего восстановленный текст разыгрывался детьми;

- *Построение диалога парами* по заданной игровой коммуникативной ситуации.

Подобные виды работы способствовали автоматизации полученных знаний и умений, а также развитию диалогической формы речи дошкольников на основе построения не только инициативных, но и ответных реплик диалога.

На заключительном этапе мы использовали игру «Найди ошибку», по условиям которой моделировалась речевая ситуация, но в ней воспроизводились реплики участников, одна из которых являлась неадекватной по тому или иному критерию. Ролевые игры также способствовали активизации интереса детей к учебной и речевой деятельности, и, как следствие, созданию их мотивации, т.к. проведение

игровых упражнений дает возможность для аффективно-эмоционального общения изучаемых норм речевого поведения.

Ролевые игры использовались с целью закрепления знаний и коммуникативных компетенций дошкольников в разнообразных условиях общения, моделируемых в игровых ситуациях.

Проходили также проблемные игры на взаимодействие, например, игра «Друзья» в разных вариантах: каждому из участников дается индивидуальное задание, требующее для выполнения разного количества времени (например: собрать в одну коробку весь счетный материал, - поставить печати на всех альбомах, сложить из мозаики узор, завязать несколько куклам бантики и т.д.). Задания подбираются таким образом, когда импульсивное, некачественное выполнение может быть расценено как невыполненное (например, если не аккуратно сложить счетный материал в коробку, то она не закроется). После задания дети могут заниматься чем угодно по своему выбору. Обговариваются следующие условия: задания должны быть обязательно выполнены до конца, при этом можно и даже необходимо помочь друг другу.

Первый вариант. Один ребенок получает более легкое задание, быстро справляется с ним. В комнате нет игрушек.

Второй вариант. Один ребенок получает более легкое задание, быстро справляется с ним. В комнате есть игрушки.

Третий вариант. Двое детей (не вступавших ранее в самостоятельное взаимодействие) получают более легкое задание, быстро справляются с ним, в то время как остальные продолжают работать. В комнате нет игрушек.

Четвертый вариант. Двое детей (не вступавших ранее в самостоятельное взаимодействие) получают более легкое задание, быстро справляются с ним, в то время как остальные продолжают работать. В комнате есть игрушки.

Пятый вариант. Все дошкольники, кроме одного, быстро справляются со своими заданиями. В комнате нет игрушек.

Шестой вариант. Все дошкольники, кроме одного, быстро справляются со своими заданиями. В комнате нет игрушек. Педагог обещает вознаграждение за оказание помощи товарищу.

В подобной игре дети напрямую взаимодействовали друг с другом, притом учились помогать и предлагать свою помощь, внимательно относиться к другим.

Указанные приемы, использованные нами в экспериментальном обучении, позволяли приблизить речевую деятельность детей на занятиях к условиям реального общения и, тем самым, создать предпосылки для переноса приобретаемых знаний, умений и навыков в условиях реальной повседневной коммуникативной деятельности.

Также детям предлагались разные упражнения и этюды, направленные на понимание эмоций других, вербальное и невербальное взаимодействие и выражение эмоций; использование художественного слова на правила поведения и общения, приемы технологии ТРИЗ (что случилось бы, если...), дидактические игры на коммуникацию и т.д. Эффективность обучения обеспечивалась также нетрадиционной формой проведения занятий, участием различных сказочных персонажей, созданием на занятии проблемных ситуаций общения.

Постоянно осуществлялась связь с родителями, детям давались домашние задания, с родителями проводились консультации, беседы, открытые мероприятия. Помимо этого, было налажено сотрудничество со всеми педагогами: в том числе, педагогами создавалась наглядная база для проведения занятий (подбирались картинки, готовились карточки, реквизиты для ролевых игр и т.д.). Родители также вовлекались в эту работу.

В целом, мы выявили, что для формирования коммуникативной компетенции дошкольников оказалось уместно использование следующих методических приемов и средств:

- коммуникативные игры и игры на сплочение,
- игровые упражнения на развитие внимания к сверстнику,

- игры на формирование умения передавать и выразить свое и чужое эмоциональное состояние;
- упражнения на групповое взаимодействие;
- беседы с дошкольниками;
- поручения; вопросы; наблюдения;
- моделирование речевых ситуаций (особенно в виде ролевых игр);
- игры с куклами,
- игры-беседы,
- игры-драматизации
- творческие сюжетно-ролевые игры.

Игры и коммуникативные ситуации подбираются и дифференцируются в зависимости от характера затруднений в коммуникации детей.

Таким образом, грамотно и систематично выстроенная работа, проводимая комплексно педагогами совместно с семьей, будет способствовать формированию коммуникативных компетенций, что мы проверили в ходе контрольного среза.

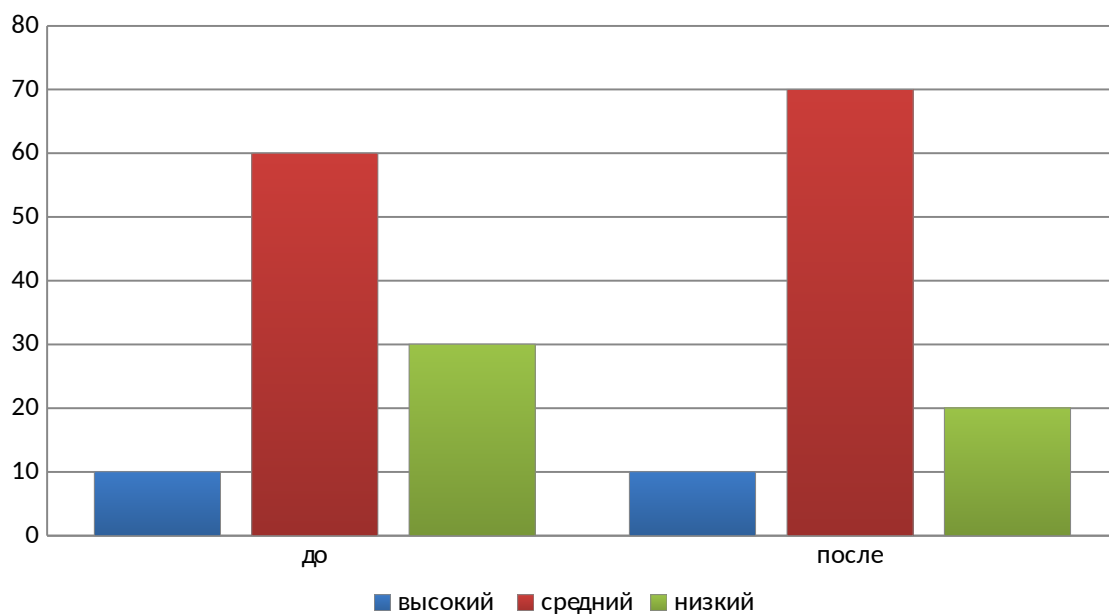
2.3 Анализ и обработка полученных результатов исследования

При анализе проведенной нами экспериментальной работы мы сравнили результаты констатирующего эксперимента и результаты, полученные после проведения формирующего эксперимента.

Так как в контрольной группе мы не проводили формирующего эксперимента, то их показатели качественно мало изменились.

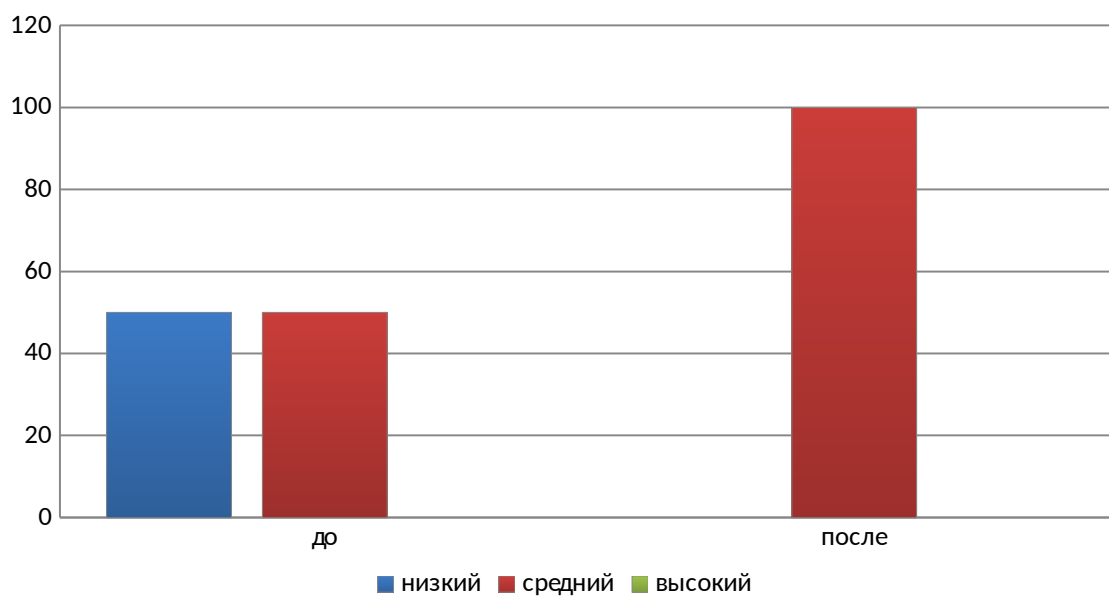
Сравнение результатов диагностики контрольной группы

Диаграмма 3



Рассмотрим результаты экспериментальной группы после проведения контрольного среза.

Диаграмма 4



Таким образом, мы видим, что анализируемые умения значительно улучшились в экспериментальной группе и практически не изменились в контрольной группе, где формирующий эксперимент не проводился.

Перейдем к математической обработке результатов исследования. Сравним данные экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента и выясним направление сдвига при переходе от первого измерения ко второму. Для этого мы используем G-критерий знаков.

Мы используем этот критерий потому что он позволяет установить общее направление сдвига, а значит позволит определить результативность воздействия коррекционной программы на коммуникативные компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Проверим ограничения. Так как $n = 10$ и $5 < 20 < 30$, то критерий применим.

Заполним таблицу вида:

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Значения «до»	18	19	15	15	16	17	16	14	15	14
Значения «после»	22	21	19	20	19	22	18	19	22	21
Сдвиг («после» - «до»)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Подсчитаем количество нулевых значений и найдем новый объем выборки. Количество нулевых реакций равно 0, значит, новый объем выборки $n = 10$.

Подсчитаем количество положительных и отрицательных сдвигов:

Сдвигов «+» - 10, сдвигов «-» - 0. Значит положительные сдвиги – типичные, а отрицательные – нетипичные.

Сформулируем гипотезу:

H₀: Сдвиг показателей в типичную сторону является случайным.

H₁: Сдвиг показателей в типичную сторону является неслучайным.

- Найдем $G_{эмп.} =$ количеству нетипичных сдвигов = 1.

- По таблице (см. Приложение --) для $n = 10$ найдем G кр. ($p \leq 0,05$) $= 1$ и ($p \leq 0,01$) $= 0$. Изобразим ось значимости (см. Приложение б).

Так как $G_{\text{эмп}} = G_{\text{кр.}} (p \leq 0,05)$, то H_0 отклоняется, как недостоверная гипотеза, то есть различия неслучайны.

Ответ: $G_{\text{эмп.}}$ лежит в зоне значимости. Как достоверная принимается H_1 гипотеза. На уровне статистической значимости $G_{\text{эмп}} = G_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$, достоверность исследования – 95%. Систему занятий можно считать эффективной.

Теперь сравним данные первой и последней диагностики контрольной и выясним направление сдвига при переходе от первого измерения ко второму. Для этого мы используем G -критерий знаков.

Проверим ограничения. Так как $n = 10$ и $5 < 20 < 300$, то критерий применим.

Заполним таблицу вида:

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Значения «до»	24	16	14	16	18	15	15	18	20	19
Значения «после»	24	15	15	16	20	16	18	18	20	19
Сдвиг («после» - «до»)	0	-	+	0	+	+	+	0	0	0

Подсчитаем количество нулевых значений и найдем новый объем выборки. Количество нулевых реакций равно 5, значит, новый объем выборки $n = 10 - 5 = 5$.

Подсчитаем количество положительных и отрицательных сдвигов:

Сдвигов «+» - 4, сдвигов «-» - 1. Значит положительные сдвиги – типичные, а отрицательные – нетипичные.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Сдвиг показателей в типичную сторону является случайным.

H_1 : Сдвиг показателей в типичную сторону является неслучайным.

Найдем $G_{\text{эмп.}} =$ количеству нетипичных сдвигов $= 1$.

Так как G эмп. больше G кр. ($p \leq 0,05$), то H_1 отклоняется, как недостоверная гипотеза, то есть различия случайны.

Ответ: G эмп. лежит в зоне незначимости. Как достоверная принимается H_0 гипотеза.

Теперь сравним количественные результаты экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента.

Для этого мы используем Т-критерий Стьюдента для связанных выборок.

Данные выборки 1 (В1): 18,19,15,15,16,17,16,14,15,14

Данные выборки 2 (В2) 22,21,19,20,19,22,18,19,22,21

Результаты эксперимента представим в виде таблицы

№	Выборка 1 (В.1)	Выборка 2 (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
1	18	22	-4	16
2	19	21	-2	4
3	15	19	-4	16
4	15	20	-5	25
5	16	19	-3	9
6	17	22	-5	25
7	16	18	-2	4
8	14	19	-5	25
9	15	22	-7	49
10	14	21	-7	49
Суммы	159	203	-19	136
:				

Результат $t_{эмп}=6,3$

Критические значение

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Таким образом, результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленное использование игровых методов способствует развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Эксперимент по формированию коммуникативной компетенции дошкольников состоял из трех основных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Главная цель эксперимента состояла в том, чтобы проверить гипотезу нашего исследования, а именно, выяснить, влияют ли игры на повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции дошкольников.

На первом этапе была проведена первичная диагностика по выявлению исходного уровня коммуникативных компетенций у старших дошкольников. Данные результаты первичного диагностического исследования позволяют нам с достаточной степенью уверенности утверждать о преобладании у всех исследуемых низкого и среднего уровней коммуникативной компетенции. С помощью U – критерия Манна Уитни мы определили равнозначность распределенных групп. Это позволяет нам сделать вывод о том, что группы одинаковы на начало эксперимента.

Следующим этапом являлся формирующий эксперимент. Мы составили программу по формированию коммуникативных компетенций и реализовали ее с дошкольниками.

Заключительным этапом работы являлся контрольный эксперимент. В него входила итоговая диагностика детей старшего дошкольного возраста после проведенного формирующего эксперимента.

Результаты исследования были представлены в виде диаграмм. Подытожив вышесказанное, можно сделать вывод о том, что проделанная работа оказалась достаточно эффективной, и игровой метод действительно является эффективным методом для формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников.

Заключение

Модернизация образования на современном этапе предполагает в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса развитие познавательных и коммуникативных компетенций. При этом компетенция преимущественно представляется как совокупность различных качеств личности, связанных с определенным кругом предметов и процессов; а компетентность – владение, обладание индивидом соответствующей компетенцией, которая включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Педагогическое содержание понятия «коммуникативной компетенции» детерминировано межнаучным контекстом теории коммуникации. Коммуникативная компетенция необходима для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетенция - это способность владеть инициативой в общении, проявлять активность, эмоционально реагировать на состояние партнеров общения, способность сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения.

В социальном развитии ребенка коммуникативные компетенции играют ведущую роль. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение. Формировать коммуникативные компетенции следует уже с дошкольного возраста, при этом важно четко определить их критерии и составляющие:

- понимание эмоционального состояния сверстника или взрослого и умение рассказать о нем;
- умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, уровень развития словаря;
- ведение простого диалога со взрослыми и сверстниками;
- умения детей получать необходимую информацию в общении и использовать ее.

Формирование коммуникативной компетенции старшего дошкольника будет происходить более успешно, если этому будут способствовать соответствующие дидактические и воспитательные условия. Данные, полученные в ряде психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что развитие коммуникативных компетенций детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности - игры. Игра – это своеобразная форма (модель) преобразования действительности с использованием различных видов знаков, в том числе и коммуникативных. Благодаря игре происходит сознательное включение вербальных и невербальных средств общения в коммуникативную деятельность.

Результаты, полученные в ходе анализа психолого-педагогической литературы, позволили сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции старших дошкольников необходимо осуществлять посредством игровой деятельности, на подтверждение этого предположения была направлена экспериментальная работа.

Констатирующий эксперимент показал, что коммуникативные компетенции старших дошкольников сформированы недостаточно. Более 50% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности по всем диагностическим заданиям, а это значит, что они не вступают в общение, не проявляют тенденции к контактам, действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Не считаются с интересами, желаниями сверстников, настаивают на своем. Не способны высказать свою точку зрения, в результате провоцируют конфликт. Не знают нормы организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказываются.

Такая ситуация подтверждает необходимость проведения работы по формированию коммуникативных компетенций.

При разработке содержания формирующего эксперимента мы опирались на идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Н.Е. Вераксы, Е.Н. Кравцовой, О.В. Дыбиной и других, сосредоточив область своих научных интересов на вопросах развития коммуникации дошкольников и использования игры как средства формирования коммуникативной компетенции.

Содержание программы работа было разработано в соответствии с общедидактическими и развивающими принципами. Целью стало формирование коммуникативных компетенций старших дошкольников в игровой деятельности. Работа включала ряд этапов, содержание которых составляли разные виды игр на коммуникацию.

При анализе проведенной нами экспериментальной работы мы сравнили результаты констатирующего эксперимента и результаты, полученные после проведения формирующего эксперимента. Анализируемые компетенции значительно улучшились в экспериментальной группе и практически не изменились в контрольной группе, где формирующий эксперимент не проводился. Достоверность результатов была подтверждена математической статистикой.

Результаты проведения контрольного среза подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленное использование игровой деятельности способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста, так как предложенная программа формирует умение устанавливать контакт с собеседником, развивать коммуникативные способности, воспитывать дружеские отношения между детьми, развивать атмосферу тепла, любви, ласки.

Список использованной литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дисс. к.п.н. – Волгоград, 2001. – 168 с.
3. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
4. Андреева Г.М. Межличностное восприятие в группе. – М.: МГУ, 1981. – 292 с.
5. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова // Педагогика. — 2006. — № 8. — С. 57-62.
6. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011. - 80 с.
7. Бабаева, Т.И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду /В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. - 280с.
8. Барилденко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С. 5 - 12.
9. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус// Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс].–Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
10. Бодалев А.Л. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Наука, 1999. – 268 с.

11. Борисньов С. В. Социология коммуникации. - К.: Наукова думка, 1993. - 256 с.
12. Бреслав Г. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. - М.: Педагогика. 1990. – 118 с.
13. Булыгина Л.Н. Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций учащихся в образовательном процессе основной школы // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. - №1. – С. 24-30.
14. Быков И.А. Организация и проведение кампаний по связям с общественностью: учебное пособие. – СПб.: СПбГУТ. 2003. – 348 с.
15. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. – С. 39 - 48.
16. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М.: Аркти, 2007. – 180 с.
17. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Тайны эффективного взаимодействия. – СПб.: Питер, 2007. – 224 с.
18. Воспитание детей в игре: Спецкурс. – М.: А.П.О., 1994. – 56 с.
19. Выготский Л.С. Психология. – М.: Смысл, 2000. –1008 с.
20. Гаврилушкина О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2003. - №2. – С. 25-28.
21. Губанова Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2–5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей. – М.: ВАКО, 2011. – 256 с.
22. Гурова, Р. Г. Нравственные проблемы воспитания[Текст] / Р. Г. Гурова. – М. : Педагогика, 2011. – 247 с.
23. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
24. Деркунская В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 186 с.

25. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. - М.: Детство-Пресс, 2006. - 243с.
26. Диагностика готовности ребенка к школе. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 5-7 лет / Под редакцией Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 150 с.
27. Доронова Т.Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности // Ребенок в детском саду. – 2001. - №2. - С. 24.
28. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений [Текст] / Л.А. Дубина. – М.; Книголюб, 2006 – 68 с.
29. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / О.В. Дыбина. – М.: Владос, 2008. – 48 с.
30. Захарова Т.В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т.В. Захарова, Н.В.Басалаева, Т.В.Казакова, Н.К. Игнатьева, Е.В. Киргизова, Т.А. Бахор // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 4. – С.2-8.
31. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
32. Знаменская С.В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений // Материалы 48 научно-методической конференции. – Ставрополь: СГУ, 2003. – С.36–37.
33. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия Южного федерального университета. – 2006. – том 68. - № 13. – С.225-227.
34. Зырянова, Л.Н., Лужбина, Т.В. Занятия по развитию речи в детских образовательных учреждениях / Л.Н. Зырянова, Т.В. Лужбина. – Ростов: Феникс, 2012. – 271 с.
35. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
36. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Издательство политической литературы, 1988. – 319 с.

37. Клячина, М.В. Диалектика реализации компетентностного подхода в обучении студентов среднего профессионального образования / М.В. Клячина // Международный исследовательский журнал.- 2015. - № 2-4 (33). – С. 17-19.
38. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Е.Я. Коган; под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – С. 116 – 123.
39. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2000. – 416 с.
40. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Мн.: Тетра Системс, 2000. – 240 с.
41. Конечкая В.П. Социология коммуникаций: учебник. - М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997 - 304 с.
42. Кравцова Е.Н. Ребенок внутри общения // Дошкольное образование. – 2005. – № 3. – С. 2 - 6.
43. Кулигина, Е.А., Кислякова, Е.В. Коммуникативные способности дошкольников как фактор социальной адаптации // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2010. - № 5. – С.61.
44. Лаврентьева. Г.П. Культура общения дошкольников. – К.: Рад. Школа. 1988. - 128 с.
45. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 294 с.
46. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 284 с.
47. Манеров В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 147 - 153.
48. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
49. Невербальные средства общения / Сост. Поваляева М.А., Рутер О.А. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.

50. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / Под ред. О. В. Дыбиной. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. -64 с.

51. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. — М.: МГУ, 1998. — 348 с.

52. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 2006. — № 4. — С. 24 - 35.

53. Психологический словарь/ Сост. И.М. Кондаков. - СПб.: Питер, 2000. - 712 с.

54. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138.-144.

55. Сергеева О. В. Психологические особенности коммуникации в образовательном процессе вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № 2 (февраль). — С. 71–75. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16035.htm>.

56. Сивцова А.В. Психология и педагогика: учебное пособие / А.В. Сивцова, Н.С. Колмогорова. — Барнаул: Изд-во АГАУ, 2008. — 195 с.

57. Смирнова А.Н. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Владос , 2005. — 318 с.

58. Соотношение вербальных и невербальных средств общения со сверстниками у дошкольников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://megaobuchalka.ru/6/27084.html>

59. Сорокина И. Р., Хорева С. А., Галкина П. Н. Игра как один из методов досуговой деятельности в системе дополнительного образования // Молодой ученый. - 2015. - №13. - С. 709-713.

60. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования./ Л.О.Филатова // Дополнительное образование. - 2005. - №7. - С.9-11.

61. Фирер, А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» / А.В. Фирер // Омский научный вестник. — 2012. — № 1-105. — С. 169-171.

62. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

63. Циулина М.В. Методология психолого-педагогических исследований. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. – 239 с.

64. Чередниченко М.С., Красюкова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста как фактор социальной адаптации дошкольника к современным условиям социума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3661.pdf>

65. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников / Л.В. Чернецкая – Ростов: Феникс Ростов н/д, 2005. – 103 с.

66. Чеснокова Е.Н. развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2008. - № 9. – С. 126.

67. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Том. 16. - № 3. – С. 684-696.

68. Шабанов, Л.В. Психология общения. Учебно-методическое пособие / Л. В. Шабанов. - Томск: ТГУ. - 2006. – 29 с.

69. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П. Азбука общения. – СПб.: Питер, 2004. – 326 с.

70. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Приложения

Приложение 1

Расчет U-критерия Манна-Уитни по показателю коммуникативные навыки (контрольная и экспериментальные группы)

1 – низкий

2 – средний

3 – высокий

№	Выборка 1	Ранг	Выборка 2	Ранг
1	2	11,5	1	4
2	1	3,5	2	12
3	2	11,5	3	18,5
4	3	18,5	2	12
5	2	11,5	1	4
6	1	3,5	3	18,5
7	2	11,5	2	12
8	1	3,5	1	4
9	2	11,5	3	18,5
10	3	18,5	2	12
		210		

H₀: первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

H₁: первая группа превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

Результат: UЭмп = 400 находится в зоне не значимости.

Ответ: H₀ принимается. Первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

Расчет U-критерия Манна-Уитни по показателю коммуникативные навыки (контрольная и экспериментальные группы)

1 – низкий

2 – средний

3 – высокий

№	Выборка 1	Ранг	Выборка 2	Ранг
1	1	3,5	2	7
2	2	11,5	2	7
3	3	18,5	1	2
4	2	11,5	3	15,5
5	1	3,5	2	7
6	2	11,5	3	15,5
7	1	3,5	1	2
8	3	18,5	3	15,5
9	2	11,5	3	15,5
10	1	3,5	2	7
		210		

H0: первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

H1: первая группа превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

Результат: $U_{Эмп} = 400$ находится в зоне не значимости.

Ответ: H0 принимается. Первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

Расчет U-критерия Манна-Уитни по показателю коммуникативные навыки (контрольная и экспериментальные группы)

1 – низкий

2 – средний

3 – высокий

№	Выборка 1	Ранг	Выборка 2	Ранг
1	2	11,5	1	4
2	1	3,5	2	12
3	2	11,5	3	18,5
4	3	18,5	2	12
5	2	11,5	1	4
6	1	3,5	3	18,5
7	2	11,5	2	12
8	1	3,5	1	4
9	2	11,5	3	18,5
10	3	18,5	2	12
		210		

H0: первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

H1: первая группа превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

Результат: $U_{Эмп} = 400$ находится в зоне не значимости.

Ответ: H0 принимается. Первая группа не превосходит вторую группу по развитию коммуникативных качеств

**План-программа работы по развитию коммуникативных компетенций
у дошкольников**

этап	Задачи	Занятия	Методы и приемы
1. Подготовительный	установление доброжелательных отношений с детьми; уточнение и активизация запаса общеупотребительных формул и выражений речевого этикета в различных ситуациях общения; создание мотивации к коммуникативной деятельности на данных занятиях; формирование у дошкольников понятия о эмоциональных состояниях окружающих, значении его понимания для установления доброжелательных взаимоотношений собеседников, возникновения положительных эмоций.	1. Школа Вежливости 2. Знакомимся с учениками Школы Вежливости	1) Коммуникативные игры и игры на сплочение: психотехнические игры («Овощи», «Снеговик», «Винт», «Качели», «Зоопарк»), игровые упражнения на развитие внимания к сверстнику («Мы обезьянки», «Радио», «Как тебя называют»). игры на формирование умения передавать и выражать свое и чужое эмоциональное состояние («Что случилось с Машей?», «Вкусная конфета», «Ссора»), упражнения на сокращение эмоциональной дистанции («Живые куклы», «Доктор Айболит», «Добрый волшебник»), игры на групповое взаимодействие («Зоопарк») 2) инсценировки произведений, в которых есть моменты, касающиеся вежливого обращения (Н. Осеева «Вежливые слова», А. Дементьев «Добрый день», 3. Александрова «Оленька» и др.) 3) анализ и решение коммуникативных и ситуативных задач; 4) беседы и рассказы об истории речевого этикета
2. Основной	обогащение и активизация словарного запаса дошкольников для умения вести диалог; формирование умений подбирать средства коммуникации; развитие речевых и неречевых средств общения; формирование умений	1. Это я и мои друзья 2. Мы такие разные 3. Мы похожие 4. Как мы общаемся 5. Волшебные очки 6. Настоящие	1) анализ и решение коммуникативных и ситуативных задач; 2) беседы с детьми 3) игры с куклами, игры-беседы («Маленькое деревце») 4) разыгрывание коммуникативных ситуаций («Катя не хочет идти в детский сад», «Катя гуляет во дворе с ребятами», «Маша обиделась»,

	понимать и выражать эмоции посредством мимики, пантомимики, выразительности речи, включать полученные знания в реальную практическую деятельность общения.	друзья 7.Помогаем Незнайке в новом городе	«Катя и Ваня - друзья») 5) игры-драматизации (по русским народным сказкам «Теремок», «Пузырь, соломинка и лапоть» и произведениям «Под грибом» В.А. Сутеева, «Крокодил Гена и его друзья» Э.Н. Успенского (фрагмент)) 6) творческие сюжетно-ролевые игры и моделирование в них речевых ситуаций
3. Обобщающий	уточнение и закрепление изученной коммуникативных компетенций; совершенствование коммуникативных навыков и умений в разнообразных ситуациях общения; обобщение и закрепление правил речевого поведения в разных ситуациях.	1. Загадки на картинках 2.Помоги малышам быть вежливыми 3. Чему мы научились в Школе Вежливости	1) построение диалога по картинке, составление связных этикетных диалогов из отдельных реплик, построение диалога парами по заданной речевой ситуации 2) игры 3) моделирование ситуаций

Примеры игр

«Как можно нас назвать по-разному?»

Ход: Выбирается ведущий. Он становится в круг. Дети, представляя, что они – его мать, отец, бабушка, дедушка, друзья, которые его очень любят, дают ведущему имя.

«Пирамида любви»

Цель: Воспитывать заботливое отношение к миру людей, развивать коммуникативные способности.

Ход: Дети становятся в круг. Воспитатель говорит: «Каждый из вас кого-то или что-то любит. Я люблю ... Расскажите и вы: кого и что вы любите ". Рассказы детей ...

"А сейчас мы построим пирамиду любви из наших рук. Я назову, кого я уважаю и кладу свою руку, затем каждый из вас будет называть того, кого он уважает и класть руку. (Дети строят "пирамиду любви»). Вы чувствуете тепло рук? Посмотрите, какая высокая получилась у нас пирамида. Высокая, потому что мы уважаем и нас уважают.

"Солнечный зайчик"

Цель: Воспитывать дружеские отношения между детьми, развивать атмосферу тепла, любви, ласки.

Ход: Воспитатель говорит, что он поймал "солнечного зайчика", предлагает передать его по кругу, чтобы каждый смог согреться его теплом, и с приятной улыбкой передать его товарищу. Когда "зайчик" возвращается к воспитателю, он обращает внимание детей на то, что за это время "зайчик", согретый детьми, вырос и не вмещается в ладонях. "Зайки" выпускают, но каждый ловит частицы его тепла, нежные лучи сердцем.

«Свеча»

Цель: Воспитывать дружеские отношения между детьми, развивать атмосферу уважения, значимости каждой личности.

Ход: Дети с воспитателем стоят в кругу. Воспитатель держит зажженную свечу и предлагает детям передать ее друг другу со словами: "Саша (другое имя), я - твой друг".

«Улыбка»

Цель: Развивать навыки взаимодействия с партнером

Ход: Дети садятся кругом. Они берут друг друга за руку и, глядя соседу в глаза, дарят ему самую дорогую улыбку, которую имеют.

«Отгадай»

Ход: Один ребенок воспроизводит жест, а другие дети отгадывают его значение.

«Шествие»

Ход: Один ребенок показывает походку (человека, животного, птицы и т.д.), а другие дети отгадывают, кому она принадлежит.

«Иностранец»

Ход: Ребенок, изображает иностранца и, с помощью жестов и мимики спрашивает, как найти зверинец, магазин, площадь и т.д., а другие дети, также с помощью жестов и мимики отвечают на его вопросы.

«Огонек мечты»

Цель: Учить элементам релаксации, умению управлять своими чувствами, рассказывать о своих переживаниях.

Ход: Дети удобно садятся вокруг свечи, внимательно смотрят на огонек свечи, закрывают глаза на 2-3 секунды, и рассказывают, какие образы увидели в огоньке.

«Анализ конфликтов»

С этой целью используют анализ конфликтов, которые имели место в прошлом детей. Для анализа конфликтных ситуаций и поведения ребенка в них используют аналогичное поведение известных ей сказочных героев. Если ребенок вел себя жестоко по отношению к другому, то его поведение сравнивают с поведением Карабаса-Барабаса, Бармалея и др.

«Волшебный стул»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

Дети стоят в кругу. Внутри круга - стул, на который садится один из игроков (по предложению педагога). Другие дети должны сделать ему комплимент или подойти к нему и обнять, еще в какой-то способ проявить благосклонность и внимание. Игра продолжается, пока каждый из участников не побывает на «волшебном стуле». Игра помогает сформировать хорошее отношение детей друг к другу.

«Волшебные очки»

Цель: развивать у детей воображение, учить внимательно выслушивать мнение другого, принимать иную, отличную от своей точку зрения, формировать сплоченность группы.

Дети стоят в кругу. Педагог предлагает поиграть вместе с ним в игру «Волшебные очки». Педагог: «У меня есть волшебные очки». Тот, кто их надевает, начинает видеть в другом человеке только хорошие черты.

Первой попробую одеть очки я. «Ой, какие вы красивые, веселые, умные!» (подходит к каждому ребенку и называет его положительное качество). Теперь каждый из вас может также одеть эти очки и внимательно

рассмотреть своего соседа. Я уверена, что очки помогут вам увидеть то, на что раньше вы не обращали внимания. Игра продолжается пока каждый из участников не наденет волшебных очков.

«Конкурс хвастунов»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

Дети стоят в кругу, педагог предлагает провести конкурс хвастунов. В конкурсе выигрывает тот участник, кто лучше похвалит соседа, найдет у него больше преимуществ. Педагог. Я думаю, вы согласитесь со мной, что так приятно иметь лучшего соседа.

Посмотрите на того, кто стоит справа от вас, подумайте, какой он, какими хорошими чертами характера отличается от других детей, что умеет делать, чем он нам нравится. Игра продолжается пока все учащиеся не примут в ней участие.

Игра «Радио»

Цель: развивать внимательность по отношению к окружающим, сплоченность группы, навыки взаимодействия с партнером

Дети стоят в кругу. Педагог стоит к ним спиной, объявляет, потерялся мальчик (подробно описывает портрет конкретного ребенка: рост, цвет волос и глаз, детали одежды). Мальчика просят подойти к диктору. Все участники игры должны узнать, кто потерялся, о ком идет речь, назвать его имя. После нескольких повторов игры, роль диктора может взять на себя любой ребенок.

«Что изменилось?»

Цель: развивать внимательность по отношению к окружающим, сплоченность группы, навыки взаимодействия с партнером

Дети становятся в пары. Один ребенок должен внимательно рассмотреть и запомнить партнера. Затем тот выходит из комнаты и что-то меняет в своей внешности. Когда он вернется, «пара» должна угадать, какие изменения произошли. Партнеры меняются местами. Игра продолжается.

«Найди себе пару»

Цель: развивать внимательность по отношению к окружающим, сплоченность группы, навыки взаимодействия с партнером

Дети стоят в кругу. Педагог предлагает им найти себе пару. Пара подбирается по признаку цвета волос. Педагог. На первый взгляд люди все разные, но при желании всегда можно найти между ними общие признаки. «Попробуйте найти себе пару по признаку цвета волос». (Варианты игры - выбрать партнера по цвету глаз, по росту, по деталям в одежде.)

«Угадай по голосу»

Цель: развивать внимательность по отношению к окружающим, сплоченность группы, навыки взаимодействия с партнером

Дети стоят в кругу. Один ребенок с завязанными глазами стоит внутри круга. Кто-то из игроков называет ее имя. Надо угадать, кто его позвал. Тот, кто угадает, меняется местами с ребенком, который стоит в кругу.

«Лабиринт»

Цель: развитие навыков взаимопомощи

Дети делятся на пары. У одного из них завязаны глаза. Партнер должен как можно осторожнее провести «свою пару» по лабиринту, помогая преодолевать препятствия (переступить, обойти предметы и т.п.). При этом разговаривать нельзя. Выигрывает пара, в которой игроки лучше помогали друг другу.

«Зеркало»

Цель: развитие навыков эмпатии

Воспитатель (собрав детей вокруг себя). Наверное, у каждого дома - в прихожей, в ванной комнате или в спальне - есть зеркало. Предположим, что зеркала под рукой не оказалось. Как же тогда узнать, как ты выглядишь? Как сидит на тебе новый костюм или платье? Вот и разыграем эту ситуацию. Встанем парами друг против друга. Один будет исполнять роль зеркала, т.е. повторять все действия партнера, причем повторять точно. Ведь неточных зеркал не бывает. Другой - представлять, как он приводит себя в порядок

утром, умывается, делает зарядку, собирается в детский сад. Потом играющие меняются ролями.

Воспитатель, образуя пару с кем-либо из детей, исполняет какое-то время роль зеркала. Затем дети играют самостоятельно, но педагог продолжает следить за ходом игры, помогая тем, кто испытывает затруднение. После того как дети поймут основную игровую задачу, каждая пара получает возможность выступить перед остальными. Их задача, прежде всего исполнителя роли зеркала, - показать точные, скоординированные движения. Если «зеркало» значительно искажает движения или запаздывает, это означает, что оно испорчено (или кривое). Этой паре педагог предлагает «починить» испорченное зеркало, т.е. потренироваться. Показав два-три движения, дети садятся на стулья, их место занимают два других ребенка.

«Картина в подарок»

Цель: развитие навыков работы в паре, навыков взаимопомощи

Детям раздаются цветные карандаши (фломастеры). На бумаге для черчения один из них проводит несколько линий, а второй продолжает рисунок. Затем выходит вторая пара учащихся и т.д. У детей должен быть выбор - дополнить новыми деталями рисунок предыдущей пары, или начать создавать свой. Когда вся группа внесет изменения и дополнения в рисунок, картина торжественно дарится одному из детей.

«Сделай подарок»

Цель: развитие внимания, эмпатии, взаимопомощи

Ребенок выбирает, кому он хочет подарить открытку. Главное правило дарить только тому, у кого ещё нет открытки. Это правило позволяет детям быть внимательными, сочувствовать друг другу.