

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психология и педагогика детства

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ НАВЫКОВ
СОТРУДНИЧЕСТВА ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТ-ИГРЫ**

Студент

Е.С. Солдатова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

А.А. Ошкина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Тольятти 2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр	10
1.1 Психолого–педагогические основы формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества	10
1.2 Квест–игра как средство формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества	25
Выводы по первой главе	34
Глава 2. Организация и проведение экспериментального исследования формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр	36
2.1 Изучение уровня сформированности у детей 6–7 лет навыков сотрудничества	36
2.2 Содержание и организация процесса формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества	49
2.3 Выявление динамики сформированности навыков сотрудничества посредством квест–игр у детей 6–7 лет.....	53
Выводы по второй главе.....	63
Заключение.....	65
Список используемой литературы.....	68
Приложения.....	74

Введение

В современном мире социализации уделяется особое внимание. ФГОС ДО определяет один из принципов дошкольного образования – содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. В требованиях к основной образовательной программе дошкольного образования отмечается ее направленность на создание таких условий развития ребенка, которые открывают возможности для его вхождения в мир социального взаимодействия, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

В настоящее время реальность такова, что одним из ключевых компонентов успешной социализации и адаптации является способность продуктивно работать в команде, находить способы взаимодействия, взаимопонимания с людьми, с которыми ты находишься в одной ситуации. Однозначно, душевный комфорт, эмоциональная удовлетворенность ребенка будут напрямую зависеть от того, как он построит взаимоотношения с другими людьми, какую роль он будет играть в коллективе и кем себя ощущать.

В образовательном процессе сотрудничество рассматривалось в трудах известных отечественных педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина) и в практической деятельности А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и многих других. В отечественной и зарубежной психологии и педагогике многократно акцентировалось, что для полноценного гармоничного социального и познавательного развития ребенку необходимо общаться со сверстниками (З.М. Богуславская, Р.С. Буре, Я. Корчак, В.А. Петровский, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, В.А. Сухомлинский, Ж. Пиаже, Н.Л.Вее, S.K.Mitchell, C.S.Schuster, S.S.Ashburn).

Вопрос развития навыков сотрудничества дошкольников получил определенное изучение и освещение в множестве исследований. Изучены аспекты формирования сотрудничества в труде (Р.С. Буре, М.В. Крулехт), в игре (В.Я. Воронова, Д.В. Менджерицкая), в изобразительной деятельности (Д.И. Воробьева, Т.С. Комарова, И.А. Рудовская, Л.И. Таджикибаева).

Потенциальными возможностями обладают квест–игры. Они позволяют сформировать у детей умение работать в команде, нести индивидуальную и общую ответственность за результаты деятельности, развить навык конструктивного взаимодействия со сверстниками, научить ребенка находить компромисс, прислушиваться и уважать точку зрения другого человека, не определяя ее как заведомо неверную, а просто иную.

Большим и неисчерпаемым потенциалом обладают квест–игры, востребованные и актуальные на современном этапе. Об эффективности применения квест–игр в процессе сотрудничества свидетельствуют исследования М.А. Бовтенко, Я.С. Быховского, В. Dodge, Т. March, И.Н. Сокол, Б.Т. Сысоев.

Однако, формирование навыков сотрудничества посредством квест–игр в теории и практике представлено не в полной мере.

Актуальность исследования на социально–педагогическом уровне определяется социальным заказом общества на выпускника дошкольной образовательной организации способного к сотрудничеству со сверстниками.

Актуальность исследования на научно–теоретическом уровне базируется на теоретическом осмыслении и методологическом обосновании возможности формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр.

Акцентируя внимание на актуальности исследования на научно–методическом уровне, следует отметить, что в настоящее время в практике работы дошкольных организаций существуют затруднения в вопросах формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества в условиях квест–игр,

по причине отсутствия методических рекомендаций по организации квест-игр.

На основании актуальности исследования можно выделить следующие **противоречия:**

– между социальным заказом общества на развитие творческого человека, умеющего контактировать с людьми и работать с ними согласованно в команде и недостаточной реализацией задач формирования навыков сотрудничества в дошкольных образовательных организациях;

– между необходимостью формирования навыков сотрудничества у старших дошкольников и отсутствием апробированных эффективных средств для осуществления этого процесса, одним из которых являются квест-игры.

Поэтому, основываясь на выделенном противоречии, нами сформулирована **проблема:** каковы возможности использования квест-игр в процессе формирования навыков сотрудничества у детей 6–7 лет?

Исходя из актуальности данной проблемы, нами выбрана **тема исследования:** «Формирование у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест-игр».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности использования квест-игр для формирования навыков сотрудничества

Объект исследования: процесс формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Предмет исследования: квест-игры как средство формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Гипотеза исследования базируется на следующих предположениях:

– при формировании у детей навыков сотрудничества важно соблюдать принцип поэтапности, который соотнесен с типами сотрудничества детей в квест-играх;

– формирование у детей 6–7 лет навыков сотрудничества будет проходить успешно и эффективно, если обогащена предметно–пространственная среда соответствующими атрибутами для использования их в разнообразных сюжетах квест–игр, разработаны методические рекомендации для педагогов по использованию квест–игр в образовательной деятельности, разработана картотека квест–игр для старшей группы;

– навыки сотрудничества у детей 6–7 лет формируются в процессе приобретения практического опыта совместной деятельности в квест–играх.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи:**

1. На основе анализа теории и практики дошкольного образования охарактеризовать процесс «сотрудничество у детей 6–7 лет посредством квест–игр», степень разработанности данной проблемы на современном этапе и определить понятийно–категориальное поле исследования.

2. Определить критерии и показатели сформированности навыков сотрудничества, разработать комплекс диагностических заданий и выявить уровень сформированности навыков сотрудничества у детей 6–7 лет.

3. Разработать и экспериментально проверить содержание, формы и методы организации квест–игр с целью формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Теоретической основой исследования послужили следующие положения:

– положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей;

– положение о деятельностном подходе (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.П. Леонтьев);

– психолого–педагогические исследования по проблеме социализации личности (Н.Ф. Голованова, В.С. Мухина, Т.А. Репина, М.В. Крулехт), психолого–педагогические исследования о коллективно–распределительной форме организации обучения и учебном сотрудничестве (Г.И.Вергелес,

В.В. Рубцов, И.А. Зимняя, Т.К. Цветкова, Г.А. Цукерман), исследования структуры и процессуальных характеристик совместной деятельности (А.И. Донцов, В.Я. Ляудис, Л.И. Уманский);

– учение о педагогических технологиях (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, И.А. Морев, В.А. Сластенин, Г.К.Селевко, А.М. Столяренко, Г.С. Сухобская и др.);

– психолого–педагогические исследования в области квест–технологии (В. Dodge, Т. March);

– психолого–педагогические исследования в области сотрудничества дошкольников (Christoph Antweiler, Diana Arezzo Slaby, Emmy A. Pepitone, Jennifer R. Frey, Melinda L. Combs, Morton Deutsch и др.).

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих **методов**: теоретические (анализ психолого–педагогической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности); эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), беседа; методы количественной и качественной обработки данных.

База проведения исследования: МБУ детский сад № 80 «Песенка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 26 детей 6–7 лет.

Организация и этапы исследования.

Первый этап – поисково–аналитический (2016–2017 гг.). Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата изысканий. Изучались философская, психолого–педагогическая и методическая литература, определялись теоретико–методологические основания исследования по исследуемой проблеме осуществлен первичный сбор и анализ эмпирического материала.

Второй этап – экспериментальный (2017–2018 гг.). Реализация программы экспериментальной работы, включая констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Третий этап – заключительно–обобщающий (2018 г.). Осуществление обработки, анализа и интерпретации результатов проведенного эксперимента, уточнение основных выводов, обобщение, систематизация и оформление материала магистерской диссертации.

Научная новизна исследования:

- обоснована возможность формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр;
- определено содержание процесса формирования навыков сотрудничества у детей 6–7 лет с учетом возрастных особенностей дошкольников и квест–игры.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнено понятие «формирование у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр»;
- описаны содержательные характеристики уровней сформированности у детей 6–7 лет навыков сотрудничества;
- теоретически обосновано содержание квест–игр для формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно предоставляет возможность в дошкольной образовательной организации построить процесс формирования у детей подготовительной группы навыков сотрудничества. В практику работы ДОО может быть внедрена квест–технология, а разработанная картотека квест–игр использована для подготовительной группы дошкольной образовательной организации.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные положения психологии и педагогики; комплексностью и адекватностью методов теоретического и опытно–поискового исследования, соответствующих предмету, цели, задачам научного поиска; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования

Результаты исследования нашли свое отражение в сборнике научных статей в сборнике «Материалы студенческой научно–практической конференции «Проблемы образования на современном этапе» (2–13 апреля 2018 г. Тольятти), «Проблемы дошкольного образования на современном этапе» (Тольятти 2017 г.), в сборнике «Материалы студенческой научно–практической конференции «Дошкольник на современном этапе» (3 – 15 апреля 2017, Тольятти, 2017), в сборнике «Материалы международной научно–практической конференции «Психолого–педагогические и технологические аспекты организации образовательной среды в условиях реализации ФГОСов» (7 – 28 ноября 2016, Тольятти, 2016).

На защиту выносятся следующие положения:

– формирование навыков сотрудничества у дошкольников 6–7 лет проходит поэтапно: от стадии формирования основного ориентира для приобретения дошкольниками опыта сотрудничества при обучающей позиции взрослого; до стадии уверенного применения детьми моделей сотрудничества со сверстниками в процессе квест–игр при поддерживающей и стимулирующей позиции педагога;

– формирование у детей 6–7 лет навыков сотрудничества осуществляется эффективно, если обогащена предметно–пространственная среда соответствующими атрибутами, разработаны методические рекомендации для педагогов по использованию квест–игр в образовательной деятельности, разработана картотека квест–игр для старшей группы;

– навыки сотрудничества формируются в процессе приобретения опыта практической игровой деятельности при организации квест–игр детей 6–7 лет.

Структура магистерской диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы из 48 источников, из них 26 отечественных и 22 источника на иностранном языке, 12 таблиц, 14 рисунков и 6 приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр

1.1 Психолого–педагогические основы формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества

Давно известна и не вызывает сомнений истина, что человек – существо социальное и жизнь вне общества представляется нереальной и фантастичной. Однако в последнее десятилетие существует тенденция, решительно набирающая обороты, общения человека с человеком через «умного посредника» – гаджета. Контакт «глаза в глаза» сводится к вынужденной мере – когда связаться через электронное устройство не представляется возможным. Игры на природе заменяются нарисованными человечками на экране планшета, поиск сокровищ выпущенными из рогатки птицами, а живой, непосредственный контакт – «умным» приложением, способным отвечать собеседнику. Уже даже маленького ребенка, который, казалось бы, в расцвете любознательности и любопытства, интересуется всем и вся, увлекает мир виртуальности, где все ярко, подвижно, интересно и где игра «принимает» его таким, каков он есть, не обязывая находить к ней уникальный подход. Когда есть подобная замена, к чему напрягаться, пытаться найти общее с окружающими? Причин таких преобразований много, не существует единственной верной. В силу обстоятельств, у каждого она своя. Но, каковы бы они ни были, это сводится к одной глобальной проблеме – у людей атрофируется навык понимания друг друга, происходит оценка не моральных качеств, а количество достижений и пройденных уровней игры. Общение, зачастую, сводится к критике и попытке заставить «делать как правильно», а не к дружеской беседе о событиях или увлечениях. Многие психологи отмечают, что растет число детей морально одиноких детей, но социально включенных в модный технический флешмоб. Иными словами, люди, в частности дети, интересуются не друг другом, не

потенциальным взаимодействием, а возможностями виртуальности, где получить желаемое одобрение и признание проще простого – достаточно выполнить предлагаемое задание. В связи с этим вопрос сотрудничества детей дошкольного возраста, прежде всего, в дошкольных образовательных организациях стоит очень остро и является одним из самых актуальных. Проблема развития сотрудничества у старших дошкольников не нова, она исследовалась многими педагогами и психологами в разные исторические эпизоды (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) и продолжает изучаться на современном этапе.

«Дошкольный возраст – это то время, когда происходит интенсивное становление индивидуальности, познание окружающей действительности, эмоциональное отношение к миру» [18]. Получаемый в этом возрасте опыт межличностного общения с другими людьми становится фундаментом развития личности ребенка, формирует его самосознание. Значительным фактором является то, что в детстве устанавливаются определенные отношения ребенка со сверстниками. Детям дошкольного возраста недостаточно общения с взрослыми, для полноценного развития им необходимо продуктивно контактировать со сверстниками. Основа создания, укрепления и развития таких контактов – совместная деятельность детей, которая направлена на достижение общих целей. ФГОС ДО определяет требования к результатам Основной образовательной программы ДО в виде целевых ориентиров:

- имеет способность выбирать себе занятия по интересам, партнеров по совместной деятельности;

- идет на контакт и плодотворное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Умеет договариваться, учитывать интересы и чувства других, сочувствовать неудачам и восхищаться успехам других;

- ребенок осведомлен о разных правилах и социальных нормах, осознает и понимает, что им необходимо следовать [20, с. 4].

«Дошкольный возраст является подходящим периодом для освоения и развития разнообразных форм взаимодействия ребенка со сверстниками. Наиболее значительным из всех для достижения положительных результатов в развитии личности в условиях совместной деятельности обладает такая форма взаимодействия, как сотрудничество» [17]. Всего выделяют несколько вариантов определения данного понятия. О.В. Солодянкина описывает сотрудничество как «совместную деятельность нескольких участников ради достижения одной конечной цели, к реализации которой каждый стремится наиболее удобным для себя способом, считаясь с интересами партнеров» [16, с. 23]. Е.В. Коротаяева дает следующее определение понятию «сотрудничество»:

1) активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон.

2) особая форма человеческих взаимодействий, требующую учета многих факторов (уровень сплоченности коллектива, принятые формы ответственности, наличие действенной обратной связи, реакция на конфликтные ситуации, готовность к взаимообмену и взаимопомощи» и т. д.) [26].

Е.О. Смирнова характеризует сотрудничество как взаимодействие, при котором дети «заняты общим делом, согласовывают свои действия и учитывают активность партнера для достижения общего результата. Л.С. Римашевская определяет сотрудничество как согласованную деятельность с партнером или партнерами по взаимодействию, активную помощь друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности» [11]. Для сотрудничества характерны сообща обдуманые, согласованные действия, направленные на решение разнообразных задач. Организуя взаимодействие детей, необходимо обеспечить ряд компонентов:

– общая цель (научить понимать, что предложенное задание быстрее, удобнее выполнить совместными усилиями);

– общий мотив (наличие положительной направленности на взаимодействие со сверстниками);

– совместные действия (умение владеть речевым диалогом со сверстниками, согласовывать свои действия, умение доброжелательно договариваться о совместном решении предложенной задачи);

– общий результат (необходимо, чтобы достигнутый результат дети расценивали как совместный, могли оценить его качество и собственный вклад в итог общей работы).

Стремление воспитанника к проявлению сотрудничества в деятельности становится вероятным в связи с освоением субъектной позиции в процессе планирования и осуществления совместной деятельности. Субъектность как содержательно–действенное описание «сотрудничества проявляется в отношении ребенка к самому факту совместной деятельности, в процессах восприятия партнера по общению, принятия решений, целеполагании, целеосуществлении и пр. Формирование ребенка как субъекта совместной деятельности становится возможным при накоплении соответствующего субъектного опыта. Именно субъектный опыт создает осознанную, целенаправленную, умелую и скоординированную позицию ребенка в деятельности» [12]. Опыт сотрудничества ребенка в данном варианте может быть охарактеризован как субъектный. «Накапливая в течении жизни опыт сотрудничества, дошкольник получает способность реализовывать обдуманые, согласованные действия с партнерами, направленные на решение общей цели при общем взаимопонимании и переживании за результат совместной деятельности. Ребенок дошкольного возраста в качестве субъекта общего дела может постепенно строить взаимодействие, выполняя функции совместного определения цели, планирования, принятия обговоренных с партнером решений для достижения

единой с со товарищем цели, взаимоконтроля и взаимоанализа, взаимопомощи, самооценки, совместного представления общего результата» [5]. Немаловажным вопросом становится выделение компонентов опыта сотрудничества. При их определении необходимо сконцентрировать внимание на то, что любая совместная деятельность детей является интегрированной. «Сотрудничество детей в процессе реализации детских видов деятельности создает реализацию как минимум двух видов детской деятельности, одной из которых является коммуникативная.

В течение проведения совместной деятельности каждый дошкольник реализует две позиции:

1) выступает как субъект конкретного вида детской деятельности (изобразительная, конструктивная, трудовая, познавательно – исследовательская и др.); при этом решаются задачи данной деятельности ее специфическими средствами, а результатом является продукт данной деятельности; успешность действий определяется объемом субъективного опыта дошкольника в определенном виде детской деятельности» [22];

2) «как субъекта коммуникативной деятельности в ситуации проведения общего дела; наряду с этим решаются задачи в сфере общения (вербального и невербального) и социальных отношений (социальные мотивы и личностные качества), а результатом являются позитивные отношения и согласованные действия партнеров, касающиеся общего дела.

Взаимосвязанность и единство представленных выше позиций ребенка создает интегрированный характер совместной деятельности детей по типу сотрудничества. Принимая во внимание вышеизложенное при определении компонентов опыта сотрудничества необходимо акцентировать внимание на имеющее первостепенное значение освоение мотивов, представлений и умений, обусловленных особенностями общения как специфической деятельности, и, в первую очередь, выделением таких характерных особенностей общения как перцептивная, информативная и интерактивная. Приведем более подробное описание значимых характеристик каждой

стороны общения. Перцептивная сторона сотрудничества определяет адекватное восприятие и понимание партнерами друг друга в процессе общения и установление на этой основе взаимопонимания. В результате «перцепции ребенок может сформировать образ–описание того, что представляет собой партнер, оценить уровень взаимопонимания. Для установления сотрудничества в перцептивной стороне общения немаловажен эмоциональный обмен положительными эмоциями, чувствами, развитие эмпатийных связей, что демонстрируется в оказании эмоциональной отзывчивости, в помощи и поддержке партнера. Имеет не последнее значение и выделение в совместной деятельности области эмоций и область решения задач (R. Veils). Социальная перцепция, возникающая в сотрудничестве, создает эмоциональное единство партнеров, появление общего смыслового поля взаимодействия. На данном фундаменте реализуется информационный обмен между партнерами, возникает возможность достижения общей цели посредством согласования, объединения, скоординированности общих усилий. Информативная сторона сотрудничества определяет получение информации о ситуации общения и о партнере, обмен информацией между партнерами, ее понимание, что позволяет согласовывать, объединять, координировать общие усилия для достижения цели. Суть информационного обмена кроется в получении информации, ее сохранении, воспроизведении и передаче. Успешность информационного обмена связана с «включением» различных, адекватных ситуации, каналов восприятия, развитием произвольности данных процессов, а также способности осуществлять умозаключения на основе полученной информации. Интерактивная сторона сотрудничества определяет организацию обмена действиями между партнерами, ценностями и смыслами (что хочу получить для себя, что важно для меня и пр.). При помощи этого происходит выработка стратегии и координация совместных действия индивидов при организации и выполнении совместной деятельности. Из этого следует, что эффективность сотрудничества детей определяется

степенью сформированности у дошкольников умений, соответствующих трем сторонам общения. Учитывая вышеизложенное, мы выделяем в структуре опыта сотрудничества следующие компоненты: потребностно–мотивационный», «эмоционально–чувственный, когнитивный и поведенческий. Потребностно–мотивационный компонент проявляется в наличии у воспитанника побуждения к осуществлению процесса разрешения задач непосредственно в совместной деятельности, в заинтересованности к другому ребенку как партнеру, в стремлении оказать посильную помощь ему в случае затруднений, в осознании персональной ответственности за общий результат, в проявлении инициативы и стремления довести совместное начатое дело до конца, выполнить работу достойно. Данный компонент характеризует первичную ориентацию ребенка в общечеловеческих ценностях, систему его потребностей и мотивов в осуществлении деятельности с партнером». «Это потребности выполнять задание вместе с другим ребенком (увлекательнее, быстрее, лучше результат, можно помочь друг другу и др.); проявления мотивов выбора партнера (он хорошо лепит, мне с ним весело, он интересный и т.п.); признание и принятие персональной ответственности за итоговый результат как продукт совместной деятельности; наличие желания помогать ближнему в случае затруднений; проявление инициативы и довести совместное выполнение задания до конца, выполнить работу хорошо. Приведенные данные характеристики могут быть представлены как показатели потребностно–мотивационного компонента. Эмоционально–чувственный компонент отображает весь спектр эмоций и чувств, которые переживает ребенок по поводу сотрудничества в реализуемом общем деле. Показатели эмоционально–чувственного компонента можно привести следующие:

- тип отношений ребенка к партнеру в ситуации взаимодействия (позитивный, индифферентный, негативный);
- эмоциональное благополучие воспитанника и привлекательность ребенка как партнера в системе межличностных отношений;» [22]

«– эмоциональное единство с партнером в ситуации взаимодействия (обмен положительными переживаниями);

– выражение эмоционально–чувственной отзывчивости в ситуации взаимодействия (тождественность эмоционального отзыва детей друг к другу при взаимодействии на основе правильной идентификации эмоциональных состояний). «Когнитивный компонент опыта сотрудничества выражает начальную социальную информированность ребенка относительно предписанных норм и правил поведения партнеров по общению и взаимодействию, представлений о социально адекватных и приемлемых способах действий и отношений в ситуациях сотрудничества, о соответствующих оценках поступков окружающих людей и нравственных качеств.

Данный компонент выражается в наличии представлений:

– об эмоциональных состояниях человека, их причинах и необходимости их учета при взаимодействии партнеров,

– о правилах сотрудничества (правила договаривания, правила работы над ошибками, правила помощи и др.),

– о правилах речевого этикета (элементарные нормы и правила вступления в разговор, поддержания и завершения общения и др.);

– о признаках совместной деятельности (принятие цели как единой, согласование действий, взаимопомощь, общая ответственность за результат) и ее структуре (предварительное обсуждение и согласование плана совместных действий, их оптимальная расстановка; реализация плана; сквозной и итоговый взаимоконтроль; совместная взаимокоррекция; совместная презентация результата);

– о моделях сотрудничества (совместно–индивидуальная, совместно–последовательная, совместно–взаимодействующая) и соответствующих алгоритмах деятельности;

– о явных преимуществах совместной деятельности и своем потенциале как партнера. Поведенческий компонент опыта сотрудничества отражает

совокупность действий, определяющих успешность коммуникации партнеров и их субъектность в осуществляемом совместном деле. Названный компонент находит отражение в присутствии умений:

– осуществлять совместное планирование предстоящей деятельности» на основе принятия цели как единой;

– «вести диалог, достигая консенсуса в позициях, мнениях в процессе совместной деятельности (добывать отсутствующую информацию с помощью вопросов; представлять собственный план действий, выслушивать план действий партнера, обсуждать оба плана и находить «золотую середину» и др.);

– оказывать помощь друг другу, соблюдая правила сотрудничества, на основе оценки возможностей и трудностей партнеров в работе;

– выполнять взаимоконтроль (сквозной и итоговый) на основе осознания собственной ответственности за общий результат (правильность и качество выполнения задания);

– регулировать и исправлять совместные действия по реализации плана на основе анализа ошибок (определять характер ошибок и их причины);

– достигать консенсуса в противоречивых конфликтных ситуациях» и неоднозначных вопросах. Перечисленные компоненты опыта сотрудничества формируются и проявляются в совместной деятельности, а сформированный уровень опыта сотрудничества определяет степень проявления самостоятельности детей в совместной деятельности. Ниже представлены особенности развития совместного действия у детей дошкольного возраста, описанные в соответствии с возрастной градацией [23] (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Особенности развития совместного действия у воспитанников дошкольного возраста

Возраст	Особенности развития
2–3 года	Ведущая позиция принадлежит взрослому. Дети, активно осваивая предметный мир, достаточно равнодушны друг к другу, они словно не видят остальных детей. Воспитанники до трех лет почти не играют вместе. Их увлекает сам процесс игры, многократное повторение одних и тех же действий. Малыши заинтересовано пересыпают, перекладывают, стучат,

	бросают что–либо, но делают это одни или в компании взрослого
3–4 года	Дети трех–четырех лет оживленно реагируют на окружение сверстников, но наладить содержательное общение с ними для детей проблематично, что вызвано не в полной мере развитых речевых возможностей детей, их психологическими особенностями и отсутствием социального опыта. Воспитанники по–прежнему отдают предпочтение предметам, им непросто определиться в отношениях к сверстникам, понять их положительные и отрицательные качества, поделиться игрушкой, выразить сочувствие, уступить. Для детей данного возраста характерен перенос оценок значимых для него людей–родителей, воспитателей, на поступки и поведение социального окружения.
5–7 лет	К пяти годам в развитии ребенка происходят заметные изменения. Прежде всего, речевое развитие изменяется до такой степени, что не возникает проблем в общении со взрослыми знакомыми и не очень. Ребенок осознает потребность в общении со сверстниками, проявляет активный интерес к ним. Значительные трансформации происходят и в умственном развитии детей. Развивается способность к волевому усилию. Формируется производительность умственных процессов – внимание и память. Ребенок может направлять их на решение конкретных задач, на усвоение и выполнение правил, на достижение конечного результата. Ребенок способен элементарно спланировать свою деятельность, практически воплотить свой замысел. Дети играют почти все время, постоянно общаются друг с другом. Взаимоотношения детей становятся более сложными, неоднозначными, возникает множество взаимных конфликтов.

Создание атмосферы сотрудничества в коллективе детей образовательной организации включает следующие ключевые моменты:

- эмоциональное сближение детей перед осуществлением совместной деятельности, положительный настрой друг на друга. Для этого используется ритуал приветствия. Варианты могут самыми разнообразными: «Сейчас каждый из вас выйдет и поприветствует всех своих друзей» и т.д. Предоставление детям возможности самостоятельного выбора способствует стимулированию собственной инициативы;
- закрепление эмоционально позитивного опыта, полученного в процессе сотрудничества. Необходимо помочь ребенку выразить и осознать эмоциональное удовольствие от совместного согласования действия с другими детьми. Впоследствии этот опыт будет в дальнейшем служить мотивацией к взаимодействиям со сверстниками. Важно ориентировать ребенка на выражение своего отношения к совместной деятельности, выявлять и обозначать смысл ситуации общения в символической форме

(вырастить цветок дружбы, цвет лепестков которого соответствует настроению, или передать волшебную звездочку тому, с кем было приятно вместе заниматься);

– ценно и важно, чтобы ребенок почувствовал успех и удовлетворение от общения с другими детьми в образовательной деятельности. Опыт сотрудничества ребенка со сверстником передается в форме игровой деятельности. У ребенка есть возможность анализировать ситуацию взаимодействия, менять свою позицию, мнение;

– опора на познавательный интерес ребенка.

В «сотрудничестве возникает общая содержательная основа взаимодействия, эмоциональное единство его участников, происходит обмен мнениями, идеями, мыслями, что позволяет согласовывать, объединять и координировать общие усилия для достижения общей цели. Именно сотрудничество, творческое общение, взаимное доверие и уважение наполняют жизнь ребенка интересными делами, радостью от совместных побед, переживаниями в процессе выполнения общего дела, что составляет бесценный социальный опыт, столь необходимый детям во взрослой жизни» [23]. Навыки сотрудничества учат детей помогать другим, формулировать свою точку зрения, определять мнение партнеров по общению, предпринимать попытки разрешения конфликтов с помощью аргументации. Сотрудничество со сверстниками необходимо для формирования умения строить свою деятельность с учетом позиции партнера, понимать и принимать мнение друг друга, уметь учитывать индивидуальное эмоциональное состояние партнеров; обладать инициативностью, способностью добывать недостающую информацию; обладать готовностью к составлению плана совместной деятельности; уметь разрешать конфликт, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке участника совместного действия. Выделяют следующие признаки сотрудничества:

– целенаправленность (стремление к общей цели);

- мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- структурированность (заблаговременно обговоренные и распределенные функции, права, обязанности, ответственности);
- согласованность (скоординированность действий участников совместной деятельности, низкий уровень конфликтности в команде);
- организованность (плановость деятельности, способность к управлению и самоуправлению);
- результативность (способность достигать результата).

«Опираясь на эмоции или сознание участников, условно выделяют следующие типы сотрудничества:

- эмоциональный – создание атмосферы эмоционального настроения, созвучия переживаний от процесса и результатов совместного дела, акценты на ярких моментах, передаче эмоций и проявлении чувств, эмоционально окрашенные оценки и выражение своего мнения;
- когнитивный – создание атмосферы творческого поиска и логического анализа, проявления кругозора и интеллекта, профессионализма, нестандартности, емкости и оригинальности мысли» [22].

«При создании ситуации сотрудничества необходимо предусмотреть перераспределение деятельности между всеми партнерами в условиях выбора, необходимых для достижения поставленной цели. Каждый партнер должен максимально отдать свои знания и силы на выполнение общего задания. В обсуждение и оценку полученных результатов также должны быть включены все участники совместного дела. Основной метод взаимодействия в процессе сотрудничества – добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией».

Такой тип взаимодействия и отношений возникает при наличии трех типов зависимостей участников совместного обучения:

1) зависимость от единой цели, которую участники могут достичь только в совместных усилиях;

2) зависимость от источников информации: каждый участник владеет только частью информации, необходимой для успешного решения задачи»;

3) зависимость от формы поощрения.

«Технология развития сотрудничества разворачивается как трехэтапное решение усложняющихся задач взаимодействия педагога и детей:

На 1–ом этапе целесообразно акцентировать внимание на обогащении представлений старших дошкольников о сверстнике как о партнере по совместной деятельности и укреплении положительных эмоций между детьми, поддержания желания и интереса в сотрудничестве» с ними.

«2–ой этап характеризуется освоением детьми определённой модели сотрудничества» (по принципу от простого к сложному) [2]:

- совместно–индивидуальной;
- совместно–последовательной;
- совместно–взаимодействующей;
- совместно–творческой.

3–й этап подразумевает предоставление возможности для самостоятельного выбора воспитанниками моделей сотрудничества.

На 1 этапе развития детского сотрудничества происходит акцентуация на:

- поддержание положительного эмоционального фона взаимодействия детей;
- ориентацию на развитие навыков эмпатийного восприятия партнера, отзывчивость на его эмоциональное состояние;
- проведение с воспитанниками бесед по обогащению, уточнение правил сотрудничества и дружбы;
- демонстрацию образцов поведения и действий с использованием игровых персонажей;

– внесение корректировок в поведение ребенка в процессе выполнения действий по просьбе самого ребенка или сверстников в случае конфликта.

На 2–м этапе формирования детского сотрудничества в процессе освоения дошкольниками моделей сотрудничества 2 подэтапа, на каждой ступени действует общая стратегия. Она состоит из следующих компонентов:

– формирование представлений о данной модели сотрудничества на основе анализа практических, проблемных инсценированных ситуаций сотрудничества, в ходе которых происходит накопление и обогащение опыта обсуждения и решения совместной задачи с применением модели сотрудничества (пример: квест–игра «Остров сокровищ», задание «Помоги маме–мартышке покормить детенышей», где детям необходимо обсудить и решить, как достать бананы с высокой ветки, имея при этом набор предметов, которые нужно использовать не по прямому назначению);

– введение обобщенной наглядной карты–схемы, отражающей содержание модели сотрудничества. Для этого используется наглядная карта–схема. Каждая карта отличается вариантом изображения способа распределения действий между партнерами в ходе совместного выполнения задания (пример, квест–игра «Африка зовет!», задание «Помоги животным перебраться через обрыв», где воспитанники должны построить мост и выбрать способ, который поможет им выполнить задание. Также предполагается обсуждение детьми рациональности использования того или иного метода в предложенной ситуации);

– закрепление представлений о модели происходит в процессе решения детьми практических ситуаций с целью усвоения зависимости результата совместной деятельности от последовательности компонентов, составляющих модель (пример, квест–игра «Приключения в Заполярье», задание «Спаси медвежонка», где предполагается сплоченная командная работа, согласованность которой поможет достигнуть поставленную цель.

Помимо этого, данное задание закрепит умения дошкольников договариваться, находить компромиссы и избегать конфликтных ситуаций);

– практикование дошкольников в применении модели сотрудничества (пример, квест–игра «Далекая–далекая Галактика», задания «Привет, инопланетяне!», «А вы так можете?», «Очумелые ручки», в которых воспитанники могут использовать различные модели сотрудничества, в зависимости от их целесообразности и рациональности. Здесь применение моделей сотрудничества происходит уже на уровне навыка, приобретенного путем множественных повторений во время проведения квест–игр).

«На 3 этапе от детей требуется не просто применение одной модели сотрудничества, но и гибкой их смены в соответствии с условиями совместной деятельности». «Дошкольникам предоставляется возможность применить приобретенные умения сотрудничества: самостоятельно проанализировать содержание совместной деятельности; определить собственную функционально–ролевую позицию, соотнести ее с позицией партнера; объединиться со сверстником и договориться о совместном выполнении задания; самостоятельно, последовательно реализовать цель совместной деятельности в паре, осуществлять планирование для достижения общего результата, применяя выбранную модель сотрудничества». После проведения каждой квест–игры проводится рефлексия, которая способствует мониторингу уровня усвоенных знаний, умений и навыков, обсуждению возникших трудностей и поиску причин их возникновения. Помимо этого, организуется систематическое наблюдение в полевых условиях за исследуемой группой детей с целью фиксации изменений в поведении и отношениях между детьми, особенно тех, которые до начала эксперимента имели трудности в установлении дружеских взаимоотношений или другую причину, мешающую общению со сверстниками.

Таким образом, можно заключить, что работа по формированию навыков сотрудничества у старших дошкольников носит комплексный,

многоуровневый характер. Приобретение воспитанниками данных навыков способствует развитию коммуникации со сверстниками, адаптации к жизни в социуме, обогащает словарный запас детей, опыт эмпатийного восприятия партнера по общению, содействует появлению уверенности в себе, творческого и критического мышления, умения убедительно аргументировать свою точку зрения. Кроме того, формирование навыков сотрудничества в квест–игре позволяет проявить не только личностные качества ребенка, но и его сильные стороны, будь то интеллектуальная подкованность, физические данные или что–либо другое. Все вышеперечисленное отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС ДО [21, с. 4] и является одними из приоритетных задач деятельности образовательной организации.

1.2. Квест – игра как средство формирования у детей 6 – 7 лет навыков сотрудничества

Мир постоянно претерпевает изменения, такова его неотъемлемая особенность. Однако, за последние двадцать лет существенные преобразования в области сотрудничества людей, преимущественно начиная с дошкольного возраста, вызывают беспокойство, так как продукты достижений технического прогресса очень часто стали заменять детям партнера по общению, чьи «мысли» и «разговоры» уже запрограммированы определенным образом, тем самым освобождая ребенка от необходимости поиска с ними общего интереса, деятельности. Недостаточная сформированность у дошкольника не только коммуникативных умений, но и навыков продуктивного взаимодействия, таким образом, является довольно актуальной и значимой проблемой на современном этапе.

Проблемой формирования сотрудничества детей дошкольного возраста ученые начали заниматься уже давно. Проведен ряд теоретических и практических исследований отечественных и зарубежных педагогов и

психологов, которые, разработав и апробировав методики и технологии, предлагают разные средства формирования сотрудничества детей: в коллективе и через коллектив (А.С. Макаренко), в трудовой деятельности (Р.С. Буре, М.В. Крулехт), в игровой деятельности (В.Я. Воронова, Д.В. Менджерицкая), в изобразительной деятельности (Д.И. Воробьева, Т.С. Комарова, И.А. Рудовская), развитие сотрудничества на занятии (Л.С. Римашевская) и т.д. Все они реализовывались в истории дошкольного образования в разные годы. Эти средства являются уже традиционными в практике дошкольных организаций. Однако, так как появляются более новые исследования, то необходимо упомянуть одно из них, известное как квест-игры. Tomas March был одним из многих ученых, который пытался конкретизировать и упростить наше понимание определения В. Dodge и он достиг в этом немалых успехов. Ему удалось значительно детализировать его, представить ряд теоретических формулировок, которые постепенно помогали постичь самую суть технологии в работе квеста. Пробы сократив и сделать это более доступным, мы получаем выдержку из которой следует, что квест – выстроенная на опорной модели структура обучения, пользующаяся всеми доступными ресурсами (в том числе и ресурсами Интернет) и имеющая независимую задачу, заключающуюся в мотивации участников к изучению некой проблемы с n -количеством возможных решений, для которой необходимо развивать умение командной и индивидуальной работы, поиска информации и всестороннего ее осмысления: систематизации, категоризации и дальнейшего преобразование в конкретное знание, что значило бы понимание и осознание. Умение проследить и понимать тематические связи, размышлять над процессом познания – вот результаты работы с наиболее успешными из квестов. Описывая построение квеста, March указывал что квест, как вид поисковой деятельности, не может существовать без «опор», которые должны быть установлены руководителем, они являются помощниками для учащихся при работе за зоной реальных навыков. В качестве примеров могут служить виды

деятельности, помогающие верно выстроить план изучения, повысить вовлеченность в скорейшее решение проблемы и указать на самые важные аспекты изучения.

Опираясь на иные источники, квест–игра – это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета [1, с. 133].

Т.А. «Кузнецова определяет квест–игру как пример организации интерактивной образовательной среды» [7]. А. Яковенко раскрывает понятие квест–игра как «проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются информационные ресурсы Интернета» [25]. Данный вид игры может быть как индивидуальным, так и групповым. В контексте настоящей работы будет рассматриваться преимущественно квест–игры, предназначенные для группового участия, как наиболее соответствующий исследованию.

И.Н. «Сокол рассматривает квест как технологию, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно наличие наставника, четкие правила и реализуется с целью повышения у детей уровня умений и навыков» [14, с. 146].

По мнению М.А. Бовтенко, Я.С. Быховского, В.Dodge, П.В.Сысоева и других ученых, при использовании квест–игр воспитанники приобретают довольно мощную мотивацию: от заинтересованности до удовлетворенности и «восторга, знакомятся с материалом, который можно исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, создавая проекты, имеющие практическую значимость».

Квест, как одна из молодых педагогических технологий, содержит элементы мозгового штурма, тренинга, игры, и соответственно, решает комплекс задач, которые характерны вышеназванным технологиям.

Квест–технология имеет ряд особенностей: образовательная задача организуется посредством игровой деятельности и носит поисковый характер; для этого вида технологии характерно обязательное наличие сюжета, определенных ролей, и, соответственно, игровых атрибутов для каждого персонажа; роль педагога–наставническая и предполагает косвенное участие, что дает больше самостоятельности детям, подталкивает их к более тесному сотрудничеству между собой, совместному поиску решений; стимулирует эмоциональную и интеллектуальную активность детей.

Восприятие и понимание квест–технологии в реалиях образовательных организаций не будет полноценным, если не упомянуть один из видов классификаций квест–технологии И.Н. Сокола [14, с. 139], представленную в Таблице 2.

Таблица 2 – Классификация квест–технологий

Квест–технология	
По уровню применения	предметная
По научной концепции усвоения опыта	развивающая
По отношению к ребенку	лично–ориентированная
По ориентации на личностные структуры	в зависимости от типа, целей и задач квеста: –информационная; –операционная; –эмоционально–художественная; –эмоционально–нравственная; –технология саморазвития; –эвристическая; –прикладная.
По типу организации и управления познавательной деятельностью	игровая технология

Это далеко не единственная классификация автора, однако, наиболее полно отражающая специфику данной технологии и ее ценность как более современного и эффективного средства, соответствующего ФГОС ДО для дошкольной организации.

Не смотря на сравнительно недавнее появление квест–игр, педагогами уже отмечается ее эффективность при решении образовательных задач. В частности, благодаря наличию разнообразных творческих заданий, высокой активности детей в процессе игры, их заинтересованности в достижении поставленной задачи, испытанию себя в самых неожиданных ситуациях, осуществляется всестороннее развитие личности ребенка, его индивидуальных способностей. Так как в основе квестов лежат игры, а игра, как известно–ведущая деятельность детей в дошкольном возрасте, воспитанники лучше усваивают информацию, потому что она преподносится им в форме загадок, кроссвордов, головоломок, организуются музыкальные, поэтические соревнования, творческие поединки; у детей есть возможность не только проявить себя, но и ближе познакомиться со сверстниками, научиться договариваться с ними, находить компромиссы, действовать, учитывая мнение товарищей по группе, учиться распределять общую работу так, чтобы каждый участник имел возможность сделать свой вклад в дело и за качество выполненного нес личную и осознавал коллективную ответственность.

Примечательно, что в отличии от многих форм организации деятельности в ДОО, квест–игры могут быть интересны не только воспитанникам, но и родителям. При освоении данной технологии, возможно проведение квест–игры в домашних условиях, задействовав при этом всех членов семьи. В таком случае, у ребенка формируется положительное отношение к описываемой форме деятельности, устанавливается взаимный контакт с близкими, укрепляются детско–родительские отношения, между родителями, педагогами и детьми упрочняется взаимодействие на основе сотрудничества, что является одним из требований ФГОС ДО [20, с. 4].

Сравнивая квест–игры с традиционными играми в дошкольных образовательных организациях, выделяются существенные преимущества квест–игр. Во–первых, квест–игры предполагают присвоение каждому участнику своей роли, наличие соответствующих атрибутов, перечня правил,

которым необходимо следовать, и подчеркнута важность каждого персонажа игры, что дает детям возможность почувствовать свою значимость в детском коллективе; во-вторых, квест-игры всегда имеют уникальный сюжет и самые неожиданные повороты событий, которые зависят от играющих, что лишь прибавляет интерес к деятельности, что не присуще играм в традиционном обучении; в-третьих, у ребенка есть возможность продемонстрировать смекалку, талант, знание в какой-либо области и получить похвалу не только от педагога, но и от сверстников, что повышает его уверенность в себе и своих силах, самооценку и является прочным стимулом к дальнейшему саморазвитию; в-четвертых, постоянная необходимость думать, находить новые, оригинальные решения развивает у детей воображение, мышление, умение логично выстраивать свои суждения, предположения, какого шанса не предоставляет методика традиционного обучения, так как материал дается уже в готовом виде и у детей нет необходимости добывать знания из других источников; и в-пятых, в квест-играх педагог играет роль наставника, предполагая предоставление большей самостоятельности дошкольникам, оставляя им право решать, в какое русло повернуть сюжет, самим отслеживать соблюдение ранее оговоренных правил, корректируя не только свои действия, но и действия своих товарищей, учась не просто указывать на ошибки, неточности и нарушения, а аргументировать свою точку зрения, подбирать слова и выражения так, чтобы не обидеть сверстника, но помочь ему исправиться.

Привлечение участников ненавязчиво, в понятном им, игровом, увлекательном виде – одно из ведущих преимуществ квеста перед другими формами работы с детьми. С его помощью возможна практически одновременно выполнять множество образовательных целей: ввод и ознакомление с новой информацией, организация и ведение игровой деятельности, повторение и закрепление уже накопленных знаний, практическая отработка умений дошкольников. Таким образом, детские квесты помогают реализовать следующие задачи:

– образовательные (игроки закрепляют имеющиеся и усваивают новые знания);

– развивающие (во время игрового процесса повышается образовательная мотивация, развиваются творческие и индивидуальные качества, исследовательские навыки, демонстрируется способность детей к самореализации);

– воспитательные (формирование и дальнейшее развитие коммуникативных навыков. таких как поддержка, взаимовыручка и так далее).

Работа над квестом подразумевает развитие у дошкольников компетентностей, из которых особенно отметить можно такие как:

– командная работа (составление плана, распределение обязанностей, взаимопомощь, контроль);

– вариативность в подходах и методах решения сложных ситуаций: умение выбрать оптимальный вариант, грамотно аргументировать свое решение и подкрепить конкретными примерами;

– развитие ораторских способностей (ведение презентаций, демонстрация проектов);

– осознание потребности в новых знаниях и методах их приобретения;

– приобретение новых умений при помощи использования разных видов деятельности. Поиск и владение информацией, ее структуризация для удобства дальнейшего исследования при формировании гипотезы, ее доказательство и презентация итогов работы;

– выбор и постановка своей роли, подбор необходимых для дальнейшей работы, ресурсов.

– поиск и использование множеством информативных источников (ресурсами электронных библиотек, различных пособий, сети Интернет).

Занимательный и всесторонне развивающий квест, который способствовал бы обучению воспитанников и создавал условия для каждого, в которых можно проявить себя требует от педагога высокой квалификации,

как в проектировании такой и игры, так и при ее непосредственном проведении.

Сценарий для игры должен соответствовать поставленным организатором целям и задачам, с учетом категорий участников квеста, места проведения и их индивидуальным особенностям. Заинтересованность – самое трудное и главное, с чем можно столкнуться в этой работе, ведь детей заинтересовать намного проще, нежели взрослых, будь то педагоги или родители. Потому очень важно уделить особое внимание тому аспекту, где в процессе игры родители становятся для детей партнерами и активными участниками деятельности, как прописано в основных задачах РФ «Закон об образовании» и ФГОС ДО [20, с. 2].

При планировании и подготовке квеста значительную роль играет сам продуманный сюжет и то образовательное пространство, где будет проходить квест–игра. Закрытое ли это будет пространство или квест будет проводиться на открытом пространстве, каково будет воспитанников и тех, кто задействован в процессе сюжета, какое место станет стартовой локацией, будут ли участники передвигаться в определенной последовательности или у них будет возможность для самостоятельного выбора маршрута.

Для того чтобы организация квест–игр для детей была эффективной, необходимо следовать определенным принципам и условиям:

- все игровые задания должны отвечать правилам безопасности для жизни и здоровья воспитанников;
- задачи, которые ставит перед детьми ведущий, должны быть посильными по возрасту участников и не превышать их индивидуальные психо–физиологическим возможности;
- не допускается ни в коем случае каким–либо образом унижать честь и достоинство ребенка;
- в содержание сценария внедряются разные виды деятельности, так как долгосрочное выполнение однообразных заданий детьми старшего

возраста, согласно их психологическим и возрастным характеристическим особенностям, невозможно;

– задания необходимо выстраивать таким образом, чтобы они были последовательными, логически взаимосвязанными;

– квест–игра немыслима без насыщения ее декорациями, музыкальным сопровождением, костюмами, инвентарем и другой тематической атрибутикой;

– дошкольники должны иметь ясное и четкое представление, к какому результату они должны прийти;

– следует продумать и указать временные интервалы, во время которых дети смогут выполнить задание, но при этом не потеряют к нему интерес;

– роль педагога в игре – направлять воспитанников, давать непрямые подсказки к правильному решению, но к окончательному решению и плану действий воспитанники должны прийти самостоятельно.

Из всего вышеперечисленного можно резюмировать, что квест–игра хоть и обладает явными преимуществами, но вместе с тем – довольно непроста в организации, обязывает учитывать множество факторов не только очевидных, а еще и тех, которые могут произойти уже непосредственно в процессе проведения квест–игры. Например, если квест–игра проводится не в помещении, а на открытом воздухе, скажем, на групповом участке, то фактором «внезапности» могут стать резко изменившиеся погодные условия. В теории их можно учитывать, но на практике это может быть довольно трудоемкий процесс. Однако, квест–игра тем и хороша, что некоторые ее условия или правила поддаются корректировке прямо по ходу ее проведения, что только добавит интереса и азарта. Поэтому, благодаря таким своим характерным особенностям, квест–это универсальная игра, в которой проявляются одновременно и интеллект ее участников, их физические навыки, способности, воображение и творчество. В квест–игре необходимо показать свои смекалку, наблюдательность, находчивость, сообразительность, быстроту реакции, это способствует тренировке памяти и

внимания, активно развивает аналитические способности и коммуникативные навыки. У участников формируются умения договариваться между собой, распределять роли, обязанности, действовать вместе, переживать друг за друга, оказывать взаимоподдержку в трудных ситуациях. Все это стимулирует на сплочение не только детский коллектив, но и родительское общество, а также укрепляет детско – родительские отношения, способствует установлению взаимопонимания. А еще немаловажным является то, что родители становятся активными участниками образовательного процесса в ДОО, укрепляются и формируются доверительные взаимоотношения детский сад – семья. Так как к игре нужно готовиться заранее и достаточно серьезно, вполне вероятно, что педагогу понадобится помощь родителей в организации или проведении квест–игр в образовательной организации. Таким образом, можно обобщить все вышесказанное и заключить, что квест–игры обладают невероятно неисчерпаемым потенциалом, который в практике дошкольной организации педагогам еще только предстоит раскрыть.

Выводы по первой главе

Исходя из вышенаписанного, можно заключить, что именно в период дошкольного детства происходит становление отношений со сверстниками. От того, способен ли ребенок воспринимать чувства и эмоции другого человека, может ли найти индивидуальный подход к партнеру по общению, как он с ним общается и каким образом действует в конфликтных ситуациях, зависит его дальнейшая интеграция в социум, который предъявляет к каждому его составляющему определенные требования и правила. Помимо этого, можно сделать вывод о том, что в процессе разработки методов и средств работы с дошкольниками по формированию навыков сотрудничества было предложено множество различных видов деятельности, с помощью которых возможно было бы развить в детях умения и навыки взаимодействия

с коллективом и вне. Из самых известных можно выделить: трудовую (Р.С. Буре), изобразительную (Д.И. Воробьева) и игровую (Д.В. Менджерицкая). В нашей работе мы решили взять за основу игровую деятельность, но привнеся в нее несколько новый смысл, конкретизировав вид игр – квест–игры. Квест–игры – относительно молодое течение в нашей стране. Зародившиеся в США в качестве web–квестов в конце 90–х годов (В. Dodge, Т. March), они получили огромную популярность и стали известны во всем мире. В России квесты для дошкольников существуют всего около 10 лет, поэтому не имеют детализированной обоснованной методической базы для педагогов дошкольного образования. Тем и обусловлено наше решение работать именно в этом направлении. Таким образом, во второй главе нашей исследовательской работы мы исследуем, на каком уровне находятся навыки сотрудничества у детей подготовительной экспериментальной группы с помощью подобранных диагностических заданий, проследим динамику изменений в детях по заданным критериям, проверим эффективность влияния на них разработанного комплекса мероприятий, подтвердим или опровергнем выделенную нами гипотезу посредством проведения контрольного среза и сравнения его результатов с данными констатирующего эксперимента.

Глава 2. Организация и проведение экспериментального исследования формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством квест–игр

2.1 Изучение уровня сформированности у детей 6–7 лет навыков сотрудничества

На данном этапе разработан критериально–диагностический инструментарий, представленный критериями, показателями и диагностическими заданиями. Были обследованы возможности детей в умении оценивать и анализировать взаимодействие в процессе создания продукта (результата) совместной деятельности, умении осуществлять контроль друг за другом и взаимокоррекцию во время совместной деятельности, умении учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия, умении действовать в соответствии с намеченным планом, согласовывая свои действия с действиями партнера по взаимодействию, умении давать характеристику особенностям совместной деятельности, умении осуществлять планирование вместе с партнером на основе принятия цели как единой.

На сегодняшний момент различные авторы предлагают свои методики обследования детей на определение уровня сформированности навыков сотрудничества: Е.Е. Кравцова, Р.С. Немов, Л.С. Римашевская, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова и др. Однако, ввиду специфических выделенных показателей сформированности навыков сотрудничества Л.С. Римашевской и В.В. Щетининой, которые не отражают диагностические задания других вышеперечисленных авторов, мы определяем свой выбор на модификациях методики Л.С. Римашевской.

Констатирующий эксперимент организован в дневное время суток, в первую половину дня. В качестве диагностических методик был выбран комплекс диагностических методик, которые соответствуют выделенным

показателям, представленным в таблице 3. Целью констатирующего этапа являлось выявление уровня сформированности навыков сотрудничества у детей 6–7 лет. В таблице 3 представлена диагностическая карта констатирующего эксперимента.

Таблица 3 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностические задания
Умение оценивать и анализировать свое взаимодействие с детьми в процессе создания продукта (результата) совместной деятельности	Диагностическое задание 1. «Совместное конструирование» (А.А. Заречная)
Умение осуществлять контроль друг за другом и взаимокоррекцию во время совместной деятельности	Диагностическое задание 2. Ситуация «Составим картинку» (Р.С. Немов)
Умение учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия	Диагностическое задание 3. Ситуация «Строим мост» (Р.С. Немов)
Умение действовать в соответствии с намеченным планом, согласовывая свои действия с действиями партнера по взаимодействию	Диагностическое задание 4. «Перчатки» (Л.С. Римашевская)
Умение давать характеристику особенностям совместной деятельности	Диагностическое задание 5. Беседа «Уборка листьев» (Р.С. Немов)
Умение осуществлять планирование совместной деятельности вместе с партнером на основе принятия цели как единой	Диагностическое задание 6. Решение проблемной ситуации «Дежурим вместе» (Р.С. Немов)

Диагностическое задание 1. «Совместное конструирование» (А.А.Заречная)

Цель: умение воспитанников оценивать и анализировать свое взаимодействие со сверстниками в процессе создания продукта (результата) совместной деятельности.

Материалы и оборудование: шаблоны Луны и космической ракеты, краски, клей, альбомный лист.

Ход: детям предлагается разбиться на пары и сделать совместную поделку «Полет в космос». Детям необходимо договориться о распределении ролей, обязанностей, обсудить планируемый результат. Педагог берет на себя роль наблюдателя.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполняется совместными усилиями детей, они способны оценить свое взаимодействие с партнером по общению, подобрать продуктивные и конструктивные методы решения конфликтов, понять и исправить ошибки, допущенные при установлении контакта.

2 балла – задание выполняется, но дети отмечают только собственный вклад в дело, процесс деятельности протекает по типу «руководитель–помощник», а не «коллега–коллега», оценка взаимодействия происходит с помощью педагога.

1 балл – дети выполняют задание индивидуально, замечены конфликты, отсутствует результат общей деятельности и, соответственно, отсутствует оценка взаимодействия.

На рисунке 1 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 1.

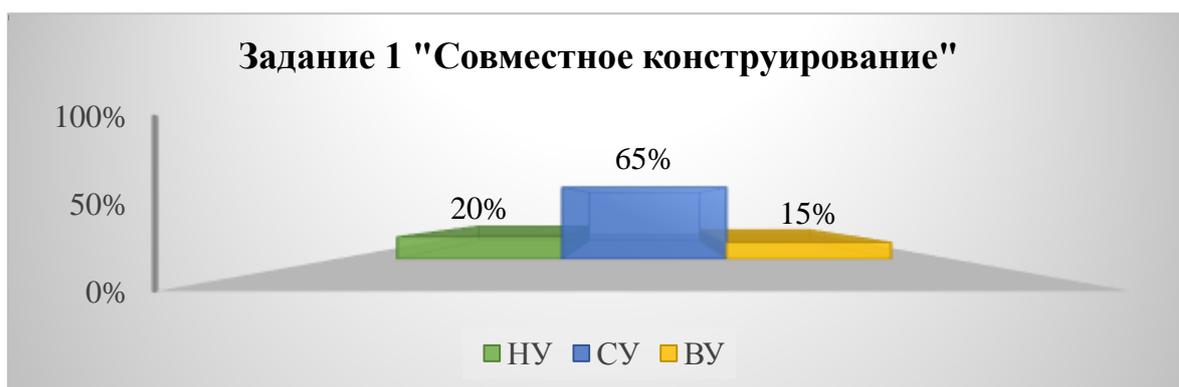


Рисунок 1– Количественные результаты по заданию 1

Интерпретация результатов.

Исходя из предложенных выше данных, можно сделать вывод, что присутствуют дети с низким уровнем. Оба партнера не заинтересованы в совместной деятельности, выполняют работу индивидуально, отмечают ссоры и конфликты, а результат общей работы отсутствует (Паша С.: «Мне не нравится, как Дима делает, я сам справлюсь!», Кристина О.: «Полина на меня обиделась, потому что я не захотела сделать ракету красной, она мне не помогала, я все сделала одна»). Замечено, что в исследуемой группе детей доминирует средний уровень. Это означает, что большинство детей

проявляет избирательный интерес к совместной деятельности, где один ребенок занимает позицию лидера, а другой исполняет роль помощника. На данном уровне каждый ребенок отмечает только собственный вклад в дело, не воспринимает продукт деятельности как результат совместных усилий (Ангела Н.: «Я сделала пришельцев, а Настя планету», Игорь В.: «Саша помог приклеить звезды на небо». С самым наименьшим процентом были дети, обладающие высоким уровнем. (Алина Б.: «Мы с Олей договорились, что она раскрасит ракету и небо, а я наклею луну и звезды», Матвей Е.: «Мы с Максимом решили дорисовать человечков в окошко ракеты»). Испытуемые пытались распределить роли, были заинтересованы в совместной деятельности, активно обсуждали ход работы, принимали решения сообща, а продукт деятельности отмечался как результат общих усилий.

Диагностическое задание 2. «Диагностическая ситуация «Составим картинку» (Р.С. Немов)

Цель: умение осуществлять взаимоконтроль и взаимокоррекцию в процессе совместной деятельности.

Материалы и оборудование: разрезная картинка «Зебра» из 6 частей (см. Приложение А).

Ход: детям предлагается выбрать себе в пару партнера. Затем экспериментатор дает части разрезной картинки и просит собрать ее в целую.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполнено без конфликтов, совместно, наблюдается стремление помочь исправить допущенную ошибку в работе, присутствует наблюдение за собственной деятельностью.

2 балла – задание выполнено, но возникали противоречия, ссоры, однако разрешались без вмешательства со стороны взрослого, один занимал позицию «сверху», другой «снизу», взаимоконтроль ограничивался лишь указанием на ошибку.

1 балл – задание или сделано, но отсутствовало обсуждение и взаимоконтроль, или не сделано вовсе.

На рисунке 2 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 2.



Рисунок 2 – Количественные результаты по заданию 2

Интерпретация результатов.

Как представлено на рисунке 2, детей с низким уровнем и высоким уровнем равное количество, однако первые характеризуются тем, что процесс взаимодействия протекает напряженно, как правило, один из детей занимает позицию «командир», а его партнер позицию «исполнитель», при этом отсутствует обсуждение хода работы, отмечается безынициативность партнеров, взаимодействие носит формальный характер (Миша Р.: «Ты неправильно ставишь картинку, ты не видишь?», Даша С.: «Алин, теперь ставь вот эту часть вот сюда, это туловище, а вот эта картинка неправильная, убери ее»); вторые же напротив активно сотрудничают, обсуждают действия друг друга, стараются не критиковать, а сотрудничать, помогать друг другу, оба ребенка занимают партнерскую позицию (Ксюша А.: «Денис, это голова, она ведь не может быть рядом с ногой, посмотри внимательнее», Саша У.: «Ира, ты торопишься. Видишь, рисунок полосок зебры другой?»). Дети со средним уровнем составляют подавляющее большинство. В данном случае один из детей берет на себя роль наставника, корректирует и направляет действия другого. Отмечается наличие конфликтных ситуаций, споров, результат деятельности оценивается как личная заслуга (Костя В.: «Я собрал.», Паша С.: «Ты что, не знаешь, как зебра выглядит? Вот ноги, ставь вниз, это голова, ее сюда надо поставить»).

Диагностическое задание 3. «Диагностическая ситуация «Строим мост»
(Р.С. Немов)

Цель: умение учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия.

Материалы и оборудование: карточка с описанием ситуации (для экспериментатора), список вопросов, блокнот и ручка для фиксации результатов.

Ход: исследователь озвучивает испытуемым диагностическую ситуацию, в которой два ребенка в ходе совместной деятельности не могут договориться, их взаимодействие заканчивается ссорой, предлагает подумать над ситуацией и ответить на ряд вопросов (см. Приложение Б) по ней.

Критерии оценки:

3 балла – критичная оценка ситуации, сопереживание героям ситуации, принятие и понимание их эмоционального состояния, присутствует аргументация своей точки зрения, предложено два или более варианта выхода из сложившейся ситуации.

2 балла – ситуация оценивается на основе личных предпочтений одного из героев ситуации: ребенок представляет себя «обиженной» или «обижающей» стороной и пытается «себя защитить», не вникая в суть конфликта; эмоциональное сопереживание «однобоко» и не учитывает эмоциональное состояние оппонента.

1 балл – ребенок не объясняет, почему именно считает какого-либо героя ситуации правым или нет, не высказывает предположений, как можно было бы поступить иначе, наблюдается отсутствие эмпатийных проявлений.

На рисунке 3 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 3.



Рисунок 3 – Количественные результаты по заданию 3

Интерпретация результатов.

На основе количественных данных можно сделать качественный вывод о том, что всего два ребенка имеют низкий уровень, который характеризуется отсутствием обоснованной аргументации своего ответа, незнанием или не учетом социальных норм и правил поведения, неиспользованием или отсутствием представлений о способах и правилах сотрудничества (Ира Т.: «Мальчик должен уступить машинке девочки дорогу на мосту. Мне кажется, что девочка права», Костя В.: «Петя неправильно сделал мост, и он не должен был кричать на Машу»). Большинство детей находятся на среднем уровне, т.е., присутствует аргументирование собственной точки зрения, детьми учитываются правила сотрудничества, но выбор позиции происходит на основе личной симпатии к одному из персонажей диагностической ситуации, а не опирается на социальные нормы, отсутствует критичная оценка ситуации (Кристина О.: «Маша обиделась на Петю, потому что он ей сказал плохие слова, а Петя неправильно сделал, что сбросил машинку Маши с моста», Матвей Е.: «Маша вредная, она не сказала Пете, что две машинки не поместятся на узком мосту и поэтому они в конце поругались. Виновата Маша»). Дети с высоким уровнем способны встать на позицию каждого из участников ситуации, понять причину действий и эмоций, предлагают пути выхода из конфликта, опираясь на социальные нормы и правила поведения,

приводят убедительные доводы, подкрепляющие их решения (Анжела Н.: «Маша была расстроена, что Петя ее прогнал. Поэтому она не стала ему помогать, но она была неправа, когда не подсказала ему, что на узком мостике две машинки не проедут друг мимо друга, а Петя плохо поступил, даже не попросил прощения», Саша П.: «Пете надо было попросить прощения у Маши, за то, что он ее обидел и тогда Маша бы ему помогла»).

Диагностическое задание 4. «Диагностическая ситуация «Перчатки»
(Л.С. Римашевская)

Цель: умение действовать в соответствии с намеченным планом, согласовывая свои действия с действиями партнера по взаимодействию.

Материалы и оборудование: шаблоны «перчаток», краски, кисточки, вода в баночках.

Ход: дети делятся на пары, и им предлагается совместными усилиями украсить рисунком или орнаментом перчатки для бабушки (см. Приложение В).

Критерии оценки:

3 балла – задание выполнено, результат представлен как общий, дети смогли описать разработанный ими план работы и оценить, насколько следовали ему, оба остались довольны сотрудничеством.

2 балла – задание выполнено, но каждый ребенок представляет свой план действий (совместное планирование отсутствовало) и свой личный результат.

1 балл – задание не выполнено или сделано, но совместного взаимодействия не наблюдалось, отсутствовало планирование предстоящей работы или оно было индивидуальным.

Ниже на рисунке 4 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 4.

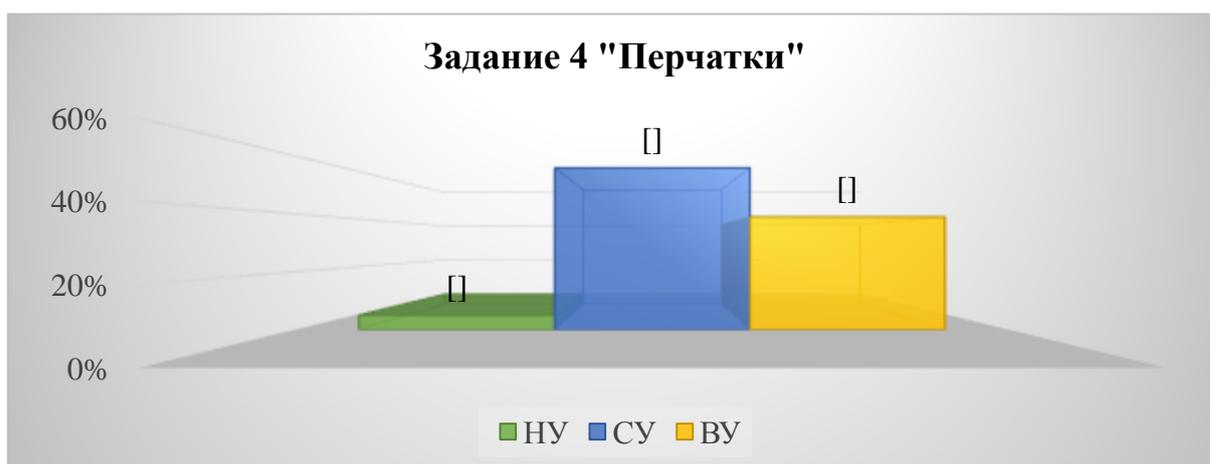


Рисунок 4 – Количественные результаты по заданию 4

Интерпретация результатов.

Как можно увидеть по количественным результатам, под низкий уровень попало всего два ребенка, которые не смогли договориться, на протяжении всей работы у них возникали острые конфликты, общий продукт совместной деятельности создать не удалось (Игорь В.: «Я хочу раскрасить перчатку красным цветом, а Саша мне не дает!», Настя Л.: «Паша не умеет рисовать красиво и мне не дал, все мне испортил!»). Испытуемых, которые попали в категорию средний уровень, оказалось более половины. Этот уровень характеризуется попыткой установления партнерских отношений, однако позиция одного ребенка оказалась доминирующей над позицией другого. Отмечались разногласия, конечный результат был представлен по примеру: Полина К.: «Я разукрашивала варежку, Дима мне помогал». Высокий уровень имеет менее половины испытуемых. Это означает, что дети приняли задание как общее дело, обсудили предполагаемый конечный результат, пришли к общему мнению и распределили обязанности. Также отмечалось отсутствие конфликтных ситуаций, все разногласия были решены путем достижения консенсуса, с уважением к точке зрения оппонента, итогом взаимодействия явился общий продукт (Денис Д.: «Ксюш, давай сначала придумаем рисунок. Я хочу, чтобы тут были листики и веточки. А ты?», Алина Б.: «Насть, мне кажется, цветочки будут некрасиво смотреться рядом со снежинками. Давай вместо них что-нибудь другое

нарисуем?», Максим Г.: «Давай, как будто у нас две перчатки, я на одной стороне нарисую свой рисунок, а ты свой?»).

Диагностическое задание 5. Беседа «Уборка листьев» (Р.С. Немов)

Цель: умение характеризовать особенности совместной деятельности.

Материалы и оборудование: изображение с ситуацией, приборы для фиксации ответов.

Ход: ребенку предлагается посмотреть на картинку (см. Приложение Г), где дети убирают листья и ответить на ряд вопросов (см. Приложение Д).

Критерии оценки:

3 балла – ребенок дал описание картинке, смог рассказать особенности поведения детей, назвал 3 и более правил сотрудничества, дал пояснение, почему их необходимо соблюдать.

2 балла – ребенок дал описание картинке, о правилах сотрудничества осведомлен, но сам предпочитает сотрудничать избирательно, что и переносит на ситуацию, изображенную на картинке.

1 балл – воспитанник не знает правил сотрудничества или знает, но не соблюдает их.

На рисунке 5 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 5.



Рисунок 5 – Количественные результаты по заданию 5

Интерпретация результатов:

Детей с низким уровнем не оказалось вовсе. Характеристика среднего уровня такова, что большинство детей знают о правилах и способах сотрудничества, но применяют их избирательно, на основе личных предпочтений, а также индивидуальных особенностей и проявлений личности. Так, например, отвечая на вопрос «Если бы тебе доверили уборку листьев, кого бы позвал на помощь?» Дима сказал следующее: «Я бы позвал Сашу, Матвея и Максима, потому что мы дружим, А Костю не позвал бы, потому что он ленивый». Высокий уровень по данной методике характеризовался осведомленностью детей о правилах сотрудничества, названием, осознанием и пониманием сущности каждого правила, употреблением таких выражений, как «уважение друг к другу», «умение слушать», «помощь другу», «не ссориться», «договариваться», «не обижать» и т.д. Испытуемые этой категории не только знают правила сотрудничества, но и применяют их в повседневной жизни, могут привести примеры использования этих правил (Леша Б.: «Они (дети) не толкаются, не ругаются между собой, помогают друг другу», Кристина О.: «Никто не играет, все заняты делом и не мешают друг другу»).

Диагностическое задание 6. «Решение проблемной ситуации «Дежури́м вместе» (Р.С. Немов)»

Цель: умение осуществлять совместное планирование на основе принятия цели как единой.

Материалы и оборудование: прибор для фиксации результатов наблюдения за испытуемыми.

Ход: детям предлагается проблемная ситуация («Представьте, что ты и твой товарищ были назначены дежурными по группе. У дежурных есть много обязанностей. Вам необходимо распределить их между собой».).

Критерии оценки:

3 балла – «признание» цели как единой для обоих партнеров, наблюдается равноценное распределение обязанностей, обсуждение плана предстоящей совместной деятельности.

2 балла – принятие цели как общей, сотрудничество рассматривается как вынужденная мера; планирование деятельности происходит по принципу «согласен делать/не согласен делать».

1 балл – непринятие цели как единой, планирование осуществляется на основе предпочтения какой-либо одной деятельности другой или отсутствует вовсе.

На рисунке 6 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 6.



Рисунок 6 – Количественные результаты по заданию 6

Интерпретация результатов.

Исходя из представленных выше результатов, можно сделать вывод, что низкий уровень отсутствовал; большинство детей способны договориться между собой, однако не всегда готовы идти на уступки ради достижения цели. В качестве аргументов часто выступает оценка качества действий партнера (Дима К.: «Костя, ты неправильно делаешь! А я знаю, как надо, поэтому ты будешь делать другое»), предпочтение определенного вида занятия другому (Ира Т.: «Мне не нравится убирать игрушки. Я лучше буду раскладывать салфетки на столы»), восприятие распределенных обязанностей как неравных по количеству, трудоемкости (Оля Ш.: «А

почему это мне досталось больше дел, чем Ксюше? Так нечестно!)). Эта группа детей составляет средний уровень. К категории с высоким уровнем отнеслись те дети, которые адекватно оценили свои возможности и партнера, поинтересовались мнением партнера и на основе конструктивного диалога приняли решение, устраивающее обе стороны. Спорные вопросы обсуждались, ссор, конфликтов выявлено не было (Полина К.: «Давай на завтрак я буду раскладывать хлеб, а в обед – ты?», Настя Л.: «Давай кто-нибудь из нас будет собирать игрушки на улице, а другой – в группе?»).

На рисунке 7 представлены результаты констатирующего эксперимента.



Рисунок 7 – Результаты констатирующего эксперимента

Таким образом, на основании количественных и качественных результатов всех шести диагностических заданий можно заключить, что существует необходимость повышения уровня сформированности навыков сотрудничества детей 6–7 лет. Важность сформированности навыков сотрудничества не только законодательно закреплена во ФГОС ДО [20, с. 4], но является одним из факторов успешной адаптации в обществе, становления зрелой, самостоятельной личности и способствует установлению продуктивного взаимодействия между людьми.

2.2 Содержание и организация формирования навыков сотрудничества посредством квест–игр

Цель формирующего эксперимента – разработка и экспериментальная проверка содержания, форм и методов организации квест–игр.

Навыки сотрудничества приобретаются человеком с самого раннего детства. Первые предпосылки развития данных навыков происходят в совместной игровой деятельности, когда есть необходимость объединения в пару для получения удовольствия от процесса игры и выполнения игровых ролей. Постепенно дети осознают важность и ценность гармоничного взаимодействия друг с другом: у партнера свои идеи, взгляды, мысли, он сам является интересным объектом для изучения. В процессе общения совершенствуются навыки эмпатийного восприятия собеседника, происходит преодоление барьеров в коммуникации, ребенок получает опыт разноплановых отношений с другими детьми, принимая на себя роли в зависимости от ситуации и обстановки. Одной из таких ситуаций могут выступать квест–игры при их использовании в образовательной деятельности дошкольной организации. В соответствии с теоретическими положениями, описанными Л.С. Римашевской [11], мы определили логику реализации формирующего эксперимента и адаптировали стадии формирования навыков сотрудничества, применительно к нашему исследованию. На 1–м этапе мы составляли методические рекомендации для педагогов по квест–играм, а также стимулировали интерес детей к совместной деятельности друг с другом путем составления картотеки настольных игр и обогащения ими развивающей предметно–пространственной среды (см. Приложение Д), предполагающими самостоятельное проведение и руководство ими детьми, не прибегая к помощи взрослого. Данная картотека подобрана с учетом возрастных и психологических особенностей старших дошкольников, позиций актуальности, новизны содержания, оформления и направленности на гармоничное и всестороннее развитие личности, безопасности для жизни

и здоровья воспитанников, отвечает всем необходимым требованиям СанПиН 2.4.1.3049–13 (гигиеническим), ФГОС ДО 17.10.13 г. (педагогическим). На 2–м этапе предполагается реализация когнитивного компонента – формирование представлений о типах и способах сотрудничества путем проведения упражнений, решения проблемных ситуаций, бесед и игры–драматизации (см. Приложение Е). 3–й этап охарактеризовался составлением картотеки квест–игр для дошкольников, получением ими практического опыта непосредственно в квест–играх. В качестве примера можно провести следующее:

– Квест–игра «Остров сокровищ», задание «Помоги маме – мартышке покормить детенышей»: суть задания состояла в том, чтобы дети, желая помочь маме – мартышке, распланировали свою деятельность таким образом, чтобы часть детей помогала чистить бананы, а другая – кормила детенышей, тем самым используя на практике один из типов сотрудничества–совместно–взаимодействующий.

– Квест – игра «Африка зовет!» задание «Помоги животным перебраться через обрыв»: в данном случае воспитанникам было необходимо действовать по типу «совместно – последовательный», где каждый ребенок вплетает свою веревочку в общую канатную дорогу и помогает животным перебраться через обрыв.

– Квест–игра «Приключения в Заполярье», задание «Спаси медвежонка», где дети объединялись по подгруппам, чтобы найти и предложить наиболее оптимальный и действенный способ спасти медвежонка, который оказался один на льдине. Здесь применялся совместно–индивидуальный тип сотрудничества.

– Квест–игра «Далекая – Далекая Галактика», задания «Привет, инопланетяне!», «А вы так можете?», «Очумелые ручки» предполагала реализацию самого сложного типа взаимодействия – совместно – творческого, который характеризуется не только высокой степенью

согласованности действий, но и грамотного установления контакта между детьми.

Во время проведения первой квест–игры дети вели себя заметно скованно и неуверенно. Им порой требовалась помощь взрослого, чтобы понять, что действовать им необходимо самостоятельно, как и договариваться, решать конфликтные ситуации. Воспитанники были распределены таким образом, чтобы дать возможность каждому ребенку проявить себя. Например, более активная Ксюша А. была поставлена в пару с Олей Ш., а скромный Саша П. – с «боевым» Матвеем Е. Не смотря на явные проявления лидерских качеств одними детьми, их пара не чувствовала себя забитой и покорной, так как среди условий было обязательное обсуждение предстоящего действия. По мере появления успеха, дошкольники, по результатам наблюдения и рефлексии, чувствовали себя увереннее, охотнее шли на контакт, проявляли сочувствие и соучастие («у тебя все хорошо?», «ты расстроен?», «у тебя сломался карандаш? Тебе помочь?» и т.д.), предпринимали попытки более тактичного указания на ошибки («посмотри еще раз повнимательнее», «давай вместе проверим», «ты уверена, что у тебя все правильно?») и проявляли контроль за собственными действиями, эмоциями, словами и т.д.

На 4–м этапе нами была проведена работа с родителями по формированию у них базовых представлений о квест–играх для дальнейшего их включения в организацию процесса реализации квест–игр с дошкольниками и их непосредственное участие в них. Ниже представлен разработанный план, учитывающий разный уровень осведомленности родителей о квест–играх, способ восприятия информации и степень стремления к участию. Данный процесс подробно и поэтапно расписан ниже в таблице 12.

Таблица 12 – Технология обучения родителей детей–дошкольников квест–играм

№	Этап	Цель	Срок	Формы/методы
1.	Подготовительный	Сформировать представление о квест–игре.	1–2 неделя	– консультация; – круглый стол; – родительское собрание; – информационный стенд; – вводное анкетирование; – информационные буклеты.
2.	Основной	Получить практический опыт в освоении квест–игры.	3–я неделя	– просмотр организованной квест–игры; – пробное участие в квест–игре.
3.	Заключительный	Обобщить знания и опыт в целостное представление.	4–я неделя	– рефлексия; – заключительное анкетирование; – круглый стол.

Итак, посредством информационных носителей родители получают знания о квест–играх и их особенностях, непосредственное участие в них и просмотр показательного мероприятия дают наглядный и практический опыт, рефлексия позволяет обобщить всю полученную информацию и преобразовать ее в систему знаний, а вводное и заключительное анкетирование используется как метод проверки, контроля и своеобразного маяка для педагога, чтобы вовремя осуществить корректировку разработанной программы. Описанные выше этапы рассчитаны на последующее включение родителей в участие и организацию квест–игр, проводимых в детском саду, что благополучно скажется на построении и укреплении отношений образовательной организации с семьей и воспитанниками; обеспечит содействие педагогам в воспитательном и образовательном процессе; гармонизирует взаимоотношения между детьми и родителями, позволяя лучше понимать друг друга и т.д.

Квест–игры используются не только педагогом, психологом или музыкальным руководителем во время образовательной деятельности.

Развивающая предметно–пространственная среда также обогащается различной атрибутикой, которую воспитанники могут использовать самостоятельно для тематических игр. При этом наборы сменяются с некоторой периодичностью, для того, чтобы дети имели возможность разнообразить сюжетные игры. Так, в качестве примера могут выступить следующие наборы:

– «Пираты» (костюмы, аксессуары в виде пластиковых сабель, шляп, повязок на глаз и т.д., атрибуты в виде модели пиратского корабля, сундука с сокровищами, игрушки–попугая, пиратской карты сокровищ и т.д.);

– «Волшебники» (костюмы, аксессуары: волшебные палочки, шляпы, магический шар, метла, книга заклинаний, котел и т.д.);

– «Мастерская костюмеров» (костюмы, аксессуары и атрибуты, созданные совместно детьми, педагогами и родителями, не имеющие определенной тематики и обладающие универсальным характером. Содержание данного набора наполняется в зависимости от предпочтений воспитанников).

Данные наборы возможно разместить с уголками: «Книголюб», «Юный исследователь» или «Театр маленького актера», в зависимости от их местоположения относительно других частей предметно – пространственной среды. На первое время уместно размещение рядом с набором наглядной карты – схемы, которая будет служить воспитанникам своеобразной памяткой о том, как можно взаимодействовать с партнером в зависимости от ситуации.

2.3 Выявление динамики сформированности навыков сотрудничества посредством квест–игр у детей 6–7 лет

Целью нашего контрольного среза является выявление динамики в уровне сформированности у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Ранее нами были определены показатели наличия навыков сотрудничества и подобраны соответствующие диагностические задания. Для данного исследования нами были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте.

Для выявления умения оценивать, и анализировать взаимодействие в процессе создания продукта (результата) совместной деятельности мы использовали диагностическое задание 1 «Совместное конструирование» (А.А. Заречная).

На рисунке 8 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 1.

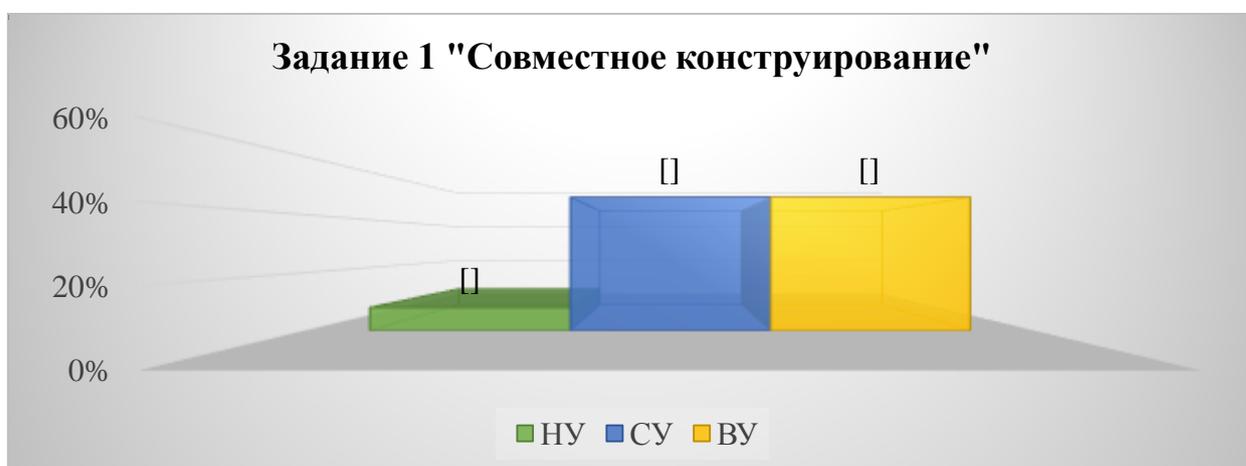


Рисунок 8 – Количественные результаты по заданию 1

Интерпретация результатов.

Сравнивая данные входного и заключительного исследования можно отметить, что количество детей, имеющих низкий уровень, сократилось примерно втрое (было 6 (20%)/стало 2 (8%)). Это означает, что дети пересмотрели свою позицию по отношению к партнеру и стали охотнее идти на контакт, самостоятельно предпринимали попытки договориться, чтобы достичь общего результата посредством общей деятельности (Ира Т.: «Я могу тебе помочь вырезать звездочки, если у тебя не получается», Костя В.: «Давай тогда поменяемся: я буду клеить, а ты рисовать, я делаю это лучше, так что мы сделаем все быстрее»). Пассивные и скромные прежде

воспитанники пробовали себя в роли ведущего, того, кто осознает, что в сотрудничестве можно достичь большего, чем поодиночке. Однако, не смотря на явную позитивную тенденцию, в группе испытуемых остается два ребенка, категорично не желающих занимать партнерские позиции по отношению друг к другу. Помимо этого, можно отметить, что некоторые дошкольники повысили свой уровень, покинув категорию «НУ» (низкий уровень) и пополнив группу «СУ» (средний уровень). Таких оказалось 12 (46%). Общий результат совместной деятельности присутствовал, хоть и не признавался таковым, а считался личным вкладом каждого ребенка, тем не менее, для детей, которые на этапе констатирующего эксперимента определялись в категорию с низким уровнем, а сейчас – в группу со средним, это является достижением (Паша С.: «Полина рисовала, а я все вырезала и расставляла по своим местам»). И, наконец, категория детей с высоким уровнем стала больше (было 4 (15%)/стало 12 (46%)). Здесь отмечалось активное распределение общего фронта работ на каждого партнера, нахождение компромиссов по спорным вопросам, осознание и принятие цели и результата как общего знаменателя для их тандема. В ходе наблюдения за процессом сотрудничества испытуемых, можно выделить тот факт, что некоторым детям не требовались слова/речевые конструкции для построения диалога–понимание вопросов, предложений, замечаний происходило путем установления зрительного контакта, использования жестов и мимики (Игорь В.: «(перед обращением осторожно коснулся плеча, обращая на себя внимание) Смотри, у нас небо темное, а ты хочешь сделать ракету фиолетовой. Может, подберем другой цвет? А то ракету будет не видно», Настя Л.: «Анжел, ты вырезала много звезд, а мне бы хотелось еще нарисовать планеты. Может, сделаем звездочек чуть меньше? Пожалуйста. А оставшиеся звездочки ты можешь приклеить на мою тетрадку, хочешь?» (при этом был контакт «глаза в глаза» и проявлено понимание, что партнер сделал работу, которая вследствие вынесенного предложения может пропасть, но, чтобы так не случилось, была предложена альтернатива)).

Для определения умения осуществлять взаимоконтроль и коррекцию в процессе совместной деятельности применялось диагностическое задание 2 «Диагностическая ситуация «Составим картинку» (Р.С. Немов)».

На рисунке 9 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 2.



Рисунок 9 – Количественные результаты по заданию 2

Интерпретация результатов.

Как видно из рисунка 9, к низкому уровню отнесен всего один ребенок, который не проявлял интереса к совместной деятельности, был безынициативным, не желал участвовать в обсуждении и полностью подчинился партнеру с более развитыми лидерскими качествами. На этапе констатирующего эксперимента таких детей было 4 (15%). Изменилось и количество детей, составляющих группу среднего уровня (было 18 (70%) / стало 10 (38%). Часть детей проявила себя в роли наставников и корректировала действия детей – «исполнителей», однако, ввиду непривычной позиции в таких парах отмечались небольшие конфликты, для разрешения которых они прибегали к помощи взрослого (экспериментатора/воспитателя) (Миша Р.: «А почему Алина мной командует? Я и сам знаю, как правильно!»). И, наконец, высокий уровень составило 15 (58%) детей. У них отмечалось активное стремление к сотрудничеству, они живо обсуждали действия друг друга, а также показали высокий уровень самоконтроля и самокоррекции при характеристике

партнера (Саша П.: «Денис, ты уверен, передние ноги у зебры так выглядят? Посмотри еще раз. Я вот свою часть уже собрал. Тебе нужна моя помощь или сам справишься?», Ира Т.: «Паша, у меня правое ухо, а ты уже поставил левое и не туда. Внимательно смотри на голову и рисунок, не так должно быть»).

В качестве определителя умения учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия, мы использовали диагностическое задание 3 «Диагностическая ситуация «Строим мост» (Р.С. Немов)».

На рисунке 10 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 3.



Рисунок 10 – Количественные результаты по заданию 3

Интерпретация результатов.

В сравнении результатов диагностического задания 3 на первоначальном этапе и на конечном прослеживается положительная динамика во всех трех уровнях. После реализации формирующего эксперимента не оказалось детей, которые бы не знали социальных, нравственных норм общения и относились бы к низкому уровню (было 2 (5%)/стало 0 (0%)), так как они смогли назвать некоторые правила сотрудничества («нельзя обижать друга», «надо слушать и не перебивать, когда кто-то говорит» и т.д.), которые необходимо учитывать при построении взаимодействия со сверстниками, обосновали свою точку зрения, однако, выбор позиции базируется на личной симпатии к определенному

персонажу в предложенной ситуации, а не впоследствии ее рассмотрения и анализа – данные характеристики относятся к описанию среднего уровня (было 16 (65%)/стало 14 (54%)) («девочек нельзя обижать! (Оля Ш.)», «Петя обиделся на Машу, потому что та не помогла ему, он все сделал правильно (Костя В.)»). И увеличилось количество воспитанников, относящихся к высокому уровню. Такие дети способны проанализировать ситуацию, встать на место каждой из сторон и объяснить причины поведения, эмоциональных реакций представленных героев, предложить пути выхода из конфликта, опираясь на свой имеющийся опыт и приводя социальные нормы и правила поведения в качестве аргументации точки зрения (Матвей Е.: «Ни в каком случае нельзя обижать друг друга. Маше и Пете стоило попросить прощения друг у друга, они оказались оба неправы», Саша У.: «Я думаю, Петя не хотел расстраивать Машу, у него просто был плохой день, наверно, игрушка сломалась. Мне кажется, Маше стоит с ним поговорить и тогда они смогут снова играть вместе»).

Следующим показателем являлось умение действовать в соответствии с намеченным планом, согласовывая свои действия с действиями партнера по взаимодействию и соответствующее ей диагностическое задание 4 «Диагностическая ситуация «Перчатки» (Л.С. Римашевская)». На рисунке 11 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 4.



Рисунок 11 – Количественные результаты по заданию 4
Интерпретация результатов.

По рисунку 11 видно, что детей, которые не смогли договориться и создать общий продукт деятельности, не оказалось совсем, поэтому значение НУ изменилось на 0 (0%). По результатам констатирующего эксперимента таких детей было 2 (5%). Заметные перемены произошли и в СУ (среднем уровне) – чуть менее половины детей (было 14 (56%) / стало 10 (38%)) предприняли попытку договориться между собой при создании общего продукта, но результат был представлен как индивидуальное достижение, при котором второй ребенок выступал как помощник, а не как равный партнер (Игорь В.: «Я и Паша решили договориться и сделать перчатки разного цвета, так как я хотел сделать их зелеными, а он коричневыми. Поэтому я раскрасил свою перчатку, а он свою»). Однако, значительно увеличилось число воспитанников (было 10 (39%)/стало 16 (62%)), которые восприняли предложенное задание как общее дело, составили и обсудили план действий, распределили роли, обязанности, описали предполагаемый результат и выступили как содеятели, привнесшие одинаковый вклад в совместное дело (Максим Г.: «Мы с Настей хотели сделать перчатки оранжевыми, но увидели, что этой краски осталось мало, поэтому договорились, что они будут синими», Алина Б.: «Мы делали вместе, старались оба, были как одна команда»). Эти дети составили ВУ (высокий уровень).

Показателю «умение давать характеристику особенностям совместной деятельности» соответствовало диагностическое задание 5 «Индивидуальная беседа «Уборка листьев» (Р.С. Немов)».

На рисунке 12 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 5.



Рисунок 12 – Количественные результаты по заданию 5

Интерпретация результатов.

Как и на входном исследовании, детей с низким уровнем не оказалось вовсе; характеристика среднего уровня такова, что около половины детей из группы (было 16 (61%)/стало 11 (42%)) знают о правилах и способах сотрудничества, но применяют их избирательно, на основе личных предпочтений, а также индивидуальных особенностей и проявлений личности. Так, например, в качестве причин, почему не используются правила сотрудничества, были названы следующие: «он (она) мне не нравится», «он (она) всегда играет главную роль, а мне не дает», «когда я убирал (-а) игрушки, он (она) не помогала» и т.д. Высокий уровень по данному диагностическому заданию характеризовался осведомленностью воспитанников о правилах сотрудничества, называнием, осознанием и пониманием сущности каждого правила, употреблением таких выражений, как «уважение друг к другу», «умение слушать», «помощь другу», «не ссориться», «договариваться», «не обижать» и т.д. Испытуемые этой категории не только знают правила сотрудничества, но и применяют их в повседневной жизни, могут привести примеры использования этих правил. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента соотношение изменилось с 10 (39%) на 15 (58%) (Раньше: «я бы не позвал (-а) Диму / Пашу / Алину и т.д. помогать убирать листья, потому что он (-а) ленится /

делает плохо / и т.д.», сейчас: «я позвал (–а) бы, но договорился (–ась), чтобы все делали вместе и хорошо, чтобы потом нас не ругали, если бы мог (могла) помочь, то помог (–ла) бы тому, кто не справляется, потому что не все могут одинаково справиться с заданием и ей (ему) может быть обидно, что у всех получается, а у него (нее) – нет»).

Последним показателем являлось умение осуществлять совместное планирование на основе принятия цели как единой по диагностическому заданию 6 «Решение проблемной ситуации «Дежури́м вместе» (Р.С. Немов)».

На рисунке 13 представлены количественные результаты по диагностическому заданию 6.



Рисунок 13 – Количественные результаты по заданию 6

Интерпретация результатов.

Исходя из представленных выше результатов, можно сделать вывод, что низкий уровень, как и прежде, отсутствовал вовсе; большинство обучающихся способны договориться между собой, однако не всегда готовы идти на уступки ради достижения цели. В качестве аргументов часто выступает оценка качества действий партнера («Ты делаешь не так, как надо! Делай другое, я знаю, как правильно»), предпочтение определенного вида занятия другому («Мне не нравится складывать книги на полку. Я буду раскладывать хлеб на столы»), восприятие распределенных обязанностей как неравных по количеству, трудоемкости («А почему мне досталось больше дел? Так не честно!»). Эта группа детей составляет средний уровень. Однако, при сопоставлении с результатами на констатирующем этапе исследования

выяснилось, что количество детей с такой характеристикой уменьшилось (было 18 (70%) / стало 16 (62%)). К категории с высоким уровнем отнеслись те воспитанники, которые адекватно оценили свои возможности и партнера, поинтересовались мнением партнера и на основе конструктивного диалога приняли решение, устраивающее обе стороны. Спорные вопросы обсуждались, ссор, конфликтов выявлено не было. Их число также изменилось, показатели варьировались с 8 (30%) на 10 (38%). В целом, обобщая результаты, можно отметить, что дети стали чаще задумываться о мотивах поступков других детей, об эмоциях, которые испытывают сами и которые замечают у оппонента, пытаются анализировать, понять, почему тот или иной человек поступил именно так, что им двигало, что сделал/не сделал, что после с ним хотят/не хотят общаться, играть и заниматься совместным делом. Воспитанники сами говорят, что не любят ругаться, ссориться, обижать кого-то и потому приходят к выводу, что нужно следить за своим поведением, словами, говорить сразу и прямо, когда что-то не нравится или не устраивает, но так, чтобы формулировка и содержание не оскорбляли другого человека, а помогали ему исправиться, скорректировать себя. После осознания, что не только могут быть сами обиженными, дошкольники стали чаще, охотнее и искренне употреблять слова «прости меня», «я не хотел тебя обидеть», «давай не будем ругаться», «я могу и хочу помочь тебе» и т.д. Эти изменения замечены на основе наблюдения за процессом общения и взаимодействия между воспитанниками и говорят о явной положительной динамике.

На рисунке 14 представлено сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

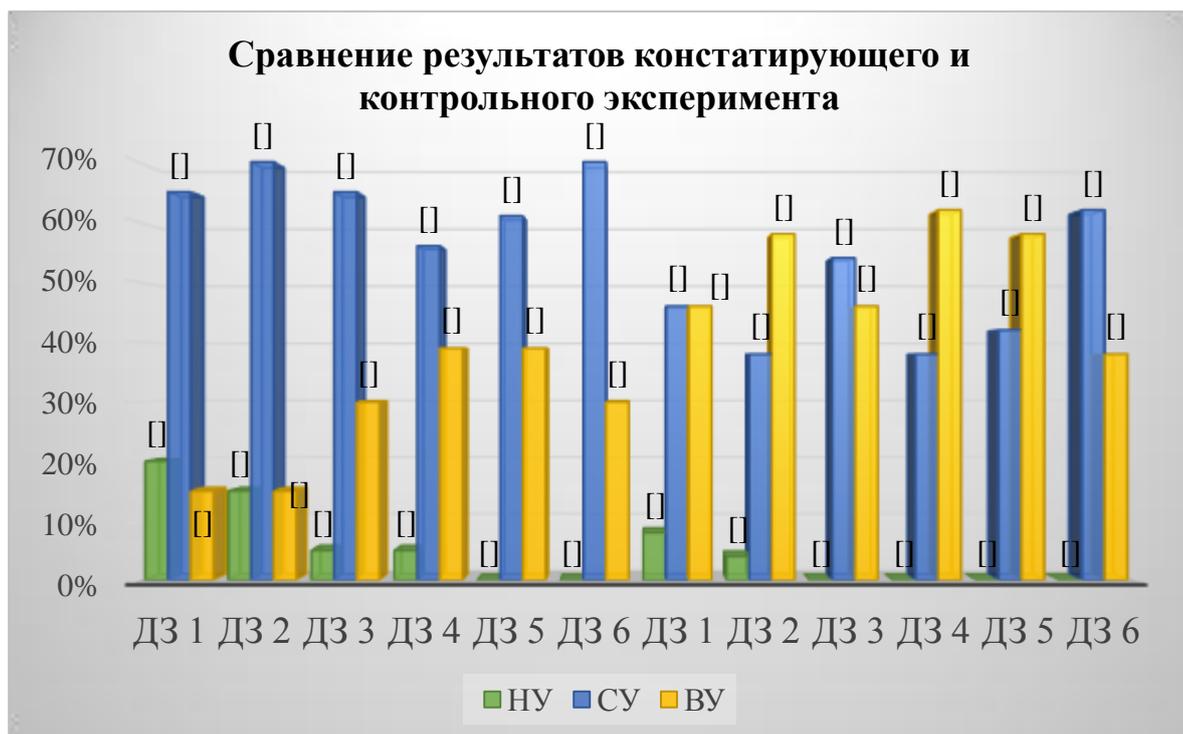


Рисунок 14 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимент

Вывод по второй главе

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выдвинутые нами предположения небезосновательны. В результате проведенного нами формирующего эксперимента воспитанники из группы испытуемых стали более внимательными к сверстникам, стараются прислушиваться к мнению другого, понимать и принимать его чувства, эмоции, умеют действовать так, чтобы не обидеть и не задеть, готовы прийти на помощь и деликатно указать на наличие ошибки, не вызвав негативных эмоций у партнера, большинство из них стремятся к сотрудничеству на равных правах и условиях, многие способны не только планировать, обсуждать и распределять предстоящую деятельность, но считать цель и продукт этой деятельности результатом совместных усилий, где не «один главный, а второй помощник», а где все участники полноправные партнеры, содеятели, объединенные одними

задачами, мотивами и полученным в итоге результатом–целью. Вывод: наша гипотеза о формировании у детей 6–7 лет навыков сотрудничества посредством комплекса мероприятий и квест–игр подтверждена, как и правомерность вынесенных нами на защиту положений.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что проблема формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества в педагогической теории и практике дошкольных образовательных организаций является актуальной, и требует дальнейшего теоретического осмысления. Анализ психолого–педагогической литературы показал, что старший дошкольный возраст является важным этапом в формировании навыков сотрудничества.

Проведенное нами исследование позволило уточнить понятие «навыки сотрудничества» и рассмотреть его как согласованную деятельность с партнером или партнерами по взаимодействию, активную помощь друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Процесс формирования навыков сотрудничества у детей 6–7 лет характеризуется нами как ряд преобразований в следующих компонентах: потребностно–мотивационном (наличие желания осуществлять деятельность совместно), эмоционально–чувственном (спектр эмоций и чувств, которые испытывает ребенок по поводу сотрудничества в реализуемом общем деле), когнитивном (начальная социальная информированность ребенка относительно принятых норм и правил поведения партнеров) и поведенческом (совокупность действий, определяющих успешность коммуникации партнеров и их субъектность в реализуемом совместном деле).

Поскольку в квест–играх сотрудничество является основополагающей составляющей, которая вынуждает детей действовать сообща, мы разработали и подобрали такую картотеку квест–игр, где бы воспитанники смогли проявить себя, проявить себя в паре или команде с кем–то, при этом получая общий результат.

В нашей работе представлена диагностическая база для выявления уровня сформированности навыков сотрудничества у детей 6–7 лет. Выделено 6 показателей:

- умение оценивать и анализировать взаимодействие в создании продукта (результата) совместной деятельности;
- умение осуществлять взаимоконтроль и коррекцию в процессе совместной деятельности;
- умение учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия;
- умение действовать в соответствии с намеченным планом, согласовывая свои действия с действиями партнера по взаимодействию;
- умение характеризовать особенности совместной деятельности;
- умение осуществлять совместное планирование на основе принятия цели как единой;

Определены уровни (низкий, средний, высокий) сформированности навыков сотрудничества.

Современные психолого–педагогические исследования доказывают, что навыки сотрудничества у дошкольников формируются в процессе постоянного взаимодействия, общения со сверстниками и взрослыми. Однако, вследствие стремительно развивающихся информационных технологий и поощрения использования их детьми, отмечается снижение контактов между воспитанников и предпочтение «общению» с современным гаджетом. У дошкольников нет желания, стремления общаться со сверстниками и находить с ними общий язык, что подтверждают результаты констатирующего эксперимента.

В ходе исследования выявлено и доказано, что квест–игры, разработанные с учетом уровня имеющихся знаний и практического опыта, направленные на их повышение, закрепление и усвоение новых, обеспечивают эффективное формирование навыков сотрудничества у детей 6–7 лет.

Полученные теоретические и практические данные подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и правомерность вынесенных на защиту положений.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех возможных аспектов проблемы формирования у детей 6–7 навыков сотрудничества. Дальнейшая работа может быть посвящена поиску педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования у детей 6–7 лет навыков сотрудничества.

Список используемой литературы

1. Бабаева, Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды [Текст] / Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская. – СПб. : ООО «Издательство «Детство–пресс», 2012. – 224 с.
2. Бабич, Е.В. Развивающая среда как условие делового сотрудничества детей в самостоятельной деятельности [Текст] / Бабич Е.В., Щетинина В.В. // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы 3–й научно–практической конференции (заочной) с международным участием, посвященной 80–летию со дня основания Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова; Ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2012. – С. 396–400.
3. Быховский, Я.С. Образовательные веб–квесты. Конгресс конференций. Сайт «Информационные технологии в образовании». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>
4. Елизарьева, Л.В. Квест как форма организации образовательной деятельности в дошкольном учреждении [Текст] / Л.В. Елизарьева // Научный альманах. – 2015. – № 11–2(13). – С. 133.
5. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе : пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Л.А. Пенькова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина; под ред. О.В. Дыбиной. – М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2012. 80 с.
6. Киселев, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник [Текст] / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско–торговая корпорация «Дашков и К°», 2014. – 304 с.

7. Кузнецова, Т.А. Технология веб–квест как интерактивная образовательная среда // ИТО–Иваново–2011 / Секция 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/II/II-0-12.html>
8. Немов, Р.С. Психология. Учеб.для студентов высших. учебных заведений. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 2004. – 360 с.
9. Полат Е.С. Метод проектов в интернет–образовании [Электронный ресурс] / Полат Е.С., ИосоРао. – 2012. – Режим доступа к ресурсу:http://www.gmcit.murmansk.ru/text/information_science/workshop/seminars/training_personality/method_project.htm
10. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений[Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
11. Римашевская, Л.С. Субъектные проявления старших дошкольников в процессе сотрудничества со сверстниками: особенности сопровождения [Текст] / Л.С. Римашевская // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 2.
12. Римашевская, Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников: учебно–методическое пособие [Текст] / Л.С. Римашевская. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – С. 112.
13. Римашевская, Л.С. Диагностика сотрудничества старших дошкольников на занятии [Электронный ресурс] / Л.С. Римашевская. – 2014. – Режим доступа к ресурсу: http://detsadmickeymouse.ru/publ/obrazovatelnye_programmy/kak_rabotat_po_programme_quot_detstvo_quot/diagnostika_sotrudnichestva_starshikh_doshkolnikov_so_sverstnikami_na_zanjatijakh/87-1-0-3154
14. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП [Текст] / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 288.

15. Сокол, И.Н. Классификация квестов [Текст] / И.Н. Сокол // Молодойвчений. – 2014. – №6(09). – С.139.

16. Солдатова, Е.С. Изучение сформированности навыков сотрудничества у детей 6–7 лет [Текст] / Е.С. Солдатова // Дошкольник на современном этапе: материалы студен. науч.–практ. конф. (Тольятти, 3–15 апреля 2017 г.) / сост. : О.В. Дыбина [и др.]. – Тольятти: ИПЦ «Гарт», 2017. – С. 172–178.

17. Солдатова, Е.С. К проблеме формирования навыков сотрудничества у детей 6–7 лет посредством квест–игр [Текст] / Е.С. Солдатова // Психолого–педагогические и технологические аспекты организации образовательной среды в условиях реализации ФГОСов: материалы международной научно–практической конференции (заочной) (Тольятти, 7–28 ноября 2016 г.) / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2016. – 742 с.

18. Солдатова, Е.С. Квест–игра как форма взаимодействия детей, педагогов и родителей [Текст] / Е.С. Солдатова // Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно–практической конференции, 2–13 апреля 2018 г. Выпуск VII / Сост. О.В. Дыбина, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. – Тольятти, 2018.

19. Солдатова, Е.С. Организация формирования навыков сотрудничества у старших дошкольников посредством квест–игр [Текст] / Е.С. Солдатова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе : сб. науч. статей. Вып. 14 / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2017.

20. Титова, Н.И. Организация сообщества детей дошкольного возраста как условие развития их коммуникативной компетентности [Текст] / Н. И. Титова // Детский сад : теория и практика. – 2013. – № 3. – с. 66 – 75.

21. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования (Стандарты второго поколения) Российской Федерации [Текст] : офиц. текст. – М. : Просвещение, 2013. – 30 с.

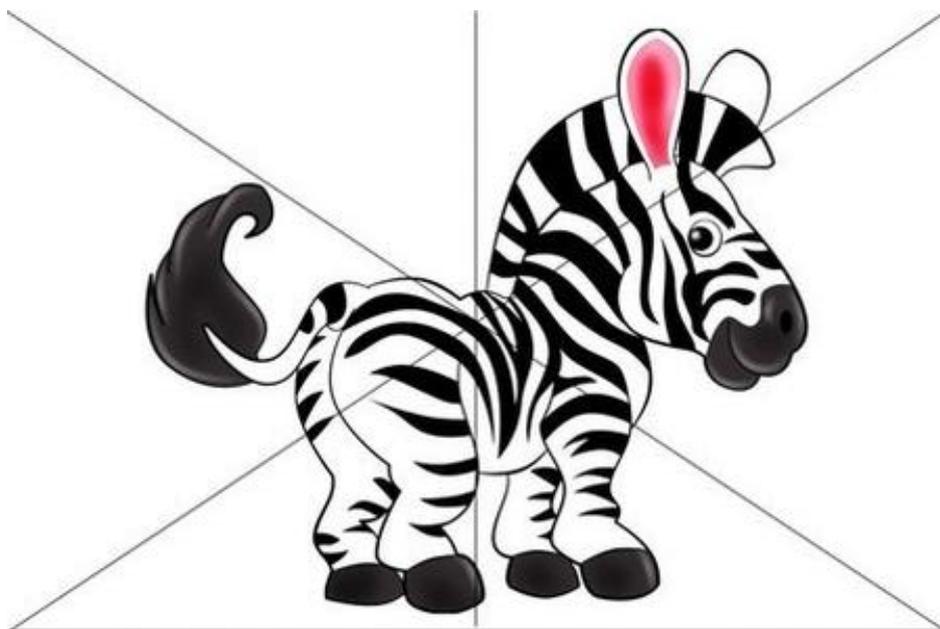
22. Щелина, Т.Т. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни [Текст] / Т.Т. Щелина // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 146–149.
23. Щетинина, В.В. Формирование навыков сотрудничества у детей 5–7 лет посредством моделирования [Текст] / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. статей. Вып. 7; в 2–х ч. / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти: ТГУ, 2009. – Ч. 1. – С. 240.
24. Щетинина, В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников [Текст] / В.В. Щетинина // Карельский научный журнал. – 2016. – № 2 (15). – С. 41–44.
25. Щетинина, В.В. Формирование у детей 6–7 лет навыков сотрудничества в процессе совместной поисковой деятельности [Текст] / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. статей. Вып. 7; в 2–х ч. / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти: ТГУ, 2009. – Ч. 1. – С. 240.
26. Яковенко, А.В. Использование технологии Web–quest в языковом образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm
27. Anika Fiebich. Social Cognition, Empathy and Agent–Specificities in Cooperation [E–resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11245–017–9480–x>
28. Ashley B. Craig. Enhancing Children’s Social Emotional Functioning Through Virtual Game–Based Delivery of Social Skills Training [E–resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826–015–0274–8>
29. Bernie Dodge. Some Thoughts About WebQuests. [E–resource]. Access mode: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
30. Blaine J. Fowers. Cooperation, Trust, and Justice [E–resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137344663_7

31. Christoph Antweiler. Rituals and Human Capacities for Cooperation [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-10978-3_3
32. Daniel Solomon, Marilyn Watson. A Program to Promote Interpersonal Consideration and Cooperation in Children [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3650-9_14
33. Daniela Maree Ashdown. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-011-0481-x>
34. David W. Johnson. Effective Cooperation, The Foundation of Sustainable Peace [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-3555-6_2
35. Demetria Loryn Ennis-Cole. Technologies to Facilitate Communication, Social Skill Development, Diagnostic Reporting, and Learning [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-05981-5_5
36. Emmy A. Pepitone. Children in Cooperation and Competition [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3650-9_2
37. Fiona Maine. Collaborative and Dialogic Meaning-Making: How Children Engage and Immerse in the Storyworld of a Mobile Game [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-4364-2_13
38. Jeffrey Trawick-Smith. Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0644-7>
39. Jennifer R. Frey. Preschoolers' Social Skills: Advances in Assessment for Intervention Using Social Behavior Ratings [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-011-9060-y>

40. Karen Milligan. Social Competence: Consideration of Behavioral, Cognitive, and Emotional Factors [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71210-9_18
41. Kyongboon Kwon. The Role of Beliefs About the Importance of Social Skills in Elementary Children's Social Behaviors and School Attitudes [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-014-9247-0>
42. Laci Watkins. Social Skills [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-26583-4_18
43. Marjorie H. Charlop. More Than Just Fun and Games: Definition, Development, and Intervention for Children's Play and Social Skills [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-72500-0_1
44. Melinda L. Combs, Diana Arezzo Slaby. Social-Skills Training with Children [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9799-1_5
45. Morton Deutsch. Cooperation, Competition, and Conflict [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-15440-4_3
46. Patrik Lindenfors. Humanity—The Paragon of Cooperation? [E-resource]. Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-50874-0_7
47. Rikuya Hosokawa. Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-016-0139-y>
48. Terje Ogden. A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: six-month follow-up [E-resource]. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-014-0031-6>

Приложение А

Диагностическое задание «Составим картинку»



Приложение Б

«Диагностическое задание «Строим мост»

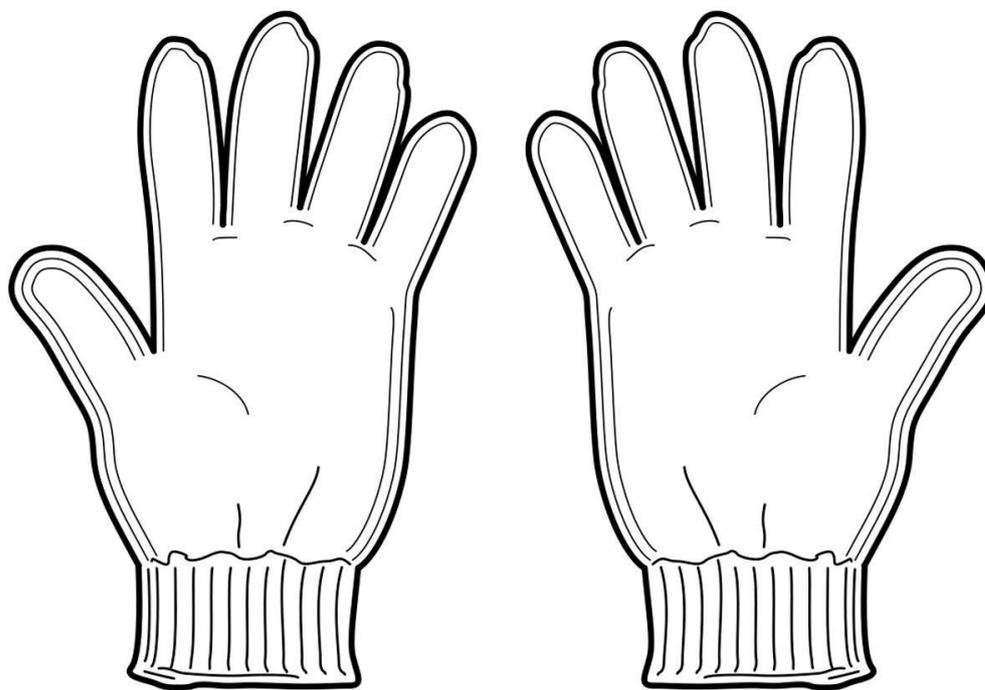
Вопросы:

1. «Как ты думаешь, почему у Маши и Пети ничего не получилось?»
2. Посоветуй ребятам, что надо было сделать, чтобы избежать ссоры?»
3. Как бы ты поступил, если бы тебе и твоему другу дали задание построить мост, чтобы по его полосам «свободно двигались ваши машины?»
4. «Как можно объяснить другу свой замысел? Что нужно для этого сказать?»
5. Если он не понял тебя, что нужно сделать?»
6. «Что нужно делать, если вы не согласны друг с другом, если у тебя» не такое мнение, как у твоего друга? Как найти согласие между собой и не поссориться?» [13]

Приложение В

Диагностическое задание «Перчатки»

Шаблон «перчатки»



Приложение Г

Материал для диагностического задания «Уборка листьев»



Приложение Д

Картотека настольных игр для совместной деятельности

№	Название	Назначение	Возраст
1.	«Крокодил»	Необходимо угадать слово (известного человека/явление/и т.д., в зависимости от варианта игры). Способствует развитию мышления, воображения, внимания, развивает скорость, качество и обработку получаемой информации, ставит в ситуацию, когда необходим неординарный подход к решению проблемы.	6+
2.	«Монополия»	Цель игры–не остаться банкротом, без всего. Формирует навыки планирования, выработки стратегии дальнейших действий. Совершенствует коммуникативные навыки, дает возможность попробовать себя в разных амплуа.	6+
3.	«Каляки– маляки»	Условие выигрыша–набрать максимальное количество очков, сумев правильно определить место карты по совпадающим узорам, использовав в итоге все (54) карты. Подходит как для одиночной, так и для командной игры, развивает внимание, мышление, умение аргументировать свою точку зрения (для командной игры).	4+
4.	«Cluedo»	Настольный аналог квест–игры. Детективный сюжет, в котором необходимо, имея улики и подозреваемых, вычислить преступника, его орудие и место совершения преступления. Стимулирует развитие логики, внимания, нестандартного мышления.	7+
5.	«Jenga» (аналог «Падающая башня»)	Способствует развитию пространственного мышления, умению планировать, оценивать возможные риски, вырабатывать тактику и стратегию своей деятельности с учетом текущей ситуации.	6+
6.	«Пентаго»	Игра для команд от 1 до 4 человек, в которой на поле, поделенном на квадраты, необходимо сложить 5 фишек одинакового цвета (по горизонтали, вертикали или диагонали). Развивает навыки планирования, внимание.	5+

Приложение Е

План работы по формированию навыков сотрудничества посредством квест-игр

1 этап. Ознакомительно-диагностический			
<i>№</i>	<i>Деятельность</i>	<i>Цель</i>	<i>Результат</i>
1.	Изучение результатов констатирующего этапа исследования	Определить содержание, формы и методы формирования навыков сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста	План мероприятий
2 этап. Деятельностный			
1.	Игра-драматизация «Страна тысячи эмоций»	Сформировать умения у детей распознавать эмоции партнера	Конспект ОД
2.	Беседа «А что произошло, что к этому привело?»	Сформировать умения у воспитанников связывать эмоции с конкретной ситуацией	
3.	Проблемная ситуация «Как играть, чтобы не обидеть?»	Сформировать умения корректного общения друг с другом	Карточки с правилами сотрудничества
4.	Упражнения «Учимся общаться»	Сформировать умения использовать речевые конструкции для бесконфликтного общения со сверстниками	Наглядные модели
5.	Упражнения «Я тебя слушаю и ты меня услышь»	Сформировать умения слушать и слышать собеседника	Карта-схема
6.	Проблемная ситуация «Медвежья услуга»	Сформировать умения осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль	
Рефлексия (сквозная, итоговая): 1. Чем мы сегодня занимались? 2. Что у нас получилось/не получилось? 3. Почему? 4. Как этого можно избежать в дальнейшем? 5. Кого бы ты хотел (-а) поблагодарить и почему?			
7.	Обогащение развивающей предметно-пространственной среды настольными играми	Стимулировать детей к совместным играм	См. Таблицу 13
8.	Творческое задание «Оформи выставку»	Организовать детей и их семью на деятельность с общим результатом	Выставка детско-родительских работ
9.	Оформление фото-стенда «Наше лето»	Организовать группу детей на совместно-индивидуальную деятельность	Фото-стенд «Наше лето»
10.	Художественная эстафета «Краски осени»	Сформировать навыки работы в подгруппе и индивидуально	Коллаж «Пейзажи осени»

11.	Конструирование «Гербарий»	Сформировать навыки работы в подгруппе и индивидуально	Альбом с гербарием
Рефлексия (сквозная, итоговая):			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Чем мы сегодня занимались? 2. Что у нас получилось / не получилось? 3. Почему? 4. Как этого можно избежать в дальнейшем? 5. Кого бы ты хотел (–а) поблагодарить и почему? 			
12.	Квест–игра «Остров сокровищ» (Задание «Помоги маме–мартышке покормить детенышей»)	Сформировать навыки сотрудничества у воспитанников старшего дошкольного возраста (Пример формирования представлений о модели сотрудничества)	Сценарий квест–игры (: «–Посмотрите, сколько здесь мартышек. А ведь еще нужно очистить банан от кожуры. Вряд ли это по силам сделать одному. Может, нам стоит сделать все в команде?»)
13.	Квест–игра «Африка зовет!» (Задание «Помоги животным перебраться через обрыв»)	Сформировать навыки сотрудничества у воспитанников старшего дошкольного возраста (Пример введения и использования наглядной карты–схемы в практической деятельности)	Сценарий квест–игры (: «–Ребята, а помните, как мы все делали вместе? Посмотрите, как еще можно объединиться, чтобы суметь достичь своей цели!»)
Рефлексия (сквозная):			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Чем мы сегодня занимались? 2. Что у нас получилось / не получилось? 3. Почему? 4. Как этого можно избежать в дальнейшем? 5. Кого бы ты хотел (–а) поблагодарить и почему? 			
14.	Репетиция музыкального концерта «Прощай, осень!»	Сформировать навыки работы в сотрудничестве	Музыкальный концерт «Прощай, осень!»
15.	Репетиция спектакля «Мешок яблок»	Сформировать навыки работы в сотрудничестве	Спектакль «Мешок яблок»
Рефлексия (сквозная):			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Чем мы сегодня занимались? 2. Что у нас получилось / не получилось? 3. Почему? 4. Как этого можно избежать в дальнейшем? 5. Кого бы ты хотел (–а) поблагодарить и почему? 			

16.	Квест–игра «Приключения в Заполярье» (Задание «Спаси медвежонка»)	Сформировать навыки сотрудничества у воспитанников старшего дошкольного возраста (Пример обнаружения зависимости результата от общих действий)	Сценарий квест–игры (: «–Как хорошо, что мы тянули канат все вместе! Один бы ни за что не смог вытянуть медвежонка из проруби!»)
17.	Квест–игра «Далекая–далекая Галактика» (Задания: «Привет, инопланетяне!» «А вы так можете?» «Очумелые ручки»)	Сформировать навыки сотрудничества у воспитанников старшего дошкольного возраста (Пример применения модели сотрудничества)	Сценарий квест–игры (: «–Давайте поделимся на две команды, и каждая покажет свое приветствие, а инопланетяне скажут, какое им больше понравилось») (: «–Мы настолько дружные, что сможем построить ракету, имея лишь по одной руке от каждого товарища!») (: «–А давайте каждый возьмет по несколько карандашей и нарисует на память инопланетянам что–нибудь? Так каждый сможет оставить на память о себе что–то»).
Рефлексия (сквозная):			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Чем мы сегодня занимались? 2. Что у нас получилось / не получилось? 3. Почему? 4. Как этого можно избежать в дальнейшем? 5. Кого бы ты хотел (–а) поблагодарить и почему? 			
3 этап. Рефлексивный			
1.	Итоговая рефлексия (самооценка воспитанников по результатам самонаблюдения)	Проанализировать качественные изменения в навыках сотрудничества детей	

Продолжение таблицы

2.	Итоговая рефлексия по квест-играм	Проанализировать результаты проведенных мероприятий	
3.	Работа над ошибками	Совершенствование навыков работы в данной форме (организационных, технологических, методических и т.д.)	Методические рекомендации