

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет
посредством дидактических игр и игровых заданий

Студент

С.А. Десятник

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

С.Е. Анфисова

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

Тольятти 2022

Аннотация

Работа посвящена проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий. Актуальность темы бакалаврской работы обусловлена противоречиями: между необходимостью формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет и недостаточной разработанностью содержания и характера данного процесса; между декларируемыми возможностями дидактических игр и игровых заданий и недостаточным использованием их потенциала в работе с детьми 6-7 лет по формированию социально-коммуникативной компетентности.

Целью исследования является: выявить возможность использования дидактических игр и игровых заданий в формировании социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет; разработать и апробировать содержание работы по формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий; выявить динамику уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование), 2 приложений. Для иллюстрации текста используется 8 таблиц и 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 61 странице. Общий объем работы с приложениями – 63 страницы.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Психолого-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий	10
1.1 Психолого-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста	10
1.2 Дидактическая игра как средство формирования социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста	18
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий	29
2.1 Выявление уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет	29
2.2 Содержание и организация работы по формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий	44
2.3 Выявление динамики уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет	51
Заключение	55
Список используемой литературы	59
Приложение А Список детей, участвующих в экспериментальной работе	62
Приложение Б Содержание работы на этапах формирующего эксперимента	63

Введение

В настоящее время очень остро стоит вопрос о смене качества образования. Сегодня заказ на объем знаний, умений, навыков исчерпал себя. Современному обществу нужна личность, способная выжить в современных социально-экономических условиях. Конкретные умения, знания, навыки не дают гарантии того, что человек займет достойное место в жизни. У подрастающего поколения необходимо формировать новые универсальные способности и поведенческие модели – ключевые компетентности. Отсюда возникает необходимость в компетентностно-ориентированном подходе в образовании.

Данную проблему исследовали такие исследователи, как Д.А. Иванова, И.А. Зимняя, К.Г. Митрофанова, А.В. Хуторской, О.В. Соколов, А.Н. Дахина, А.В. Великанова. Компетентностный подход соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетенций.

Компетентностный подход, по мнению М. Ноулз, «способствует решению главной сегодняшней задачи образования – производство компетентных людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [9].

Переход к компетентностному образованию предполагает организацию образовательного процесса, направленного на формирование ключевых компетенций обучающихся, и, прежде всего социально-коммуникативной компетентности, обеспечивающей сознательное, не противоречащее культурным нормам, поведение личности в различных ситуациях. Социальную компетентность исследовали в своих работах такие исследователи, как Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк и другие ученые.

Проблемой компетентностно-ориентированного образования детей дошкольного возраста города Тольятти занималась группа ученых при Администрации Мэрии городского округа Тольятти под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Ольги Витальевны Дыбиной, которая обозначила ключевые компетентности детей дошкольного возраста и разработала пути их формирования.

Проблема формирования у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности предполагает поиск средств.

Игровая деятельность, по мнению исследователей: А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, является ведущей деятельностью у детей дошкольного возраста.

Проблема игры как, деятельности имеющей особое значение в жизни ребенка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского возраста (В. Штерн, Г. Спенсер, К. Гроссе, С. Халл, З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайличенко, Н.А. Короткова, М.И. Лисина, Л.А. Абрамян).

По мнению Б.М. Бим-Бада понятие игра рассматривается как: «форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [18].

В «настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и образования детей дошкольного возраста и, поэтому, упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) – это важнейший путь включения детей в совместную деятельность, способ обеспечения эмоционального отклика детей на воспитательные воздействия» [23].

Дидактические игры – это игры для закрепления приобретенных знаний, умений и навыков с помощью специально-созданного материала и с использованием определенных правил.

В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.Ф. Иваницкой, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером. «Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми» [4].

Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, общение, воображение, сознание ребенка.

«Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребенок сам, добровольно подчиняется определенным правилам, при чем именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребенка осмысленным и осознанным, превращает его в волевое поведение. Поэтому игра – это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность» [13].

И в то же время, именно «в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (наверное, это главное) хотеть действовать правильно» [13].

Актуальность исследования обусловлена важностью проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет и выбором дидактических игр и игровых заданий в качестве средства ее формирования.

Анализ исследований по проблеме позволил нам выявить ряд **противоречий:**

- между необходимостью формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет и недостаточной разработанностью содержания и характера данного процесса;
- между декларируемыми возможностями дидактических игр и игровых заданий и недостаточным использованием их потенциала в работе с

детьми 6-7 лет по формированию социально-коммуникативной компетентности.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования:** каковы возможности дидактических игр и игровых заданий в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования:** «Формирование социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий».

Цель исследования: выявить возможность использования дидактических игр и игровых заданий в формировании социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

Объект исследования: процесс формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

Предмет исследования: формирование социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий.

Гипотеза исследования: дидактические игры и игровые задания способствуют формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет, если:

- организовать взаимодействие детей в игре, которое отличает диалоговый, персонифицированный, субъект-субъектный характер;
- обеспечить активную позицию детей в освоении средств и способов общения и игрового взаимодействия в рамках конкретной ситуации;
- развивать рефлексивный опыт детей по осознанию своих возможностей в общении и игровом взаимодействии.

Исходя из выдвинутой гипотезы, были определены **задачи исследования.**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

3. Разработать и апробировать содержание работы по формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий.

4. Выявить динамику уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– теоретические подходы В.В. Давыдова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, С.Е. Шишова к компетентностно-ориентированному образованию;

– теоретические положения М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Г.Н. Щедровицкого, В.В. Давыдова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова по формированию социально-коммуникативной компетентности;

– научно-психологические положения Д.Б. Эльконина, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ф. Фребеля, Е.И. Тихеевой, З.М. Богуславской, О.М. Дьяченко. Н.Е. Вераксы, Е.О. Смирновой об игровой деятельности, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

Методы исследования:

– теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– психолого-педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольные этапы;

– количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: МБДОУ Детский сад № 19 «Колобок» поселка Загорский Минераловодского района Ставропольского

края. В эксперименте принимали участие 15 детей 6-7 лет подготовительной к школе группы.

Новизна исследования заключается в том, что разработано содержание циклов дидактических игр и игровых заданий: «Покажи настроение», «Обмениваемся информацией», «Поссорились? – Помирились!».

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке содержания совместной деятельности детей и педагога на следующих этапах формирования социально-коммуникативной компетентности: «Учимся понимать друг друга», «Учимся слушать друг друга», «Учимся взаимодействовать друг с другом».

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанное содержание поэтапной совместной деятельности детей и педагога, с использованием дидактических игр и игровых заданий, могут использовать педагоги при организации работы по формированию социально-коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование) и 2 приложений. Для иллюстрации текста используется 8 таблиц и 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 61 странице.

Глава 1 Психолого-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий

1.1 Психолого-педагогические основы формирования социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста

Необходимость развития социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста назрела уже давно. Многие годы дошкольное воспитание в нашей стране было в основном ориентировано на обеспечении познавательного развития. Однако особенность дошкольного возраста заключается не только в овладении ребенком знаниями, умениями и навыками, но и в становлении базовых свойств его личности: самооценки и образа «Я», эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей и установок, а также социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми.

Каждое из обозначенных направлений развития ребенка нашло свое отражение в отечественной детской и социальной психологии: в работах, таких выдающихся ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович, а также их учеников и последователей: Я.З. Неверович, Т.И. Репина, Е.О. Смирнова, Л.П. Стрелкова. К сожалению, результаты их научных исследований многие годы не были в полной мере востребованы педагогической практикой.

Само понятие «компетенция» сформировалось на Западе входе нового подхода к человеческим ресурсам. При таком подходе компетенция характеризовалась, как общая способность, основанная на знаниях, ценностях, склонностях человека реализующаяся в конкретной практической деятельности.

Проблема формирования социально-коммуникативной компетентности в нашем исследовании определяется в рамках компетентностного подхода.

«Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.Н. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей» [3].

Охарактеризуем ряд значимых понятий в связи с компетентностным подходом в образовании: компетентность, компетенции, ключевые компетентности.

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов охарактеризовали компетентность как, «характеристику, даваемую человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач, проблем» [10].

В Европе и США образовательные компетенции понимаются как «результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом». Именно они «позволяют достигать людям лично значимых для них целей...» [24].

Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова в своей статье «Психологические основы конструирования учебной деятельности» рассматривали компетентность, как «особый тип организации знаний относительно определенной содержательной области, связанный с возможностью принимать конструктивные решения, как в виде оценок, умозаключений, так и в виде программ поведения» [7].

В своем докладе «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» А.В. Хуторской слово «компетенция» (competentia) перевел с латинского обозначение как, «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему давать обоснованные суждения» [14].

«Понятие компетенции сформировались в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест» [30]. При таком подходе в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования компетенция характеризуется как «общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений и навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний» [21].

«В динамичных социально-профессиональных условиях все более становится востребованной необразованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии. При этом для психологического анализа процесса овладения деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности)» [29].

Термин «ключевые компетенции» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 году, «ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. В дальнейшем на симпозиуме, проведенном Советом Европы в 1996 году, в Берне, были выделены 5 ключевых компетенций современных выпускников: политические и социальные компетенции» [9], жизненные компетенции в многокультурном обществе,

компетенции во владении одного языка, компетенции информационные, способность учиться на протяжении всей жизни

А.В. Хуторской, «исследуя проблемы компетентного подхода в общем образовании, вводит понятие образовательной компетенции. Под ней он понимает совокупность ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности. Введение данного понятия в практику обучения позволит решить, по мнению автора, типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов» [27].

«Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, то есть его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта» [9].

На основе анализа материалов семинара Совета Европы С.Е. Шишов «ввел в отечественную педагогику следующее понятие компетенции – это общая способность, основанная на занятиях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; – это способность установить связь между знанием и ситуацией ... найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» [29].

Также С.Е. Шишов предложил классификацию ключевых компетенций: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

Определение С.Е. Шишова и предложенная им классификация были положены в основу Концепции модернизации российского образования для обозначения нового результата общего образования.

19 мая 2004 года постановлением Правительства Самарской области была одобрена Концепция компетентностно-ориентированного образования в Самарской области, разработанная в соответствии с Концепцией модернизации российского образования.

«Компетентность рассматривается как результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности; в опыте присвоения деятельности.

В процессе обучения формируют ключевые компетентности детей – персональные ресурсные пакеты, позволяющие им оказываться адекватными типичным ситуациям» [20].

И уже в нашу отечественную педагогику С.Е. Шишов ввел понятие компетенция на основе анализа материалов семинара Советы Европы и предложил классификацию ключевых компетенций: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

Реализация ключевых компетентностей позволит гражданину успешно адаптироваться в условиях либеральной экономики. Смены технологий, динамического развития социальных отношений.

В «последнее время, как в зарубежной, так и в отечественной психологии достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии «коммуникативной компетентности» включающей следующие компоненты:

- эмоциональный, включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию;
- когнитивный, связанный с познанием другого человека. Включает в себя способность встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы;
- поведенческий, отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении» [8].

На основе предложенной в Концепции классификации ключевых компетентностей учащихся, с учетом принципа преемственности, группой ученых под руководством О.В. Дыбиной была осуществлена «педагогизация» списка ключевых компетентностей, которая позволила обозначить ключевые компетентности детей дошкольного возраста:

- технологическая компетентность,
- информационная компетентность,
- социально-коммуникативная компетентность [1].

Из ключевых компетентностей нас интересует социально-коммуникативная. Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк раскрыли понятие «социально-коммуникативной компетентности так социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей» [9].

«Социально-коммуникативная компетентность включает следующие компоненты:

- умение взаимодействовать в системах ребенок-ребенок, ребенок-взрослый;
- умение соотносить свои устремления с интересами других людей;
- умение продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу;
- умение с уважением относиться к ценностям (религиозным, этническим, личностным, профессиональным) других людей;
- умение получать необходимую информацию в общении;
- умение выслушать другого и прийти к общему решению;
- умение вести диалог с взрослыми и сверстниками;
- умение отстаивать свою точку зрения в общении;
- умение принимать помощь;

– умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях» [20].

Социально-коммуникативная компетентность формируется в коммуникативной деятельности – это общение, взаимодействие, обмен сообщением, информацией в каком-либо занятии, труде, игре и других видах деятельности.

Для нашего исследования важно рассмотреть структурные компоненты коммуникативной деятельности детей.

«Предмет общения – это другой человек, партнер по совместной деятельности как субъект. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

Одним из значимых компонентов коммуникативной деятельности является потребность в общении, состоящая в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Многие трудности в общении возникают не только от незнания адекватных способов общения, но и от низкой потребности в нем» [12].

«Под мотивом деятельности согласно концепции А.Н. Леонтьева понимается то, ради чего предпринимается деятельность. Это означает, что мотивом деятельности общения является партнер по общению. Следовательно, для ребенка мотивом деятельности общения является взрослый или другой ребенок» [17].

«Мотивы, побуждающие ребенка вступать в общение, связаны с тремя его главными потребностями: потребностью во впечатлениях; потребностью в активной деятельности; потребностью в признании и поддержке.

С появлением на свет, ребенок постоянно побуждается к новым впечатлениям, и чем сложнее и информативнее объект, тем он для него

привлекательнее. С течением времени потребность во впечатлениях постоянно возрастает. Удовлетворить эту потребность дети могут лишь через посредство взрослых, так как возможности сделать это самостоятельно ограничены. Таким образом, потребность в новых впечатлениях побуждает детей вступить в контакт со взрослыми – появляются познавательные мотивы общения.

Деловые мотивы общения появляются у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности, как результат необходимости, где нужны помощь и участие взрослых. Деловым мотивом общения является сам взрослый, в своем особом качестве, как партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий» [28].

«Общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного процесса (коммуникативной деятельности), адресованных другому ребенку. Действие общения характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Две основные категории действий общения: инициативные акты и ответные действия» [28].

«Действие общения включает в себя средства общения (то есть операции, с помощью которых осуществляется действие общения). Среди них можно выделить три основные категории:

- экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
- предметно-действенные средства общения (локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта, или наоборот);
- речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики)» [28].

«Определяя далее функции общения, классифицируем их следующим образом. Это:

- организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения общего результата);
- формирование и развитие межличностных отношений;
- познание людьми друг друга» [6].

«Способность к общению включает в себя: желание вступать в контакт с окружающими (Я хочу); умение организовать общение (Я умею), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими (Я знаю)» [6].

Таким образом, рассмотрев психолого-педагогические основы формирования компетентности можно сделать вывод о том, что ранее «компетенция» рассматривается как, результат развития основополагающих способностей приобретаемыми людьми для достижения их целей. Теперь разработка подхода к компетентностно-ориентированному образованию детей дошкольного возраста является на сегодняшний день актуальной проблемой. Так как от уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности дошкольника зависит его хорошее взаимоотношение со сверстниками и взрослыми, и отсюда будет успешным обучение в школе, становление его личности, способной сориентироваться в современных социально-экономических условиях.

1.2 Дидактическая игра как средство формирования социально-коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста

«Проблема игры привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов» [2].

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых-философов, социологов, историков культуры рассматривается своеобразие игры, ее роль и значение в жизни общества и отдельной личности, в человеческой культуре (Гайнц Либшер, Георг Клаус, К.С. Юсупов, В.И. Истомин, В.И. Устименко, Д.Н. Узнадзе). Исследователи отмечают ценность игры, ее условность, указывают на ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека, на возможность прогнозирования его поведения в ситуации общения.

Рассмотрим понятие игры, характеризуемой несколькими педагогами и психологами. С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский [5], А.Н. Леонтьев [17], Д.Б. Эльконин [31] характеризовали игру как, «важнейшую и чрезвычайно эффективную в дошкольном возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений. Она содержит идеальную форму (Д.Б. Эльконин), образец-эталон будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенком форме» [31]. Игра в этом случае не разъединяет, а объединяет «мир взрослых» и «мир детей», обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовку ребенка к будущей жизни.

По мнению С.Л. Новоселовой «игра является не только и не столько способом получения новых знаний, сколько механизмом перевода знаний с уровня поверхностного ознакомления на уровень обобщения опыта ребенка. В этом контексте игра становится «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции трудностей в познавательной деятельности детей. При условии правильной методической инструментровки она является тем средством воздействия, которое пробуждает у детей усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию» [11].

В исследованиях В.В. Зеньковского, М.И. Лисиной доказано, что игра «это деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений, окружающую действительность. Ощущения с присутщим им эмоциональным тоном

вызывают у детей гамму эмоций, становятся теми побудителями, которые приводят в действие механизмы эмоциональной сферы. Обладая особыми свойствами, игра усиливает эмоции, вызываемые сенсорными стимулами, индивидуализирует их, обогащает оттенками, поэтому полезны и интересны игры, в которых заложено обогащение сенсорного опыта детей» [16].

Игра как деятельность по овладению «умением уметь» дает ребенку конкретные навыки и общую гибкость поведения, формирует способность к восприятию нового, неожиданного, обеспечивает развитие не только конкретных умений, но и общую готовность к адекватному эмоциональному реагированию. Значит, воспитание «чувствующего» жизнь, равнодушного человека вне игры невозможно. С другой стороны, именно в игре ребенок имеет возможность своеобразно выразить себя, свои чувства, не всегда умея рассказать о них.

«Игра – ведущая деятельность потому, что именно в ней коренным образом изменяется мышление ребенка, его воображение, предвидение событий и результатов поступков, а любопытство и любознательность превращаются в мощную познавательную потребность, которая ищет своего удовлетворения. В результате изменения содержания и структуры игровой деятельности у ребенка возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется умение рассуждать» [23]. «В игре рождаются мотивы новой деятельности – учения, которое будет целенаправленно способствовать интеллектуальному развитию» [17]. В этой связи рассмотрим роль игры в обучении дошкольников.

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Игра – самовыражение человека, способ его совершенствования. В «педагогическом словаре» понятие игра рассматривается, как один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна

для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность. И служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей» [15].

Д.Б. Эльконин «выделяет четыре линии влияния игры на психическое развитие ребенка.

Первая линия – развитие мотивационно-потребностной сферы. Возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы делаются более значимыми для ребенка, нежели личностные (происходит соподчинение мотивов). Важнейшими для ребенка мотивами становятся стремление к социально оцениваемой деятельности, а также мотив занять новую социальную позицию (Л.И. Божович, 1968).

Вторая линия – преодоление познавательного и эмоционального эгоцентризма. Ребенок, принимая роль какого-либо персонажа, героя, учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действиями персонажа, а также с позицией партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника.

Третья линия – развитие произвольности поведения. Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, дошкольник подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения, соотносить с ними свое поведение, контролировать выполнение игровых ролей другими участниками игры. Таким образом, развивается произвольная регуляция поведения.

Четвертая линия – развитие умственных действий. Формируется план представлений, развиваются способности и творческие возможности ребенка.

В игре ребенок получает огромные возможности для самовыражения, исследования собственных чувств и переживаний. Игра позволяет ребенку

освободиться от эмоциональной напряженности и является оптимальным средством для решения как развивающих, так и коррекционных задач» [31].

«Игра социальна по способам ее осуществления. Игровая деятельность, как доказано А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым, Н.Я. Михайленко, не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит малыша играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий (как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет, подчиняться правилам) [22].

Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, А.П. Усовой игра рассматривается, «как важнейшее средство воспитания личности ребенка – это второй подход к характеристике игры. В игре ребенок выступает как субъект деятельности. Объединяясь в играющие коллективы, дети вступают в разнообразные отношения, активно отражают жизнь и деятельность взрослых. Следовательно, через игру осуществляется социальная обусловленность психического развития ребенка» [16].

Современные исследователи дидактической игры В.Н. Аванесова, Л.В. Артемова, А.В. Бондаренко, З.М. Богуславская, Л.А. Венгер, Д.Б. Менжерицкая, А.И. Сорокина определяют ее, как вид игры, организуемый взрослым для решения обучающей задачи, имеющая две цели: обучающая, которую преследует взрослый; игровая, ради которой действует ребенок. Так же дидактическая игра – познавательная и является звеном между учебной и самостоятельной игровой деятельностью, выступая как метод, форма обучения или самостоятельная игровая деятельность.

В повседневной педагогической практике детского сада используются огромные возможности развивающих игр.

«По мнению Н.О. Пичугиной развивающая игра – это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно

содержательная для детей деятельность. Она имеет свои побудительные мотивы и свои способы действий» [19].

«Развивающие игры характеризуются тем, что они содержат готовый игровой замысел, предложенный ребенку, игровой материал и правила (общения и предметных действий). Все это определяется целью игры, т. е. тем, для чего она создана, на что она направлена.

Цель игры всегда имеет два аспекта:

- познавательный, то есть то, чему мы должны научить ребенка, какие способы действия с предметами хотим ему передать;
- воспитательный, то есть те способы сотрудничества, формы общения и отношения к другим людям, которые следует привить детям» [19].

«По мнению Г.А. Айдашевой, цель игры в обоих аспектах должна формулироваться не как передача конкретных знаний, умений и навыков, а как развитие определенных психических процессов, или способностей ребенка» [19].

По мнению Т.А. Куликовой, развивающая игра – «является довольно эффективным средством формирования таких качеств, как организованность, самоконтроль. Ее обязательные для всех правила регулируют поведение детей, ограничивают их импульсивность. Если правила поведения, декларируемые воспитателем, вне игры обычно плохо усваиваются детьми и часто нарушаются ими, то правила игры, которые становятся условием увлекательной совместной деятельности, вполне естественно входят в жизнь детей. Большое значение имеет при этом совместный характер игры, в которой воспитатель и коллектив сверстников побуждают ребенка к соблюдению правил, то есть к сознательному управлению своими действиями. Оценивая вместе со взрослым действия сверстников, отмечая их ошибки, ребенок лучше усваивает правила игры, а потом осознает и свои собственные просчеты. Постепенно возникают предпосылки к формированию сознательного поведения и самоконтроля, что является практическим освоением нравственных норм. Правила игры становятся как бы нормой поведения в

группе, приносят новый социальный опыт. Выполняя их, дети завоевывают одобрение взрослого, признание и уважение сверстников.

В дошкольном возрасте развивающие игры содержат разносторонние условия для формирования наиболее ценных качеств личности. Однако, чтобы их развитие действительно состоялось, необходимо соблюдать определенную последовательность в подборе игр» [16].

«В практике дошкольного воспитания подбор игр должен быть достаточно продуманным. Между тем выбор игры для педагога – дело серьезное и ответственное. По мнению Н.О. Пичугиной игра должна давать ребенку возможность применять на практике то, что ему уже знакомо, и побуждать к усвоению нового. Кроме того, при выборе игры нельзя ограничиваться только ее предметным содержанием (доступностью знаний и умений), требуется еще и предварительный анализ характера игры. Н.О. Пичугина предлагает описание каждой игры излагать по следующей схеме: особенности и воспитательное значение; игровой материал; описание и приемы проведения; правила; советы воспитателю» [19].

Игры, созданные взрослыми, называются дидактическими. «Но для играющих детей образовательное значение дидактической игры не выступает, открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения» [25].

В «дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные, словесные. Рассмотрим коротко содержание игр. Например, дидактические игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения. В качестве дидактических материалов используются игрушки, реальные предметы (предметы обихода, орудия труда, произведения декоративно-прикладного искусства и др.), объекты природы. Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать

мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать речь (умения называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы, составлять и отгадывать загадки о них; правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания» [25].

«Среди игр с предметами особое место занимают сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки. В сюжетно-дидактических играх дети выполняют определенные роли, например, продавца, покупателя» [26]. Игры-инсценировки помогают уточнить представления о различных бытовых ситуациях, о литературных произведениях, о нормах поведения.

Учитывая структуру игры при ее организации, следует учитывать и возрастные характеристики социально-коммуникативного развития ребенка.

Таким образом, игра как ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста выступает как средство воспитания и влияет на развитие у ребенка воображения, памяти, развиваются психические процессы, а также у детей усиливаются эмоциональные и волевые проявления. Дидактическая игра – это игра с правилами, направленная на решение определенной дидактической задачи со специфическими признаками, преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата.

По мнению С.А. Козловой игра имеет социальную основу. Игра социальна и по способам ее осуществления (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Н.Я. Михайленко), отсюда следует, что игра развивает социально-коммуникативную компетентность. «В условиях игрового и реального общения со сверстниками дети вынуждены применять на практике социальные нормы поведения, использовать их в различных ситуациях» [16].

Игра формирует ребенка при условии прохождения им сложной траектории действий, которая развертывает развивающуюся игровую ситуацию примерно по такому алгоритму:

- общий обзор и посильный анализ игровой ситуации (инструкция, правила);
- постановка, осмысление проблемы;
- наглядно-предметный поиск решения;
- выдвижение, формулирование гипотезы;
- проверка гипотезы и получение нового знания;
- перевод проблемы в задачу;
- поиск решения;
- проверка решения – доказательство правильности решения задачи (сверка с эталоном).

«Игровое сотрудничество требует от детей согласованности действий, умения договариваться, проявлять симпатию и сочувствие. Конечно, далеко не всегда детям это удастся. Поиск ответов на возникающие игровые проблемы повышает социальную компетентность, познавательную активность детей и в реальной жизни. Достигнутый в игре прогресс психического развития ребенка существенно влияет на возможности его обучения на занятиях, способствует совершенствованию реальной позиции в среде сверстников» [13].

В игре обучение у детей ведет к осознанию и выражению своих чувств, созданию проблемных ситуаций и, конечно, предоставлению детям инициативы – почувствовать себя более уверенными, успешно адаптироваться и демонстрировать адекватное поведение.

В дошкольном возрасте у детей возникает деятельность – общение со сверстниками. Для того чтобы возрастные особенности общения и взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в играх обеспечивали развитие социально-коммуникативной компетентности необходимо учитывать следующие возрастные нормы поведения детей 6 лет:

- испытывают потребность в сотрудничестве, и умеют подчинять свои интересы правилам игры;

- предпочитают постоянных партнеров для совместных игр. Предпочтения могут перейти в дружбу;
- активно интересуются отношением к себе окружающих;
- могут подчинить свою активность не очень отдаленным целям;
- могут увлечь других детей интересными для них играми.

Теперь рассмотрим особенности игрового взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста.

В 6-7 лет вербальное взаимодействие становится почти непрерывным, включая, наряду с эпизодически возникающим ролевым диалогом, высказывания партнеров, направленные на обозначение смысла разворачиваемых в игре событий и планирование дальнейших игровых действий. На этом фоне предметно-игровые действия все больше отделяются от вербальных и приобретают характер независимых действий, «сосуществующих» с речевым взаимодействием.

Совместная игра детей 6-7 лет представляет собой; сложную картину переплетающихся предметно-игровых обменов, ролевого диалога и мета коммуникации, причем мета коммуникативные обмены составляют более половины всех игровых обменов. В мета коммуникативных высказываниях сливается компонент обозначения вводимого события и компонент планирования действий; партнера по его разворачиванию. Сливаются также мета коммуникативное определение сюжетного события и ролевая речь. Все это делает трудным для ребенка понимание замысла партнера, который по своему содержанию становится значительно сложнее, чем игровые замыслы детей более раннего возраста. Включение в игру разнообразных событий и слитность их обозначения с предметными и ролевыми действиями приводят к феномену «независимых» сюжетов – расхождению сюжетных движений партнеров в совместно начатой игре и распаду игрового взаимодействия,

В ряде случаев стремление ребенка к содержательному разворачиванию игры (наиболее полной реализация своего замысла) приводит к непрерывному обозначению и планированию все новых сюжетных событий для партнера.

Если такая тенденция имеется у обоих партнеров, возникают «скачкообразные» сюжеты, причем предметный и ролевой планы взаимодействия совершенно исчезают, остается лишь построение сюжета в вербальном плане. Однако, несмотря на активное стремление каждого из партнеров к развертыванию разнообразных событий, они не связываются в последовательный ряд; осуществление замыслов, только, в отличие от предыдущей возрастной ступени, происходит в чисто вербальном плане.

Чаще в совместной игре можно наблюдать случаи повторения достаточно простой последовательности, состоящей из 2-3 сюжетных стереотипных событий.

Более того, тенденция к стереотипным повторениям «отлаженного» наблюдается не только на протяжении одного игрового сеанса, но и на протяжении нескольких сеансов. Причем число мета коммуникативных обменов при повторении игры уменьшается, что говорит о преобладании ориентации на сверстника, а не на содержательное развитие игры.

Итак, к концу дошкольного детства отмечается «усиление мета коммуникации, направленной на обозначение и планирование последовательно развертывающихся сюжетных событий. Однако слитность мета коммуникации с предметно-игровыми и ролевыми действиями приводит к расхождению сюжетных движений участников игры» [8].

Подводя итог рассмотренному, можно сказать, что общение и игровое взаимодействие детей старшего дошкольного возраста играют важную роль в формировании социально-коммуникативной компетенции. Так как именно общение и совместная деятельность, а именно игра, развивают знания и умения социально-коммуникативной компетенции, позволяющие детям 6-7 лет лучше ориентироваться в любой ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленной цели.

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий

2.1 Выявление уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет

Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада № 19 «Колобок» поселка Загорский Минераловодского района Ставропольского края. В эксперименте принимали участие 15 детей подготовительной к школе группы. Список детей представлен в таблице А.1 в приложении А.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности.

Исследование проводилось по показателям, разработанным группой педагогов научно-исследовательской лаборатории «Педагогический поиск» кафедры дошкольной педагогики, прикладной психологии ТГУ под научным руководством О.В. Дыбиной.

Показатели и диагностические методики констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическая методика
Умение передавать эмоциональное состояния с помощью мимики, пантомимики.	Диагностическая методика 1. Игровое задание «Назови свое настроение»
Умение понимать эмоциональное состояние партнера по его вербальному и невербальному поведению.	
Умение прогнозировать поведение партнера по взаимодействию и определять его причину.	Диагностическая методика 2. Игровое задание «Маска, я вас знаю»
Умение получать необходимую информацию в общении.	Диагностическая методика 3. Дидактическая игра «Что с тобой?»
Умение вести диалог.	
Умение выслушать другого и прийти к общему решению.	Диагностическая методика 4. Игровое задание «Диалог».
Умение отстаивать свою точку зрения в общении.	

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическая методика
Умение соблюдать правила игрового взаимодействия. Умение соотносить свои устремления с интересами других людей. Умение предлагать и принимать помощь.	Диагностическая методика 5. Дидактическая игра «Драматизация конфликта»
Умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях.	Диагностическая методика 6. Игровое задание «Разговор по телефону»

«По каждому показателю выделяются уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (далее – ВУ) оценивается в 3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задания, добивается результата.

Средний уровень (далее – СУ) оценивается в 2 балла – ребенок понимает инструкцию взрослого, готов выполнить задание, прибегая к помощи взрослого.

Низкий уровень (далее – НУ) оценивается в 1 балл – ребенок понимает смысл предлагаемого ему задания, но либо отказывается его выполнить (не проявляет интереса или не уверен в достижении результата), либо затрудняется выполнить задание, совершив несколько мало результативных действий (теряет интерес, отказывается от выполнения), на помощь взрослого не реагирует» [1].

Диагностическая методика 1. Игровое задание «Назови свое настроение».

Цель: выявить у детей умение понимать эмоциональные состояния (радость, грусть, удивление, страх) по пиктограмме; умение передавать (изображать) самому эмоциональное состояния (ребенка или взрослого) с помощью мимики; умение отстаивать свою точку зрения в общении.

Материалы: пиктограммы с изображением лица ребенка в различном эмоциональном состоянии (радость, грусть, удивление, страх).

Содержание. Ребенку предлагалось выполнить задание: выбрать одну пиктограмму, (радость, грусть, удивление, страх), изобразить такое же

настроение и назвать его. Затем объяснить возможные причины данного состояния:

- Я радуюсь, потому что...
- Я грущу, потому что...
- Я удивлен, потому что...
- Я боюсь, потому что...

Результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностической методики 1 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	Умение понимать эмоциональные состояния (радость, грусть, удивление, страх) по пиктограмме			Умение отстаивать свою точку зрения в общении			Умение передавать эмоциональное состояние с помощью мимики			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	3	9	3	3	8	4	3	8	4	3	8	4
100%	20	60	20	20	53	27	20	53	27	20	53	27

Данная диагностика показала, что 11 детей (73%) выполнили игровое задание. Дети в ходе задания понимали эмоциональные состояния (радость, грусть, удивление, страх) на пиктограмме. При этом описание эмоциональных состояний были краткими. Это можно увидеть на примере Вики П.: «Я радуюсь, когда у меня хорошее настроение. Потому что, мне хорошо. Мне мама купила куклу «Барби».

20% детей (3 ребенка) это дети с высоким уровнем. Они самостоятельно определили эмоциональные состояния на пиктограмме, самостоятельно выделили несколько причин всех эмоциональных состояний и правильно их передавали. Например, объяснение Аделины Н.: «На этой картинке я, когда мне грустно. Мне грустно, потому что у меня болеет братик. Я своего братика очень люблю. Мне хочется, чтобы он не болел. Его ведь надо лечить? Да, я тоже так считаю. А после лечения он снова будет со мной играть. А когда люди еще грустят?»

К среднему уровню отнесены 53% детей, так как они понимали эмоциональное состояние детей на пиктограмме, но не всегда могли точно его охарактеризовать. Они показали и объяснили эмоционального состояния только с помощью взрослого. Так, например, Настя Р.: «На этой пиктограмме я, когда мне весело». «Потому, что я на день рождение пойду». «Наверное, радость».

С низким уровнем было 27% детей. Они не проявляли желания принимать участие в задании, затруднялись рассказывать о эмоциональных состояниях и не могли объяснить причину эмоциональных состояний. Например, Данил С.: «Я так сержусь». «Не знаю, когда я сержусь». «Не могу объяснить, почему». «Я не умею показывать такое лицо».

Диагностическая методика 2. Игровое задание «Маска, я вас знаю».

Цель: выявить у детей умение выслушать другого и прийти к общему решению; умение понимать эмоциональное состояние партнера по его невербальному поведению (с помощью мимики или походки).

Материал: картинки с изображением героев из художественных произведений.

Содержание. Экспериментатор предлагал каждому ребенку по очереди выбрать одну из картинок героя из художественного произведения и не показывать ее другому ребенку. Ребятам предлагалось угадать характер героя, задать вопросы, чтобы узнать, кто изображен на рисунке. Дети, объединившись в пары должны изобразить с помощью походки и мимики лица по очереди либо отрицательное поведение (злой, хитрый), либо положительное поведение (добрый, заботливый) героя своего героя и объяснить словесно поведение героя своего напарника.

Данная диагностика показала, что большинство 67% детей (10 человек) смогли точно изобразить характер и эмоционально состояние героя с помощью мимики, походки, показали свое умение выслушать друг друга и приходили к общему решению в характеристике героя своего сверстника. Например, Руслан С.: «Давай Данил посчитаемся по считалке?» Данил С.:

«Хорошо. Я согласен». Руслан С.: «По считалке, я остаюсь, а значит, у меня сначала будет злой герой («Карабас Барабас»)). Данил С.: «А у меня будет добрый (Буратино)». Руслан С.: «Потом после показа своих героев, будем меняться героями». Данил С.: «Согласен».

Результаты по диагностической методике 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностической методики 2 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	Умение выслушать другого и прийти к общему решению			Умение понимать партнера по его невербальному поведению (с помощью мимики, телодвижений)			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	3	8	4	3	7	5	3	7	5
100%	20	53	27	20	47	53	20	47	53

Анализ результатов данной диагностики показал, что 20% детей имели высокий уровень. Точно передавали поведение своего героя мимикой, телодвижением. Точно характеризовали эмоциональное состояние героя своего сверстника. Например, Вадим Ш.: «Идет герой капитан (показ походкой). Затем показ рукой – обозначением фуражки на голове. Он серьезный (показ мимикой лица). Он ходит гордо вот так (показ телодвижением). Дает команды матросам (комментирует команды капитана с показом руки)».

К среднему уровню можно отнести 47% детей. Такие дети понимают эмоциональное поведение героя, но не могут точно изобразить отрицательное либо положительное поведение героя. Характеризуют поведение героя своего сверстника с помощью взрослого. Например, Настя З.: «Я буду считалку считать». Алина Я.: «Ладно». Настя З.: «Я первая вышла, а значит, хорошего героя показываю». Алина Я.: «Я плохого героя». Настя З.: «Не забудь словами ничего не говори. Ты героя показывай мимикой, т.е. лицом, и движением тела – походкой». Алина Я.: «Ладно, не забуду».

К низкому уровню отнесены 5 детей (33%), потому что, они пассивно выполняли задание, затруднялись в определении эмоциональных состояний героя своего сверстника или определяли неверно. А в показе своего героя не могли передать эмоциональное состояние. Например, Егор К.: «Это мой герой (Джерри) (показ движением тела). Он добрый (без показа мимики лица). Я не знаю, как показать. У него большие уши (показ ушей на голове). Он такой по росту (показ рукой вниз к ногам), шустрый, и все».

Диагностическая методика 3. Дидактическая игра «Что с тобой?».

«Цель: выявить у детей умение понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению» [1]; умения выслушать другого и прийти к общему решению, умение соблюдать правила игрового взаимодействия.

Содержание. Экспериментатор предлагал ребятам разбиться на пары. Затем одному ребенку предлагалось вспомнить ситуацию, в которой человеку плохо, у него плохое настроение и продемонстрировать свою ситуацию пантомимикой и рассказать о ней. Другому ребенку нужно было помочь ему преодолеть плохое настроение.

При этом необходимо соблюдать правила:

- путем переговоров выбрать, кто первым показывает ситуацию, а кто помогает;
- предлагать свою помощь герою нужно вежливо, без оскорблений;
- за нарушение правила будет сниматься очко;
- выигрывает тот, кто без ошибок все правильно сделает.

Данная диагностика показала, что 66% детей принимали активное участие в игре. В ходе игры дети показывали свое умение выслушивать друг друга и прийти к общему решению. Старались понять настроение партнера по его невербальному поведению при показе героя. Предоставляли каждому из сверстников возможности оказать помощь в преодолении плохого настроения. Соблюдали правила игрового взаимодействия. Так, например Альмир Ф.: «Руслан чтобы не ссориться, кто будет первым давай считалочкой

посчитаемся. В игре будем вежливо друг другу отвечать». Руслан С.: «И не торопи меня, дай мне подумать, как можно поступить. Тогда мы все правильно сделаем».

Результаты по диагностической методике 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностической методики 3 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	«Умение понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению» [1]			Умения выслушать другого и прийти к общему решению			Умение соблюдать правила игрового взаимодействия			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	2	8	5	2	9	4	2	8	5	2	8	5
100%	13	53	34	13	60	27	13	53	34	13	53	34

Анализ результатов данной диагностики показал, что 13% детей имеют высокий уровень. Они самостоятельно понимали настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. В игру вносили свои предложения и при этом умели выслушать сверстника, умеет согласовывать с ним свои предложения, соблюдали правила игрового взаимодействия. Так на примере, Аделины Н.: «Катя, мне может тоже не нравится такая ситуация. Но она бывает у всех, нам по очереди надо показать. Давай тогда ты первая покажешь такое настроение, а я тебе помогу его преодолеть».

К среднему уровню отнесены 53% детей. Такие дети не очень активны в игре, не соглашались с другими детьми, и могли возразить, учитывали свои интересы, определяли эмоциональные переживания и реакции другого ребенка с подсказкой сверстников, не всегда соблюдали правила игрового взаимодействия. Можно увидеть на примере, Настя Р.: «Он просто устал. И не кто его не обидел. Ну, посмотри же внимательно. Ты не хочешь меня слушать. Тебе надо выспаться и настроение будет потом хорошее».

К «низкому уровню отнесены 34% детей, которые самостоятельно не вступали в общение, следовали за инициативными детьми, не высказывали

своего мнения, не учитывали желания сверстников, не соблюдали правила игры, настаивали на своем» [1]. Не умели понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. Можно увидеть на примере, Алины К.: «А я не хочу помогать этому герою. Мне он не нравится. Может у него само все пройдет. Я хочу в другую игру играть».

Диагностическая методика 4. Игровое задание «Диалог».

Цель: выявить у детей умение вести диалог; умение получать необходимую информацию в общении; умение соотносить свои устремления с интересами других детей.

Содержание. Экспериментатор предлагал детям разбиться на пары и разыграть между собой диалоги: «Встреча новенькой девочки в группе», «Встреча на улице с другом».

Результаты по диагностической методике 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностической методики 4 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	Умение вести диалог со сверстниками			Умение получать необходимую информацию в общении			Умение соотносить свои устремления с интересами других детей			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	2	9	4	2	9	4	3	7	5	2	9	4
100%	13	60	27	13	60	27	20	47	33	13	60	27

Данная диагностика показала, что 73% детей принимали участие в игровом задании. Дети по желанию разбились на пары для диалога, договаривались, кто будет в роли встречающего, а кто встречаемого. Старались вести диалог, но не у всех получалось вести его самостоятельно. Пытались получить необходимую информацию в общении, но не все могли соотносить свои устремления с интересами сверстника. Так, например, Катя С.: «Сначала надо познакомиться с новенькой девочкой. Затем позвать ее поиграть в игру». Алина Я.: «Я бы ее познакомила с другими ребятами. Потом

бы дала ей свою игрушку». Катя С.: «Нельзя давать ей игрушку, а если она ее сломает. Может лучше ее не брать к себе в игру?». Алина Я.: «Не надо так, она же обидеться, Она ведь никого еще не знает».

Анализ результатов диагностики показал, что 13% детей это дети с высоким уровнем. Они правильно вели диалог, старались получить необходимую информацию в общении. А также показывали свое умение соотносить свои устремления с интересами сверстника. Так было видно по вопросам к сверстнику, на примере Аделины Н.: «Девочка как тебя зовут? Сколько тебе лет? В какие игры ты любишь играть? Идем с нами играть».

К среднему уровню можно отнесены 60% детей. Эти дети вели диалог с помощью взрослого, «принимали предложение инициатора, соглашались, но могли возразить, учитывали свои интересы, выступали со встречным предложением» [1]. Например, Руслан.: «Привет, друг Леша! Как твои дела? Почему не приходишь в гости?» Экспериментатор: «Можешь сказать, что ты хотел бы видеть его чаще. Где можно с тобой увидится? Позвони мне по телефону с разрешения родителей?».

К низкому уровню отнесены 27% детей, которые самостоятельно не вступали в диалог, не проявляли активности, «не высказывали ни своего мнения, ни желания, либо проявляли отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями: не учитывали желания сверстника, настаивали на своем» [1]. К примеру, Саша З.: «Меня зовут Игорь. Я приехал из другого города. Не хочу я с вами играть. Я хочу с другим мальчиком разговаривать. Не буду больше разговаривать».

Диагностическая методика 5. Дидактическая игра «Драматизация конфликта».

Цель: выявить у детей умение настроение партнера по его невербальному (телодвижений, мимики) поведению; умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях.

Материал: картинки с конфликтными ситуациями: «Мешаем играть малышам»; «Обижаем девочку»; «Не поделили игрушку в песочнице».

Содержание. Экспериментатор предлагала детям посмотреть на картинку и рассказать, что произошло. Затем им надо было подумать и предложить, как поступить в сложившейся ситуации. Вопросы экспериментатора для беседы с детьми:

- В чем причина ссоры?
- Как следует поступить ребятам?

Результаты по диагностической методике 5 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностической методики 5 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	Умение понимать партнера по его невербальному поведению (с помощью мимики, телодвижений)			Умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	2	8	5	2	9	4	2	8	5
100%	13	53	34	13	60	27	13	60	34

Данная диагностика показала, что 73% детей принимали участие в игровом задании. Они показали свое умение понимать настроение партнера по его невербальному (телодвижений, мимики) поведению. Анализировали причину конфликтной ситуации на картинке. Дети предлагали варианты выхода из конфликтной ситуации. Например, Аделина Н.: «Я, думаю мальчику не надо было отбирать конструктор у друга. А надо было ему просто вежливо попросить нужный кубик. И тогда они вместе достроили корабль» [1].

Анализ результатов диагностики показал, что 13% детей имели высокий уровень. Эти дети умели понять настроение героя на картинке по его телодвижению, мимики лица. В ходе игры они анализировали причину конфликта между персонажами. Самостоятельно предлагали варианты избегания конфликтной ситуации или выход из сложившейся ситуации. Например, Альмир Ф.: «В песочнице мальчики подрались из-за формочки. Это

видно по движению рук у мальчиков, гнев на их лицах. Этого бы не случилось, если бы один мальчик поделился формочкой с другим. И только при условии, что мальчик вежливо его попросил бы дать ему формочку» [1].

К среднему уровню можно отнести 60% детей. Такие дети понимали настроение персонажа по его невербальному поведению. Но объясняли причину конфликтной ситуации они с помощью взрослого. Это можно увидеть на примере, Алины Я.: «Я думаю, мальчик не должен дергать за косичку девочку. Он ее обидел. Да, у нее лицо обиженное и, наверное, девочка ему нравится. Может, он хотел пошутить. Конечно, мальчику надо было подойти к девочке и вежливо познакомиться».

К низкому уровню отнесены 34% детей, так как они самостоятельно не вступают в общение, в игре пассивны, не правильно понимают настроение героев по телодвижению, мимики лица. Например, Егор К.: «Мальчики не поделили конструктор. Я вижу их на картинке, как они отнимают конструктор. Но не знаю, как я это определил. Конечно, можно было не ссориться, но я не знаю. Мне это не интересно».

Диагностическая методика 6. Игровое задание «Разговор по телефону».

Цель: выявить у детей умение понять настроение партнера по его невербальному (телодвижений, мимики) поведению; умение вести диалог.

Материал: картинки с изображением разговаривающих людей по телефону.

Содержание. Ребенку предложили внимательно рассмотреть картину с разговаривающими по телефону людьми. Затем нужно точно было провести соединительные линии между людьми, разговаривающими по телефону: двумя подружками, бабушкой и внуком, девочкой и врачом, мальчиком и пожарным. Затем экспериментатор в ходе диалога узнавал от ребят, как они понимают и определяют эмоциональные состояния людей на картинке. Ребята должны были рассказать, что чувствуют люди в таких трудных ситуациях.

Примерные вопросы для обсуждения:

– О чем могут разговаривать девочки? (О чем-то смешном, веселом)

– Какое настроение у изображенных на рисунке девочек и как можно об этом догадаться? (Они довольны, улыбаются, смеются)

– Чем девочки внешне отличаются друг от друга? (У них разный цвет волос и глаз)

Результаты по диагностической методике 6 представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностической методики 6 (констатирующий эксперимент)

Количество детей	Умение понять настроение партнера по его невербальному (телодвижений, мимики) поведению			Умение вести диалог			Общий результат		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15	2	8	5	3	9	3	3	8	4
100%	13	54	33	20	60	20	16	57	27

Данный эксперимент показал, что большинство 73% детей (11 человек) точно понимали настроение людей, изображенных на картинке. Смогли на картинке провести соединительные линии между людьми, разговаривающими по телефону. При этом не у всех получалось вести диалог со взрослым. Хотя большинство ребят правильно характеризовали эмоциональные состояния людей на картинке. Так, к примеру, Аделина Н.: «Мальчик спрашивал бабушку об ее здоровье. У бабушки лицо было одновременно доброе и грустное. У мальчика лицо было спокойное» [1].

Анализ результатов диагностики показал, что 16% детей отнесены к высокому уровню, так как они самостоятельно правильно определяет эмоциональное состояние персонажей, объясняет причину данных состояний и предлагает дальнейшее развитие ситуации. Взять, к примеру, Альмира Ф.: «На картинке мальчик был взволнован это волнение можно увидеть на лице у него. Вероятно, еще мальчик испуган. А у пожарного лицо серьезное, спокойное. Он должен внимательно выслушать мальчика, чтобы знать на какую улицу ехать и спасти от пожара» [1].

К среднему уровню можно отнести 57% детей. Такие дети отличаются недостаточной, но положительной активностью в общении, не всегда понимали настроение партнера по его мимике. При этом характеризовали эмоциональное состояние людей на картинке с помощью наводящих вопросов взрослого. Вот, к примеру, Алина Я.: «Врач на картинке серьезный, спокойный. А девочка грустная. Она болеет». Экспериментатор: «О чем могут они разговаривать?» Алина Я.: «О здоровье девочки». Экспериментатор: «Чем они отличаются друг от друга?» Алина Я.: «У них разная одежда, волосы, глаза».

К низкому уровню отнесены 27% (4) детей, так как они самостоятельно не вступали в общение, были пассивны, затруднялись в определении эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках, не могли объяснить причину данных состояний, и не предлагали дальнейшее развитие ситуации. Это видно на примере, Егор К.: «Девочки разговаривают по телефону». Экспериментатор: «О чем могут разговаривать девочки?» Егор К.: «О смешном». Экспериментатор: «Какое у них настроение?» Егор К.: «Хорошее».

Анализ результатов всех диагностических методик констатирующего эксперимента представлен на рисунке 1.

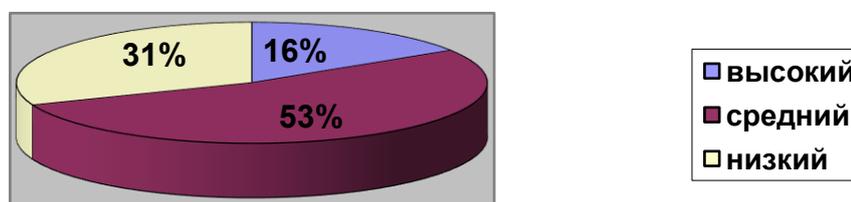


Рисунок 1 – Уровни сформированности у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности (констатирующий эксперимент)

Высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности зафиксирован у 3 детей (16%). Это дети, которые были самостоятельны при выполнении диагностических заданий и развивающих игр. В игровом задании самостоятельно определяли эмоциональные состояния на пиктограмме, самостоятельно объясняли свое эмоциональное состояние взрослому и правильно изображали на своем лице эмоциональное состояние, изображенное на пиктограмме. Они самостоятельно понимали настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. В игру вносили свои предложения и при этом умели выслушать сверстника, и согласовывать с ним свои предложения, соблюдали правила игры. Они выбрали считалочкой одного ребенка для героя с плохим настроением. В ходе игры дети показывали свое умение выслушивать друг друга и прийти к общему решению. Старались понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению при показе героя. Предоставляли каждому из сверстников возможности оказать помощь в преодолении плохого настроения. В игровом задании дети правильно вели диалог, старались получить необходимую информацию в общении. А также показывали свое умение соотносить свои устремления с интересами сверстника. Эти дети умели понять настроение героя на картинке по его телодвижению, мимике лица. В ходе игры они анализировали причину конфликта между персонажами. Самостоятельно предлагали варианты избегания конфликтной ситуации или выход из сложившейся ситуации.

Средний уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности отмечен у 8 (53%) детей. В ходе игр и заданий дети с готовностью выполняли предложенные условия игры и задания, но результативность зависела от косвенного руководства или помощи взрослого (наводящие вопросы, уточнения, показ некоторых способов действий, умений). В задании они понимали эмоциональное состояние детей на пиктограмме, но не могли точно охарактеризовать причину своего эмоционального состояния. Такие дети недостаточно инициативны и

принимают предложения более активного сверстника. Они понимают эмоциональное поведение героя, но не могут точно изобразить отрицательное либо положительное поведение героя. Дети не очень были активны в играх, не соглашались со своими сверстниками, и могли им возразить, учитывали свои интересы, определяли эмоциональные переживания и реакции другого ребенка с подсказкой сверстников, не всегда соблюдали правила игры. Понимали настроение персонажа по его невербальному поведению. Но объясняли причину конфликтной ситуации они с помощью взрослого. Эти дети в общении, не всегда понимали настроение партнера по его мимике. При этом характеризовали эмоциональное состояние людей на картинке с помощью наводящих вопросов взрослого.

Низкий уровень имеют 4 ребенка (31%). У таких детей соответствует неверное выполнение диагностического задания, затруднения либо отказ от выполнения задания. Они не проявляли желания принимать участие в задании и затруднялись рассказывать об эмоциональных состояниях и не могли объяснить причину эмоциональных состояний. В задании, затруднялись в определении эмоциональных состояний героя своего сверстника или определяли неверно. А в показе своего героя не могли передать эмоциональное состояние. В игре такие дети самостоятельно «не вступали в общение, следовали за инициативными детьми, не высказывали своего мнения, не учитывали желания сверстников, не соблюдали правила игры, настаивали на своем» [1]. Не умели понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. В игровом задании самостоятельно не вступали в диалог. Они и в игре самостоятельно не вступают в общение, пассивны, не правильно понимают настроение героев по телодвижению, мимике лица тем самым сами создавали конфликтную ситуацию. В задании «Разговор по телефону» дети были пассивны, затруднялись в определении эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках, не могли объяснить причину данных состояний, и не предлагали дальнейшее развитие ситуации.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал недостаточную сформированность социально-коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Поэтому возникает необходимость поставить задачу дальнейшего их формирования в работе с детьми в ходе формирующего эксперимента. Необходимость ведения работы по расширению и уточнению знаний у детей о социально-коммуникативной компетентности на более осознанном уровне, на конкретных примерах в играх и игровых заданиях позволят объяснить дошкольникам реальную их значимость.

Таким образом, анализ представленных диагностик позволят сделать вывод о том, что необходимо целенаправленно формировать социально-коммуникативную компетентность у детей 6-7 лет. Это возможно посредством дидактических игр и игровых заданий. Необходимо ввести дидактические игры и игровые задания, направленные на развитие коммуникативных навыков и социальной активности детей не только в совместной деятельности, но и в ходе непрерывной образовательной деятельности. Так как именно дидактические игры позволяют выявить задатки ребенка и превратить их в способности, развивают умения и навыки, стимулируют развитие дошкольника в целом.

2.2 Содержание и организация работы по формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий

Исходя из цели, гипотезы исследования и результата констатирующего эксперимента была сформирована цель формирующего эксперимента – сформировать у детей 6-7 лет социально-коммуникативную компетентность посредством дидактических игр и игровых заданий.

Содержание работы на этапах формирующего эксперимента представлено в таблице Б.1 в приложении Б.

Формирующий эксперимент состоял из 3 этапов:

- первый этап «Учимся понимать друг друга»;
- второй этап «Учимся слушать друг друга»;
- третий этап «Учимся взаимодействовать друг с другом».

Работа с детьми состояла из следующих 3 циклов игр и игровых заданий.

Цикл игр и игровых заданий «Покажи настроение»:

- игра «Зеркало движений»;
- игровые задания: «Пантомимические этюды», «Чудесные зонтики».

Цикл игр и игровых заданий «Обмениваемся информацией»:

- игры: «Снежная королева», «Интервью».

Цикл «Поссорились? – Помирились!»:

- игры: «В поход», «Дом для Незнайки»;
- игровое задание «Играем вместе».

Охарактеризуем особенности каждого этапа.

На первом этапе «Учимся понимать друг друга» была поставлена цель: сформировать у детей желание понимать эмоциональное состояние друг друга и выражать эмоциональное состояние с помощью невербальных средств.

Достижению цели способствовало решение следующих задач:

- сформировать умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению;
- умение определять (узнавать и называть) эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и мимики, жестов.

Работа проводилась в цикле «Покажи настроение». Были поставлены следующие задачи: сформировать, уточнить и расширить представления детей об эмоциональных состояниях и невербальных способах их выражения.

В связи с этим была организована дидактическая игра «Зеркало движений». Детям экспериментатором было предложено поиграть в игру, но сначала разбиться на пары. В каждой паре дети с помощью считалки выбрали водящего «зеркало», в нем должны отражаться эмоции, настроение с помощью мимики лица, движений тела. Другой ребенок в паре должен был показывать

движениями любое эмоциональное настроение водящего. Затем дети менялись местами.

Перед игрой экспериментатор показала пример детям, радостное настроение. В ходе игры у детей возникали затруднения водящего в том, что не все эмоции мог четко показать мимикой лица. Водящий не умел точно определить эмоциональное состояние, так как недостаточно знал характеристики эмоций. Хотя большинство детей точно передавали эмоции другого ребенка с помощью мимики, телодвижений. Ребята были заинтересованы передать как можно точно эмоциональное настроение своего сверстника. После игры экспериментатор задавала несколько вопросов, чтобы проверить знания детей об эмоциональных состояниях. Например: «Руслан, почему ты не мог повторить эмоцию на своем лице, показанную Катей? Ты в чем-то сомневался? Можешь объяснить, в чем были твои сомнения?». Руслан С: «Я подумал, а Катя испугалась или удивилась? Мне показалось, что она, увидев кого-то, или чего-то испугалась. Ведь она и глаза большие сделала, и рот широко открыла. Теперь я знаю, что от испуга глаза еще больше округляются и руки могут рот прикрывать».

Следующим стало игровое задание «Пантомимические этюды». Экспериментатор предложил каждому ребенку по очереди выполнить следующее задание: нужно пройтись так, как в их представлении ходят:

- в хорошем, радостном настроении;
- в грустном настроении;
- в задумчивом настроении;
- уставшем настроении.

Данное задание вызвало интерес у ребят, так как каждый мог показать по своему представлению, как ходит человек в определенном настроении. Дети советовались между собой, стараясь помочь тем, кто в чем-то сомневался. Объясняли манеру поведения человека определенного настроения. Например, Настя Р.: «Если человек устал, то поза, какая будет? Я думаю, плечи надо опускать?». Аделина Н.: «Да, плечи опусти и голову вниз наклони. И идти надо

медленно. У тебя ведь сил уже не осталось, хочется отдохнуть. Вот теперь видно, что ты устала и показывай вот так все».

Далее было организовано игровое задание «Чудесные зонтики».

Экспериментатор положил в круг три зонтика, так чтобы трое детей могли взять любой из них и рассказать то, что очень хочет. При этом если брать черный зонтик, то необходимо поделиться чем-то грустным. Если пестрый зонтик, то поделиться радостными событиями и моментами своей жизни. Если зонтик выбран красный, то рассказ должен быть о тревожных моментах. Задание очень понравилось детям, так как включало использование зонтиков. В ходе задания дети показали свое умение объяснить переживание события, произошедшего в своей жизни. Например, Алина Я.: «Я запомнила свое день рождение. Оно было очень веселым. Ко мне пришли родные, и подружки. Сначала мы отпраздновали его дома. Мне много подарков подарили, и был большой торт. Потом мама повела меня с друзьями в парк. И мы все катались на разных каруселях».

Таким образом, на первом этапе «Учимся понимать друг друга» дети в ходе игр научились понимать настроение партнера по его «вербальному и невербальному поведению, и определять (узнавать и называть) эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений» [6] и мимики, жестов.

На втором этапе «Учимся слушать друг друга» была поставлена цель: сформировать у детей умение в общении задавать вопросы и отвечать точно, выслушивать другого до конца (не перебивая) для получения информации.

Достижению цели способствовала задача: сформировать умение вести диалог и получать информацию о эмоциональных состояниях и способах их выражения.

Работа второго этапа началась в цикле «Обмениваемся информацией», в которой были поставлены следующие задачи:

- формировать у детей умение вести диалог;
- формировать у детей умение отстаивать свою точку зрения в общении.

Так, в игре «Интервью» экспериментатор с помощью считалки из подгруппы детей выбрав одного из детей предложила взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей группы «Пчелки» или «Ромашек», как они живут в своей группе, чем занимаются.

Дети проявили интерес к игре, были увлечены процессом игры и самостоятельно сумели получить информацию в ходе «интервью» в виде последовательно-развернутых нескольких вопросов к сверстнику и взрослому. Например, интервью Аделины Н.: «Здравствуйте, Екатерина Михайловна! Я корреспондент детского журнала. Можно я у вас возьму интервью для газеты. Спасибо! Кем вы работаете? Почему вы любите готовить еду? Спасибо за беседу! До свиданья!».

Следующим стало проведение игры «Снежная королева» Экспериментатор сначала детям предложила сесть в круг на стульчики. Затем попросила детей вспомнить сказку «Снежная королева». «Дети вспоминают, что в этой сказке было зеркало, отражаясь в котором, все доброе и прекрасное превращалось в плохое и безобразное. Сколько бед натворили осколки этого зеркала, попав в глаза людям!

Экспериментатор говорит: «У этой сказки есть продолжение: когда Кай и Герда выросли, они сделали волшебные очки, через которые, в отличие от зеркала. Можно было разглядеть то хорошее, что есть в каждом человеке».

Детям предлагалось представить, что волшебные очки надеты, посмотреть и постараться увидеть в каждом из них как можно больше хорошего, а затем рассказать об этом.

Экспериментатор первым «надевает очки» и дает образец описания детей. Затем каждый ребенок старался рассказать о своем товарище все самое хорошее. Ребятам пришлось немного призадуматься, так как пришлось оценивать другого с позиции доброжелательности. Им необходимо было забыть все прошедшие обиды, чтобы лучше увидеть в друге хорошие черты характера» [13]. Например, Катя Р.: «Вика хорошая подружка. Она добрая и всегда со мной играет, дает мне и другим ребятам свои игрушки. Еще она

жалует других ребят, помогает им на занятиях, в игре. Вика веселая. С ней интересно всегда, и нескучно».

Завершал работу с детьми третий этап «Учимся взаимодействовать друг с другом», целями которого было:

- формировать у детей умение проявлять интерес к познанию коммуникативного взаимодействия;
- формировать у детей умение соотносить свои устремления с интересами других людей.

Их достижению способствовало решение следующих задач:

- формировать у детей умение предлагать и принимать помощь в игре;
- формировать у детей умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях.

В связи с этим были проведен цикл игр и игровых заданий «Поссорились? – Помирились!». Были поставлены следующие задачи:

- формировать у детей умение взаимодействовать в игре по правилам;
- формировать у детей умение учитывать интересы других детей, не создавая конфликтной ситуации.

Охарактеризуем ход проведения данного цикла.

Было проведено игровое задание «Играем вместе».

Экспериментатор предложила разделиться детям по два человека и выполнить следующее игровое задание: нужно внимательно рассмотреть картинки и придумать диалог для ситуаций на картинке. Еще необходимо включить в диалоги способы самостоятельной регуляции межличностных конфликтов.

Дети по желанию разделились на пары и внимательно рассмотрев картинки вели диалог. Старались вежливо разговаривать друг с другом. Прислушивались к мнениям друга и искали положительный выход из конфликтных ситуаций в совместных решениях. Например, Альмир Ф.: «Если бы Петя вежливо попросил у Вовы формочку, то Петя не стал бы с ним драться». Вадим Ш.: «А если он у него просил вежливо, а Вова не захотел все

равно давать. Вот поэтому Петя стал забирать формочку». Альмир Ф.: «Может, тогда Пете надо было просто подождать, пока Вова доделает куличик». Вадим Ш.: «Да, Альмир ты прав. Тогда они бы продолжили игру в песочнице дружно».

Следующей была развивающая игра «В поход». «Экспериментатором было предложено каждому ребенку подумать, без каких 10 вещей он не сможет обойтись в походе. После этого объединяет детей в подгруппы из четырех человек. Каждая подгруппы в процессе обсуждения должна доказать друг друга в своей правоте, выбрать из 20 вещей всего 10, которые им четверым будут необходимы» [26] в походе.

Детям понравилась предложенная игра. Они внимательно выслушивали мнения друг друга и принимали общее решение при подборе вещей для похода. Если кому-то очень хотелось взять ненужную для похода вещь, то все остальные члены группы объясняли причину ненужности данной вещи. Например, Настя Р.: «Я возьму в поход две куклы». Дети: «Настя тебе куклы в походе не понадобятся. Они много места в рюкзаке займут и у тебя вес рюкзака прибавится. Тебе трудно будет подниматься на горку». Настя Р.: «Ну, хорошо я поняла. Значит, не будем куклы брать». Таким образом, дети самостоятельно предотвращали конфликтную ситуацию.

Продолжили работу с детьми в дидактической игре «Дом для Незнайки». Экспериментатор предлагал детям построить дом для Незнайки. Дети должны исполнить роль строителей. Для строительства был предложен конструктор с малым количеством деталей. После завершения строительства экспериментатор должен оценить правильность выполнения задания и дать оценку взаимодействию детей между собой.

Дети активно взаимодействовали со сверстниками, самостоятельно распределяли обязанности; старались выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; оказывали взаимопомощь в случае затруднений сверстникам. Можно посмотреть на примере, Вадима Ш.: «Алина, давай я тебе помогу поставить правильно кубики для крыльца.

Смотри, я ставлю этот кубик сюда, а ты ставь с другой стороны и прижимай. Вот теперь он будет хорошо держаться».

Таким образом, данные игры и задания способствовали формированию у детей социально-коммуникативной компетенции, так дети запомнили новые свои эмоции; они объединялись и раскрепощались в ходе игр; научились понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. Данные игры способствовали и позитивно развивали каждую личность ребенка, улучшали взаимоотношения детей в группе. А также сформировали у детей умение получать необходимую информацию в общении; умение выслушать другого и прийти к общему решению; умение вести диалог. Дети научились интерактивно взаимодействовать, то есть умение слушать и слышать собеседника, инициативно высказывать свои эмоции, задавать вопросы. У них сформировалось умение соотносить свои устремления с интересами других людей; умение принимать помощь; умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях.

В результате проведения формирующего эксперимента мы выявили, что игры и игровые задания стимулируют интерес детей к социально-коммуникативной компетенции; обеспечивают сплочению группы; специфика работы по формированию и формированию социально-коммуникативной компетенции у детей в детском саду заключается во внедрении в повседневную жизнедеятельность социально-коммуникативных умений.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет

Целью контрольного эксперимента стало выявление динамики уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции у детей 6-7 лет после проведения формирующей работы.

В ходе контрольного эксперимента мы использовали диагностические методики и критериально-оценочный аппарат, представленные в параграфе 2.1.

Обратимся к описанию результатов контрольного этапа экспериментальной работы, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента

Диагностическая методика	ВУ		СУ		НУ	
	количество	процент	количество	процент	количество	процент
Игровое задание «Назови мое настроение»	2 ребенка 13%	3 ребенка 20%	9 детей 60%	9 детей 60%	4 ребенка 27%	3 ребенка 20%
Игровое задание «Маска, я вас знаю»	3 ребенка 20%	3 ребенка 20%	7 детей 47%	7 детей 47%	5 детей 34%	5 детей 34%
Дидактическая игра «Что с тобой?»	2 ребенка 13%	3 ребенка 20%	7 детей 47%	8 детей 53%	6 детей 40%	4 ребенка 27%
Игровое задание «Диалог»	2 ребенка 13%	3 ребенка 20%	8 детей 53%	9 детей 60%	5 детей 34%	3 ребенка 20%
Дидактическая игра «Драматизация конфликта»	2 ребенка 13%	2 ребенка 13%	8 детей 53%	9 детей 60%	5 детей 34%	4 ребенка 27%
Игровое задание «Разговор по телефону»	2 ребенка 13%	2 ребенка 13%	7 детей 47%	8 детей 53%	6 детей 40%	5 детей 34%
Результат	2 ребенка 13%	3 ребенка 20%	8 детей 53%	8 детей 53%	5 детей 34%	4 ребенка 27%

Графически сравнительные результаты представлены на рисунке 2.

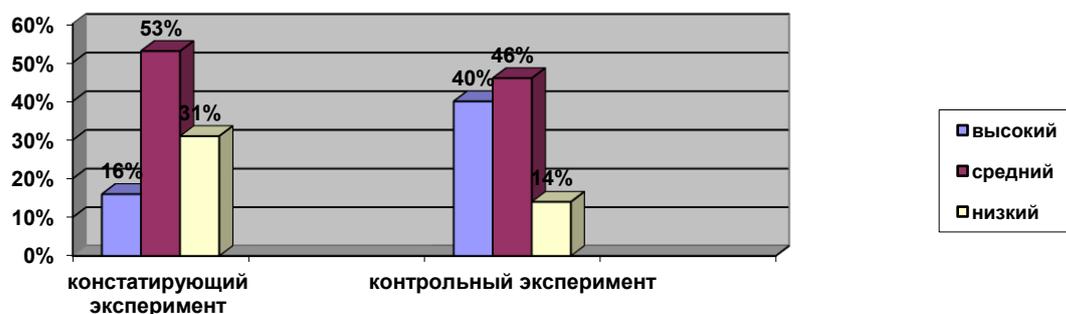


Рисунок 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Анализируя полученные результаты, мы видим, что, в основном, а именно у 46% (7 детей) зафиксирован средний уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности. Дети понимали инструкции экспериментатора, с готовностью выполняли задания с помощью экспериментатора (наводящие вопросы, показ некоторых способов действий).

Показатель низкого уровня незначительно снизился и составил 14% (2 ребенка). Это дети, которые не только не интересовались играми, но и не имели знаний об эмоциях, мимике, телодвижениях; не понимали слово «эмоция». На протяжении эксперимента были равнодушны, не активны, не инициативны; отмалчивались при ответах; сами вопросов не задавали. Саша З., Данил С. постоянно путались в названиях эмоций; не умели показать эмоциональные состояния через мимику, телодвижения; отказывались отвечать на вопросы, были неинициативны, пассивны.

Показатель высокого уровня повысился и составил 40% (6 детей). Эти дети имели четкие представления о социально-коммуникативных умениях, об эмоциях, мимике, телодвижениях; объясняли и показывали эмоции и движения; интересовались содержанием игр; они были активны и инициативны. Дети стали лучше понимать эмоциональное состояние своих сверстников, так как в ходе игр и игровых заданий запоминали эмоции с помощью мимики, телодвижений и речи. Они стали правильно определять эмоциональное состояние персонажей, объясняли причину данных состояний и предлагали дальнейшее развитие ситуации. Например, Руслан С.: «Давай Данил посчитаемся по считалке?». Данил С.: «Хорошо. Я согласен». Руслан С.: «По считалке, я остаюсь, а значит, у меня сначала будет злой, хитрый спальник, то есть начальник при царе герой из сказки «Конек-горбунок». Данил С.: «А у меня будет добрый, хороший герой Иванушка». Руслан С.: «Потом после показа своих героев, будем меняться героями». Данил С.: «Согласен». Руслан С.: «Мне захотелось показать этого спальника, потому что он и хитрый, и злой. Вот так (показ мимикой, походкой) он прищуривает глаза, если начинает хитрить, и ходит то, как лиса тихо. Если же

злиться, то лицо делает злым, брови хмурит, и ходит быстро, а тело сутулит. И всегда то наябедничает царю про Ивана, то злой поступок совершит против Ивана».

Таким образом, выявлено положительное влияние проделанной работы на формирование социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет посредством дидактических игр и игровых заданий. Дети стали проявлять желание участвовать в развивающих играх и игровых заданиях; стали внимательны по отношению к своим сверстникам; лучше выслушивать друг друга и приходить к общему решению.

Контрольный этап диагностики позволил нам выявить у детей экспериментальной группы динамику уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности:

- показатель низкого уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности снизился на 17%;
- показатель высоко уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности повысился на 24%.

Итоговые результаты, которые были получены на этапе контрольного среза, достоверны. Задачи исследования полностью решены. Гипотеза исследования подтвердилась.

Заключение

Переход к компетентностному образованию предполагает организацию образовательного процесса, направленного на формирование ключевых компетенций обучающихся, и, прежде всего социально-коммуникативной компетентности, обеспечивающей сознательное, не противоречащее культурным нормам, поведение личности в различных ситуациях. Социальную компетентность исследовали в своих работах такие исследователи, как Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк и другие ученые.

Проблема формирования у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности предполагает поиск средств.

Игровая деятельность, по мнению исследователей: А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, является ведущей деятельностью у детей дошкольного возраста.

Целью исследования было: выявить возможность использования дидактических игр и игровых заданий в формировании социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет.

Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада № 19 «Колобок» поселка Загорский Минераловодского района Ставропольского края. В эксперименте принимали участие 15 детей подготовительной к школе группы. Список детей представлен в таблице А.1 в приложении А.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности.

Исследование проводилось по показателям, разработанным группой педагогов научно-исследовательской лаборатории «Педагогический поиск» кафедры дошкольной педагогики, прикладной психологии ТГУ под научным руководством О.В. Дыбиной.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие данные:

- низкий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности диагностирован у 31% детей. Эти дети не проявляли желания принимать участие в заданиях, затруднялись определить, рассказывать и объяснить причину эмоциональных состояний героев или своего сверстника. В показе своего героя не могли передать эмоциональное состояние. В игре дети самостоятельно не вступали в общение, следовали за инициативными детьми, не высказывали своего мнения, не учитывали желания сверстников, не соблюдали правила игры, настаивали на своем. Затруднялись понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению: по телодвижению, мимике лица, тем самым сами создавали конфликтную ситуацию.
- средний уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности диагностирован у 53% детей;
- высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности диагностирован у 16% детей.

На формирующем этапе исследования мы предположили, что дидактические игры и игровые задания способствуют формированию социально-коммуникативной компетентности у детей 6-7 лет, если:

- организовать взаимодействие детей в игре, которое отличается диалоговым, персонифицированным, субъект-субъектным характером;
- обеспечить активную позицию детей в освоении средств и способов общения и игрового взаимодействия в рамках конкретной ситуации;
- развивать рефлексивный опыт детей по осознанию своих возможностей в общении и игровом взаимодействии.

Программа формирующего эксперимента включала в себя 3 последовательно взаимосвязанных этапа. Охарактеризуем особенности каждого этапа.

На первом этапе «Учимся понимать друг друга» работа проводилась в цикле дидактических игр и игровых заданий «Покажи настроение».

У детей в ходе дидактических игр и игровых заданий формировались следующие умения:

- понимать настроение партнера по игре по его вербальному и невербальному поведению,
- определять и называть эмоциональное состояние партнера по игре;
- отражать эмоциональное состояние партнера с помощью выразительных движений, мимики и жестов.

На втором этапе «Учимся слушать друг друга» работа проводилась в цикле дидактических игр и игровых заданий «Обмениваемся информацией».

У детей в ходе дидактических игр и игровых заданий формировались следующие умения:

- задавать вопросы и точно отвечать на вопросы,
- выслушивать партнера по общению, не перебивая, до конца для получения информации;
- вести диалог и получать информацию о эмоциональных состояниях и способах их выражения;
- отстаивать свою точку зрения в общении.

На третьем этапе «Учимся взаимодействовать друг с другом» работа проводилась в цикле дидактических игр и игровых заданий «Поссорились? – Помирились!».

У детей в ходе дидактических игр и игровых заданий формировались следующие умения:

- проявлять интерес к коммуникативному взаимодействию со сверстниками и педагогом,
- соотносить свои устремления с интересами партнеров по игре,
- предлагать и принимать помощь в игре;
- адекватно реагировать в конфликтных ситуациях;
- взаимодействовать в игре по правилам.

Таким образом, проведенные нами на формирующем этапе дидактические игры и игровые задания способствовали формированию у

детей социально-коммуникативной компетентности, так дети запомнили новые свои эмоции; они объединялись и раскрепощались в ходе игр; научились понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению. Данные игры способствовали и позитивно развивали каждую личность ребенка, улучшали взаимоотношения детей в группе.

Контрольный этап диагностики позволил нам выявить у детей экспериментальной группы динамику уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности:

- показатель низкого уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности снизился на 17%;
- показатель высоко уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности повысился на 24%.

Итоговые результаты, которые были получены на этапе контрольного среза, достоверны. Задачи исследования полностью решены. Гипотеза исследования подтвердилась.

Список используемой литературы

1. Анфисова С. Е., Кузина А. Ю. К вопросу о реализации компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: сб. науч.-метод. работ / под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. Тольятти: ТГУ, 2008. 138 с.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учебное пособие. М. : ФОРУМ, 2009. 144 с. (Высшее образование).
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8–14.
4. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология : учебное пособие. М. : Просвещение, 1988. 336 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл: Эксмо, 2003. 512 с.
6. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. М. : Просвещение, 1992. 144 с.
7. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологические основы конструирования учебной информации // Психологический журнал. 1993. № 6. С. 35–45.
8. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : Сборник игр и упражнений. М. : Книголюб , 2006. 64 с.
9. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
10. Иванов Д. А., Митрофанов О. В., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие. М. : АПКиППРО, 2005. 101 с.
11. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. М. : Просвещение, 1989. 286 с.

12. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 25–30.

13. Калининченко А. В., Микляева Ю. В., Сидоренко В. Н. Развитие игровой деятельности дошкольников : методическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

14. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] : Доклад А. В. Хуторского на отделении Философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». URL: www.Eidos.nt/news/compet.htm.e-meil (дата обращения: 22.03.2022).

15. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

16. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учебник. 12-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 414 с.

17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для вузов. М. : Смысл: Academia, 2004. 346 с.

18. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

19. Пичугина Н. О., Айдашева Г. А., Ассаулова С. В. Дошкольная педагогика : Конспект лекций. Ростов н /Д. : «Феникс», 2004. 384 с.

20. Понятие компетенции в контексте работы с информацией (информационно-инструктивные материалы). Самара : СИПКРО, 2001. 75 с.

21. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]. С. 121–122. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

22. Проблемы дошкольной игры : психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Подьякова, Н. Я. Михайленко. М. : Педагогика, 1987. 192 с.

23. Психология и педагогика игры дошкольника : материалы симпозиума / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М. : Просвещение, 1966. 351 с.
24. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / [Пер. с англ.]. М. : Когито-Центр, 2002. 394 с.
25. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя. М. : Просвещение, 1982. 96 с.
26. Удальцова Е. И., Старжинская Н. С. Дидактические игры в детском саду / Под ред. Н. С. Старжинской. Минск : Нар. асвета, 1988. 109 с.
27. Хуторский А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002. 353 с.
28. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 256 с.
29. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30–34.
30. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире, 2001. № 4. С. 30–34.
31. Эльконин Д.Б. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Таблица А.1 – Список детей

Имя Ф., возраст ребенка
Саша З., 6 лет. 6 месяцев
Настя З., 6 лет. 5 месяцев
Алина К., 6 лет. 6 месяцев
Егор К., 6 лет. 6 месяцев
Аделина Н., 7 лет
Вика П., 6 лет. 2 месяцев
Катя Р., 6 лет. 4 месяцев
Настя Р., 6 лет. 7 месяцев
Руслан С., 6 лет. 5 месяцев
Саша С., 6 лет. 4 месяцев
Катя С., 6 лет. 5 месяцев
Данил С., 6 лет. 5 месяцев
Данил С., 6 лет. 7 месяцев
Вадим Ш., 6 лет. 10 месяцев
Алина Я., 6 лет. 5 месяцев

Приложение Б

Содержание работы на этапах формирующего эксперимента

Таблица Б.1 – План работы по формированию у детей 6-7 лет социально-коммуникативной компетентности посредством дидактических игр и игровых заданий

Этап / Цикл	Цель / Задача
<p>1 этап «Учимся понимать друг друга».</p> <p>Цикл «Покажи настроение»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дидактическая игра «Зеркало движений», – игровое задание «Пантомимические этюды», – игровое задание «Чудесные зонтики». 	<p>Цель: формировать у детей желание понимать эмоциональное состояние друг друга и выражать эмоциональное состояние с помощью невербальных средств.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать у детей умение понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; умение определять (узнавать и называть) эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и мимики, жестов; – формировать, уточнять и расширять представления детей об эмоциональных состояниях и невербальных способах их выражения.
<p>2 этап «Учимся слушать друг друга».</p> <p>Цикл «Обмениваемся информацией»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дидактическая игра «Снежная королева», – дидактическая игра «Интервью». 	<p>Цель: формировать у детей умение в общении задавать вопросы и отвечать точно, выслушивать другого до конца (не перебивая) для получения информации.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать у детей умение вести диалог и получать информацию о эмоциональных состояниях и способах их выражения; – формировать у детей умение отстаивать свою точку зрения в общении.
<p>3 этап «Учимся взаимодействовать друг с другом».</p> <p>Цикл «Поссорились? – Помирились!»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – игровое задание «Играем вместе», – дидактическая игра «В поход», – дидактическая игра «Дом для Незнайки». 	<p>Цель: формировать у детей умение проявлять интерес к познанию коммуникативного взаимодействия; умение соотносить свои устремления с интересами других людей.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать у детей умение предлагать и принимать помощь в игре; умение адекватно реагировать в конфликтных ситуациях; – формировать у детей умение взаимодействовать в игре по правилам; умение учитывать интересы других детей, не создавая конфликтной ситуации.