

Т. Е. Чернокова, Т. В. Северьянова

Формирование коммуникативных способностей у детей 5–6 лет посредством игр-драматизаций

Чернокова Татьяна Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт (Северодвинск, Россия)

Северьянова Татьяна Валентиновна – студентка, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт (Северодвинск, Россия)

Развитие коммуникативных способностей детей – важная задача дошкольного образования. Этой проблеме посвящено большое количество исследований, особо подчеркивается роль игры в развитии общения. Однако значение игры-драматизации для развития коммуникативных способностей и личности ребенка в целом недооценивается воспитателями. Результаты нашего экспериментального исследования показали, что в игре-драматизации создаются благоприятные условия для развития социально-перцептивных, эмотивных и интеракционных способностей детей. Выявлено, что формирование коммуникативных способностей в игре-драматизации должно осуществляться поэтапно: от способности различать ситуации взаимодействия и понимать состояния партнера к овладению способами выражения своего отношения к нему и, наконец, к способности сотрудничать. Развитию коммуникативных способностей также способствует использование сюжетов, которые отражают проблемы межличностных взаимодействий, и применение активных методов обучения.

Ключевые слова: коммуникативные способности, социально-перцептивные способности, эмотивные способности, интеракционные способности, дети дошкольного возраста, игра-драматизация.

Forming Communicative Abilities in 5–6 Year Olds through Dramatization Games

Tatiana E. Chernokova, PhD in Psychology, Head of Department of Preschool Pedagogy and Psychology of North (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Severodvinsk, Russia)

Tatiana V. Sevryanova, MA student, North (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Severodvinsk, Russia)

Developing children's communication abilities is an important challenge pre-school education is facing with. It has been the subject of numerous studies, with an emphasis on the role that games play in developing communication. However, preschool teachers underestimate the importance of dramatization games in the development of a child's communication skills and personality. The results of our experimental studies showed that dramatization games create favorable conditions for developing children's socio-perceptive, emotional and interactive aspect of communication. It was found that communicative abilities in dramatization games should be formed step by step: from the ability to see a situation of interaction and to understand a partner's state to master ways to express one's attitude to him or her, and, finally, to the ability to cooperate. Development of communication skills is also fostered by using stories that deal with issues of interpersonal interactions, and by employing active learning methods.

Keywords: communication skills, socio-perceptual abilities, emotive abilities, interactional abilities, preschool children, dramatization games.



Развитие коммуникативных способностей – важное условие социализации ребенка в современном обществе. В психологии общепризнано, что дошкольный возраст сензитивен для формирования у детей умений взаимодействовать с окружающими людьми (Бычкова С.С., 2007; Лисина М.И., 1986; Смирнова Е.О., 2005). М.И. Лисина утверждала: «Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить, произвести их коррекцию очень сложно, а иногда и невозможно» (Лисина М.И., 1986, с. 112). Исследования показывают, что освоение опыта сотрудничества со сверстниками в дошкольном детстве повышает эффективность совместной детской деятельности, способствует формированию социальной готовности к обучению в школе (Арушанова А.Г., 2011, Кравцова Е.Н., 1991).

Большинство авторов определяют коммуникативные способности как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности (Бадалев А.А., 2011). Также в современной психологии широко используется близкое понятие «социальный интеллект». В работах Ю.Н. Емельянова, Н.А. Кудрявцевой, В.Н. Куницыной, Е.Ю. Никитиной, О.В. Шиловой акцентируются когнитивные основы этого явления: способность анализировать и понимать себя и окружающих, прогнозировать межличностные события и т.д. (Емельянов Ю.Н., 1991; Никитина Е.Ю., Шилова О.В., 2009). А.И. Савенков предлагает более широкую трактовку и выделяет в структуре социального интеллекта три группы компонентов:

а) когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование;

б) эмоциональные: эмоциональная выразительность, чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, установление эмоциональных связей с другими;

в) поведенческие: социальное взаимодействие, способность к саморегуляции, способность работать в условиях стресса (Савенков А.И., 2006).

Опираясь на вышесказанное, в структуру коммуникативных способностей мы включаем три компонента:

1) социально-перцептивные способности, которые позволяют различать ситуации общения и понимать состояния других людей;

2) эмотивные способности, которые обеспечивают возможность сопереживать и адекватно выражать свое отношение к людям и ситуациям общения;

3) интеракционные (конативные) способности, позволяющие адекватно вести себя в различных коммуникативных ситуациях, организовывать взаимодействие.

В последнее время воспитатели и родители отмечают, что дошкольники испытывают трудности во взаимодействиях со сверстниками. Даже в привычных коммуникативных ситуациях современные дети ведут себя крайне эгоистично, не могут устанавливать и поддерживать личные отношения, согласовывать свои действия в совместной деятельности, адекватно реагировать и учитывать интересы партнеров. В ряде отечественных исследований описывается специфика «социального созревания» современного ребенка. Д.И. Фельдштейн пишет: «Отмечается недостаточная социальная компетентность детей..., их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты...» (Фельдштейн Д.И., 2011, с. 7). Психологи утверждают, что «коммуникативный дефицит» и отсутствие элементарных коммуникативных умений приводит к нарушениям общения детей со сверстниками и взрослыми и сказывается на формировании личности (Волков Б.С., Волкова Н.В., 2008; Кузнецова О.О., 2013; Смирнова Е.О., 2011). В зарубежной психологии также указывается, что «неспособность детей общаться... приводит к негативным социальным последствиям, ...сложным взаимодействиям со сверстниками, ...увеличению проблем поведения» (Craig-Unkefer L.A., Kaiser A.P., 2002, с. 3).

Одним из направлений дошкольного образования, указанным в Федеральном государственном стандарте, является социально-коммуникативное развитие детей: «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками...; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками...» (Приказ Минобрнауки России №1155, с. 5).

В классических и современных исследованиях (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин,

Е.О. Смирнова, В.А. Деркунская) показано, что развитие коммуникативных способностей детей осуществляется, прежде всего, в ведущей деятельности. В игре отражаются взаимоотношения людей, ребенок входит в мир этих отношений и воспроизводит их в игровой ситуации (Деркунская В.А., 2006; Смирнова Е.О., 2014). В зарубежных источниках также отмечается роль игры в развитии коммуникативных способностей дошкольников: «Игра – основной контекст, в котором дети дошкольного возраста приобретают навыки и опыт, который имеет большое значение для развития социальной компетентности» (Craig-Unkefer L.A., Kaiser A.P., 2002, с. 4). Одним из видов игровой деятельности дошкольников является игра-драматизация.

Игра-драматизация представляет собой намеренное воспроизведение определенного сюжета и основана на действиях исполнителя роли, который при этом может использовать вспомогательные предметы, а также элементы костюма. Структура игры-драматизации схожа со структурой сюжетно-ролевой игры и включает в себя следующие компоненты: замысел, сюжет, содержание, игровую ситуацию, роль, ролевое действие, правила. Отличия заключаются в том, что драматизации проходят по готовому сюжету, содержание и роли в ней заранее определены, но способы воплощения действий – движения, мимика, интонации – не регламентированы. Это стимулирует проявление творческих способностей при подборе изобразительных и выразительных средств создаваемых образов (Артемова Л.В., 1991).

К сожалению, развивающее значение игры-драматизации недооценивается современными педагогами. Опросы воспитателей показали, что этот вид игры применяется в основном как элемент праздничных мероприятий, где представлению предшествуют репетиции под руководством педагога.

В ряде работ показано, что игра-драматизация способствует развитию коммуникативных способностей. По мнению В.А. Деркунской, в процессе драматизации ребенок встает на позицию героя, входит в воображаемые обстоятельства, мысленно принимает участие в действиях героев, вместе с ними решает поставленные задачи и, таким образом, учится общаться и выражать экспрессию общения (Деркунская В.А., 2006). В игре-драматизации дошкольник учится различать эмоциональные состояния людей по их внешнему проявлению через мимику и пантомимику, сочувствовать

литературному герою, осознавать свои чувства и передавать различные эмоциональные состояния. Исследования Ф. Эрбай и С. Йелдерим Догру свидетельствуют об эффективности использования творческой драмы в обучении дошкольников навыкам социальной коммуникации (Erbay F., Yıldırım Dogru S.S., 2010).

Вышесказанное позволяет рассматривать игру-драматизацию как эффективное средство развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Мы предположили, что развитию коммуникативных способностей могут способствовать следующие условия:

1. Формирование коммуникативных способностей должно осуществляться поэтапно: от способности различать ситуации взаимодействия и понимать состояния партнера к овладению способами выражения своего отношения к нему и, наконец, к способности сотрудничать. Кроме того, поэтапность работы предполагает постепенное снижение руководящей роли педагога. Самостоятельно организовать такую игру дети 5–6 лет не могут, поэтому важную роль играет смена позиции и методов работы педагога по мере овладения игрой: от прямого обучения некоторым способам поведения до косвенного руководства (ненавязчивое вовлечение в игру, поддержка уверенности ребенка в своих силах и его стремления к самовыражению). Снижение руководящей роли педагога способствует повышению самостоятельности детей при организации игры и подлинному сотрудничеству.

2. Художественные произведения, которые являются основой сюжета драматизации, должны быть не только интересны и доступны детям 5–6 лет, но и отражать проблемы межличностных взаимодействий. Сюжеты драматизаций должны включать в себя ситуации, в которых персонажи решают разные коммуникативные задачи, преодолевают конфликтные ситуации, разрешают нравственные дилеммы. Это способствует формированию у детей способности распознавать различные коммуникативные ситуации и правила действия в них, сопереживать и выражать свое отношение к персонажам.

3. Обучение игре-драматизации должно осуществляться на основе активных методов, включающих детей в ситуации сотрудничества. При организации игр-драматизаций целесообразно создавать такие условия, при которых детям нужно проявлять инициативу, договариваться, распределять роли, планировать действия, обмениваться атрибутами. Важно, чтобы



педагог не давал готовые образцы деятельности, а стимулировал детей к поиску, организуя соответствующие условия. Это способствует развитию конативных способностей.

С целью проверки данной гипотезы был проведен формирующий эксперимент. Исследование имело традиционную структуру и было направлено на решение следующих задач:

- 1) определить уровни коммуникативных способностей детей 5–6 лет;
- 2) разработать и апробировать методику организации игры-драматизации, направленную на развитие коммуникативных способностей;
- 3) оценить эффективность проведенной работы.

Организация и база исследования

В эксперименте принимали участие 40 детей в возрасте 5–6 лет ДООУ №13 «Незабудка» г. Северодвинска.

Методы

С целью диагностики коммуникативных способностей детей мы использовали методику, представленную в книге «Диагностика готовности ребенка к школе» (Веракса Н.Е., 2007). Методика включает три задания.

Первое задание направлено на выявление понимания ребенком ситуаций взаимодействия с взрослым и правил поведения в них (ребенку предлагалось выбрать из предложенных картинок ту, которая отражает нормативное поведение в различных ситуациях общения).

Второе задание направлено на выявление понимания ребенком эмоционального состояния партнера (ребенку предлагалось выбрать картинку, отражающую переживание героя в соответствие с ситуацией).

Цель третьего задания – выявление представлений ребенка о способах выражения своего отношения к партнеру (ребенку необходимо выбрать картинки с изображением поступков детей по отношению к сверстникам в различных житейских ситуациях). В зависимости от количества правильно выбранных ребенком картинок и его аргументов определялся уровень коммуникативных способностей.

Данные методики позволяют оценить социально-перцептивные и экспрессивные коммуникативные способности ребенка. Для оценки интеракционных (конативных) способностей

мы использовали экспериментальную методику Е.Н. Кравцовой, т.к. она позволяет включить ребенка в реальную ситуацию взаимодействия. Дети объединялись в пары, каждому ребенку давался гараж своего цвета и по четыре машинки и предлагалось задание: провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Это задание может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют договориться друг с другом. При этом дети могут демонстрировать разные уровни согласования действий: первый тип – дети не видят действий партнера; второй тип – дети видят действия партнера, однако воспринимают их только как образец для подражания; третий тип – взаимодействие между детьми, которое носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер; четвертый тип – дети устанавливают отношения с партнером по игре как с противником; пятый тип – подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи: дети сопереживают и подсказывают друг другу, вместе планируют действия. По данным Е.Н. Кравцовой, для ребенка 5–6 лет тип взаимодействия должен быть не ниже 3-го, поэтому при оценке конативных способностей мы определили: высокий уровень – 4-й и 5-й типы поведения, средний – 2-й и 3-й типы, низкий уровень – 1-й тип поведения (Кравцова Е.Н., 1991).

Методика формирующего эксперимента предполагала поэтапное формирование коммуникативных способностей. В качестве сюжетов драматизаций использовались литературные произведения: «Под грибом» В. Сутеева; «Рукавичка» (русская сказка); «Сказка о глупом мышонке» С.Я. Маршака и т.д., которые отражают разные коммуникативные ситуации и позволяют детям научиться распознавать состояния персонажей и выражать свои переживания. При организации взаимодействия детей в ходе подготовки драматизаций стимулировалось сотрудничество, преимущественно использовались активные методы обучения, и постепенно снижалась роль педагога.

Первый этап работы – организационный – был направлен на пробуждение интереса к игре-драматизации, а также на развитие способности различать ситуации взаимодействия. Этот этап отличала активная позиция педагога, направленная на формирование у детей как игровых, так и коммуникативных умений. На этом этапе мы распределили детей на подгруппы по 6 человек с учетом их желания. Каждая подгруппа подготовила по три спектакля. Были

проведены занятия по сказкам: «Рукавичка» (русская сказка), «Под грибом» В. Сутеева, «Колобок на новый лад» (по мотивам русской сказки).

В ходе подготовки к драматизации детям предлагался сюжет, читалось произведение, рассматривались иллюстрации, под руководством воспитателя дети обсуждали содержание: «Назовите главных героев сказки», «Что произошло с героем?», «Что он чувствует при этом?», «К чему это приводит?». Чтобы глубже проникнуть в суть коммуникативных ситуаций, описанных в произведении, использовался рассказ от лица героя (описание его желаний, переживаний); драматизация отдельных сценок произведения (предлагалось проиграть маленький отрывок от лица персонажа).



При распределении ролей мы опирались на желания детей. Если дети не могли договориться, мы спрашивали: «Как это сделать, чтобы не было обидно?», «Как показать, что тебе обидно, потому что тебя не выбрали?». Если у детей возникал конфликт, мы предлагали подумать, что можно сделать в данной ситуации, как себя повел бы герой сказки, что предложила бы мама, что сделал бы добрый волшебник, а злой? и т.д.

В начале работы применялись драматизации с куклами бибабо. Эти куклы помогают детям войти в образ, стеснительным детям – спрятаться за ширму. Затем, для более глубокого понимания характера персонажа, его настроения и мотивов, разыгрывались сценки в лицах (дети принимали на себя роль, использовали характерные элементы костюма персонажа). В ходе репетиций создавались условия, стимулирующие детей договариваться о последовательности действий, помогать друг другу, вместе готовить атрибуты. Но важную роль на этом этапе играли советы педагога и образцы действий.

Второй этап был направлен на развитие способности понимать состояние сверстника и

выражать отношение к сверстнику, а также на формирование навыков сотрудничества.

На этом этапе использовались многоперсонажные игры по сюжетам сказок: «Петушок и бобовое зернышко» (русская сказка), «Сказка о глупом мышонке» С.Я. Маршака. Выступая в роли «артистов», дети не только отражали действия и физические особенности героев, но и их состояния. Таким образом, дети осваивали вербальные и невербальные средства выражения эмоций (мимика, жесты, позы, движения, интонации). Также развитию эмотивных способностей способствовало применение психогимнастических этюдов, которые позволяют расширить представления дошкольников о разных средствах общения, о динамичности и изменчивости эмоций, состояний и отношений.

Особое внимание уделялось организации условий, стимулирующих сотрудничество детей и способствующих формированию способов взаимодействия со сверстниками при реалистическом и игровом взаимодействии. При планировании драматизации, распределении ролей и в ходе репетиций детям представлялось больше самостоятельности. В ходе каждой встречи создавалась проблемная ситуация, требующая своего решения через взаимодействие: сначала в паре, затем в малой группе. Взрослый реже давал готовые образцы поведения и чаще использовал косвенные методы руководства. Детям предлагалась подумать, объединиться для того, чтобы выполнить какое-то задание, распределить роли, им задавали вопросы: «Что вы будете сейчас делать?», «Как вы будете это делать?», «Кто какую роль будет играть, как ты это покажешь?». Если на одну роль претендовало несколько детей, применялась считалка. Особое внимание уделялось ситуациям проявления неуважения к партнерам: не слушают других детей, перебивают, не соблюдают очередь. Для преодоления таких ситуаций вводилось игровое правило: говорит тот, кому передали мяч или платок; предлагалось помочь или подсказать товарищам. В заключение всегда организовывалось обсуждение: «Что вы делали?», «Что получилось?», «Что было трудным?», «Что надо сделать, чтобы в следующий раз все вышло еще лучше?». Поощрялось оценивание детьми своих собственных действий.

Третий – заключительный этап был направлен на закрепление коммуникативных способностей детей. Работа педагога на этом этапе предполагала, в основном, косвенные мето-



ды руководства: поощрялось совместное обсуждение детьми распределения ролей и атрибутов, планирование подготовки спектакля. Использовались задания на взаимодействие в группе (с помощью жетонов, показа других детей, целостной организации представления). Было проведено четыре занятия по сказкам: «Незнайка и его друзья» Н. Носова (фрагмент), «Как собака друга искала» (мордовская сказка), «Котенок по имени Гав» Г. Остера. Дети предлагали распределять роли исходя из возможностей каждого: «Пусть он будет Незнайкой, он похож на Незнайку, у него получится», показывали друг другу способы имитации, подсказывали варианты действий. Активно проходил этап рефлексии и самооценки.

Формирующий этап продолжался 2 месяца. Всего было разыграно 8 сказок в течение 12 занятий, на простые знакомые сказки приходилось по одному занятию, на более сложные – по два занятия.

Результаты исследования

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о гетерохронности развития коммуникативных способностей. У испытуемых лучше сформирована способность различать ситуации взаимодействия: большинство детей распознают и верно объясняют ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках, и определяют большую часть задач, предъявляемых взрослыми в данных ситуациях. Менее сформированной оказалась способность понимать состояние сверстников: половина детей не смогли точно определить все эмоциональные состояния персонажей, опираясь на контекст ситуации. Владение способами выражения своего отношения к партнеру сформировано у детей на высоком и среднем уровнях: треть детей выбрала ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику, остальные – ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого и обращается к взрослому. Самые низкие

результаты дети продемонстрировали, выполняя задание на сотрудничество. Только около 40% детей показали высокий уровень (они использовали 4-й тип сотрудничества – императивно-соревновательный), треть детей использовали 3-й и 2-й типы (подражали действиям сверстника, в «аварийных» ситуациях требовали уступить). 30% детей показали низкий уровень сотрудничества (1-й тип поведения, который характеризуется тем, что дети не обращают внимания на партнера и действия не согласуют). Экспериментальной стала группа, в которой дети показали более низкие уровни коммуникативных способностей.

В ходе формирующего эксперимента мы наблюдали динамику всех коммуникативных способностей: дети стали больше обращать внимания на чувства и состояния сверстников, использовать слова и выражения: «было грустно», «обидно», «злюсь», «радостно» и др., которые характеризуют чувства и эмоциональные состояния. При взаимодействии друг с другом дети стали более эффективно регулировать поведение в соответствии с нормами и правилами, согласовывать свои действия, помогать друг другу, учитывать интересы и состояние сверстника.

Для оценки эффективности проделанной работы был проведен контрольный срез. В рис. 1 и 2 показано распределение детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровням развития коммуникативных способностей на констатирующем и контрольном этапах.

Представленные данные свидетельствуют о позитивной динамике коммуникативных способностей у детей ЭГ. Число детей с высоким уровнем различения ситуаций взаимодействия составило 90%. Дошкольники, участвовавшие в играх-драматизациях, стали лучше различать коммуникативные ситуации, обозначать и понимать эмоциональное состояние детей на картинках, описывать его, аргументировать свое мнение: «Мальчик веселый, потому что у него есть шарики, а девочка грустная, потому что ей тоже шариков хочется»; «Мальчик веселый и девочка веселая, они же играют».

По сравнению с констатирующим этапом количество детей, показавших высокий уровень понимания состояний сверстников, увеличилось на 40%. Почти все дети выбрали верный вариант поведения в предложенных ситуациях и аргументировали выбор: «На занятии нужно слушать взрослого, не отвлекаться»; «Если воспитатель играет с детьми, веселее

играть вместе с ними»; «Когда воспитатель читает детям сказку, нужно внимательно слушать».

Большинство детей ЭГ показали высокий уровень владения способами выражения отношения к сверстнику. Эти дети выбирали картинки, в которых персонаж сам помогает сверстнику: «Девочка застывает», «Домик у нее разрушили, мальчик ей построил дом», «Мальчики играют вместе». Это говорит о том, что у детей сформированы представления об общепринятых нормах взаимодействия со сверстником (помочь подняться упавшей девочке, защитить слабого, помочь девочке построить башню, найти выход из конфликтной ситуации).

Выявлен значительный рост показателей способности к сотрудничеству: детей с высоким уровнем стало на 20% больше, чем на констатирующем этапе. Дети стали лучше воспринимать ситуацию задачи в целом, устанавливали и сохраняли стабильные соревновательные отношения с партнером на протяжении игры: следили за действиями партнера, предвосхищая их результаты, планировали свои действия и даже подсказывали друг другу.

Статистическая обработка полученных данных с использованием U-критерия Манна-

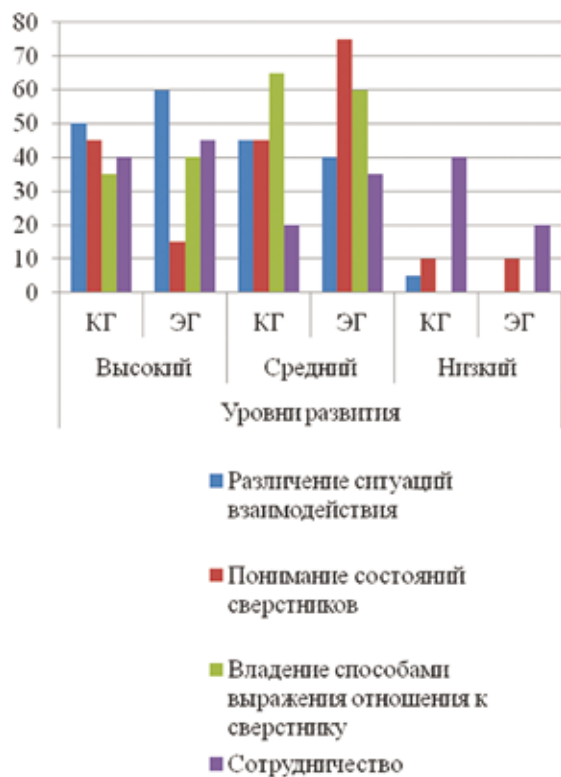


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных способностей на констатирующем этапе (в %)

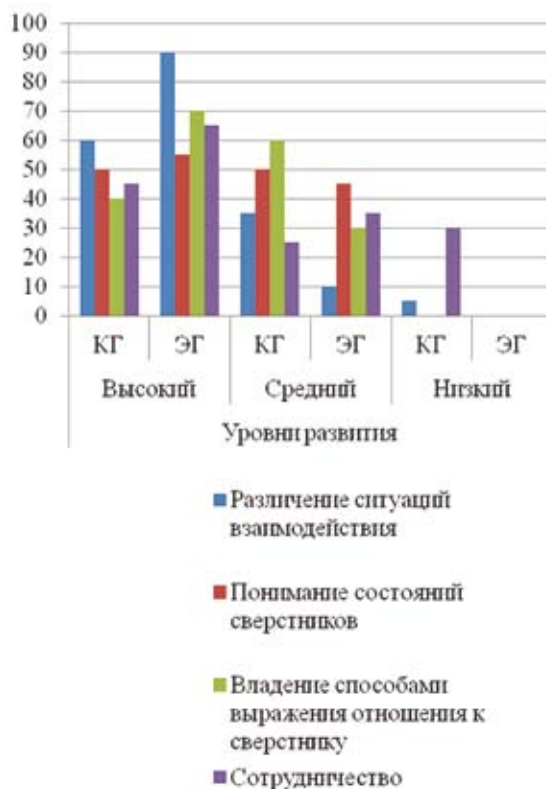


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных способностей на контрольном этапе (в %)

Уитни доказывает позитивные изменения в показателях коммуникативных способностей у детей ЭГ. Различия показателей способности к пониманию ситуаций взаимодействия и владения способами выражения отношения к сверстнику в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах статистически незначимы. Отметим, что эти способности были более развиты у детей на констатирующем этапе. Различия показателей способностей к пониманию состояния сверстников и к сотрудничеству у детей ЭГ статистически значимы: $U_{Эмп} = 111$ и 108 соответственно, при $p < 0,01$ (114). Именно эти способности были наименее развиты в начале работы. В контрольной группе динамика несущественная, различия статистически незначимы по всем показателям. Это свидетельствует об эффективности проведенной нами работы.

Выводы

Проведенное исследование позволяет утверждать, что игра-драматизация является одним из эффективных средств формирования коммуникативных способностей: социально-перцептивных, эмотивных и интеракционных.



Повышение уровня коммуникативных способностей у детей 5–6 лет стало возможно благодаря тому, что в процессе организации игр-драматизаций обсуждались различные коммуникативные ситуации, обогащался эмоциональный опыт детей, формировались представления о причинах и способах передачи эмоционального состояния, развивалась способность понимать состояние сверстников, создавались условия для установления равноправных отношений, планирования детьми хода игры, взаимопомощи и сопереживания.

Коммуникативные способности необходимо формировать как систему и, вместе с тем, нужно соблюдать последовательность: на первых этапах целесообразно сосредоточиться на формировании социально-перцептивных и эмотивных способностей (различать ситуации взаимодействия и понимать состояние партнера, сопереживать ему), а затем переходить к формированию способности сотрудничать.

Развитию коммуникативных способностей в игре-драматизации способствует отбор сюжетов, которые отражают сложные коммуникативные ситуации, применение активных методов, включающих детей в ситуации сотрудничества, и постепенное снижение ведущей роли педагога. ■

Литература

1. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991.
2. *Арушанова А.Г.* Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011.
3. *Бычкова С.С.* Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М.: Аркти, 2007.
4. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Психология общения в детском возрасте: практическое пособие. – СПб.: Питер, 2008.
5. *Деркунская В.А.* Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
6. Диагностика готовности ребенка к школе. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 5–7 лет / Под редакцией Н.Е. Вераксы. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2007.
7. *Емельянов Ю.Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дисс... д-р психол. наук. – Л., 1991.
8. *Кузнецова О.О.* Изучение общения дошкольников в совместной деятельности // Экспериментальная психология. – 2013. Т. 6. – № 2. – С. 91–100.
9. *Кравцова Е.Н.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
10. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
11. *Никитина Е.Ю., Шилова О.В.* Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 119–127.
12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: (дата обращения: 28.08.2016).
13. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011.
14. *Савенков А.И.* Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 30–38.
15. *Смирнова Е.О.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Владос, 2005.
16. *Смирнова Е.О.* Проблемные формы межличностных отношений // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №3. – С. 22–31.
17. *Смирнова Е.О.* Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – №6. – С. 74–78.
18. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №4. – С. 3–12.
19. Craig-Unkefer L.A., Kaiser A.P. Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context // Topics in Early Childhood Special Education. 2002. V. 22, n.1, P. 3–13.
20. Erbay F., Yldırım Dogru S.S. The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. V. 2. P. 4475–4479.

Статья поступила в редакцию 24.08.2016 г.