# МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РЯЗАНСКИЙ ЗАОЧНЫЙ ИНСТИТУТ (филиал)

# ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРЫ и ИСКУССТВ»

##### КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Выпускная квалификационная (дипломная) работа**

**ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Студентки:

Группа: 1916а факультета организации и управления

Специальность: 053100 Социально-культурная деятельность

Специализация: Педагогика социокультурной сферы

Рязань 2004г.

**Содержание**

Введение

Глава 1 Психолого-педагогические основы игрового общения

1.1 Социально-психологическая характеристика игры

1.2 Роль игрового общения в жизни детей дошкольного возраста

1.3 Игра как психолого-педагогический метод развития коммуникативных навыков дошкольника

Глава 2 Характеристика игровых методов развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста в д/с №142

2.1 Характеристика и анализ деятельности д/с №142 по развитию коммуникативных навыков детей

2.2 Диагностика коммуникативных навыков детей посещающих ДОУ № 142, г. Рязани

Заключение

Библиография

**Введение**

**Актуальность**

В последнее время очень многие педагогические и образовательные издания часто публикуют информацию о преимуществе игрового общения перед обучающим. И это не удивительно, ведь личность ребенка раскрывается более спонтанно именно в игре, благодаря тому, что в процессе игровой деятельности снимается напряжение, дети ведут себя более легко, раскованно.

В ряде исследований убедительно показано, что в дошкольном возрасте происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: одни дети уже в 4-5 лет становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие - не пользуются особой популярностью - либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. Поэтому вопрос о том, что влияет на положение ребенка в группе сверстников, имеет исключительное значение. Анализируя качества и способности наиболее коммуникабельных детей, можно понять, что привлекает дошкольников друг в друге и что позволяет ребенку завоевать расположение сверстников. Ведь именно те дети, которые уверенны в себе, свободно могут общаться с окружающими их людьми.

Игра, как известно является ведущей деятельностью дошкольника, так почему бы ни использовать это обстоятельство, чтобы путем ненавязчивой игры привить ребенку все необходимые ему знания, умения, навыки, в том числе и коммуникативные навыки, умение правильно выражать свои мысли, чувства и т. д.

Если вмешиваться в игру ребенка ненавязчиво, побуждать его действовать по определенному сюжету, поиграть на глазах у ребенка с его игрушками, воспроизводя ряд действий, а потом назвать роль, например, “я доктор”. Ребенок, наблюдая за взрослым, будет сам играть так же, внося свои изменения, дополняя эти действия.

Нужно поощрять самостоятельную выдумку, инициативу ребенка. Для трех - четырехлетних детей создавать разнообразные игровые ситуации: “Мишка заболел”, “Поедем на дачу” и др. Просить ребенка не уезжать в гараж, так как надо помочь в строительстве, вызвать “скорую помощь” для заболевшей куклы.

Важно направлять игру детей, не разрушая ее, сохранять самодеятельный и творческий характер игры, непосредственность переживаний, веру в правду игры. Подчас игра, специально созданная взрослым, способна даже предотвратить семейные конфликты, например, можно настроить ребенка на сон, обратившись к нему в игре: “Доктор, вашим больным нужен покой, и им пора спать”, или предложить отправить машины в гараж, который закрывается на ночь.

«Если взрослый поможет ребенку овладеть способами ролевого поведения, то он включится в более разнообразную игровую деятельность, осваивая и другие роли. Можно, включаясь в игру, переориентировать малыша, например, если ребенок все время играет в солдата, который убивает, то взрослый может взять на себя роль командира-пограничника, и тогда солдат будет вынужден подчиняться взрослому, защищая, а не нападая».[[1]](#footnote-1)

«Сюжетно-ролевая игра обязательно сама придет в жизнь вашего ребенка. Но то, насколько она будет богатой и разнообразной, и как много сложных жизненных коллизий преодолеет ваш малыш, играя, — в значительной степени зависит от вас. Не забывайте, что сюжетно-ролевая игра — очень мощное средство успешной социализации и овладения навыками решения самых непредвиденных ситуаций. Недаром же лучшие менеджеры мира прибегают в своей работе к аналогу детской сюжетно-ролевой игры, по-взрослому именуемой ими “деловой”».

**Предмет:** – игровые методы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

**Объект:** – игра – как социально-психологическое явление.

**Цель**: на основе теоретического анализа проблемы провести диагностическое исследование, на основе которого сделать вывод об успешности образовательной программы д/о № 142 в сфере развития коммуникативных навыков дошкольников.

**Задачи**: 1) дать характеристику игры – как социально-психологического феномена;

2) проанализировать и обобщить игровые методы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста;

3) провести социально-психологическое исследование по оценке коммуникативных навыков детей дошкольного возраста д/с № 142 г.Рязани;

**Степень разработанности:**

Чем же определяется популярность и успешная коммуникации ребенка в группе дошкольников?

Вопрос о популярности детей дошкольного возраста решался преимущественно в связи с игровыми способностями детей. Характер социальной активности и инициативности дошкольников в сюжетно-ролевых играх обсуждался в работах Т. А. Репиной, А. А. Рояк, В. С. Мухиной, Т. В. Антоновой, О. М. Гостюхиной и других. Исследования этих авторов показывают, что положение детей в ролевой игре неодинаково - одни выступают в роли ведущих, другие - в роли ведомых. Предпочтения детей и их популярность в группе во многом зависят от их способности придумать и организовать совместную игру.

В исследовании Т. А. Репиной позиция и положение ребенка в группе изучались в связи с успешностью ребенка в конструктивной деятельности. Было показано, что повышение успешности в этой деятельности увеличивает число положительных форм взаимодействия и повышает социометрический статус ребенка. Успешность в деятельности положительно влияет на активность ребенка в общении и на положение ребенка в группе сверстников.

Однако при оценке успешности в какой-либо деятельности важен не столько ее объективный результат, сколько признание этой успешности со стороны окружающих. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. Как полагает В. С. Мухина, успешность в деятельности повышает активность детей в общении: они начинают реализовывать свои притязания, стремятся быть признанными. Признание других людей повышает активность детей в общении, непризнание, напротив, понижает ее: дети становятся пассивными, перестают общаться со взрослыми и сверстниками. Все это сказывается на положении ребенка в группе.

Итак, в основе успешной коммуникации дошкольников лежит их деятельность - либо способность к организации совместной игровой деятельности, либо успешность продуктивной деятельности.

Существует и другое направление работ, в которых анализируется феномен детской популярности с точки зрения потребности детей в общении и степени удовлетворения этой потребности. Эти работы базируются на положении М. И. Лисиной о том, что в основе формирования межличностных отношений и привязанностей лежит удовлетворение коммуникативных потребностей. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности субъекта, то привлекательность партнера уменьшается, и наоборот, адекватное удовлетворение основных коммуникативных потребностей ведет к симпатии и предпочтению конкретного человека, удовлетворившего эти потребности.

Результаты экспериментальных работ, проведенных под руководством М. И. Лисиной, показали, что наиболее предпочитаемыми оказались дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнеру. Описывая обобщенный портрет популярного ребенка, Р. К. Терещук выделяет такие главные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения.

Если Р. К. Терещук показывает, что в основе популярности лежит способность ребенка адекватно удовлетворять коммуникативные потребности ровесников, то исследование О. О. Папир, выполненное под руководством Т. А. Репиной, обнаружило, что популярные дети сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить. Дети-лидеры отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием инициативных воздействий на партнера, общительностью.

Навыки общения детей дошкольников закрепляются в игре. Педагогические и образовательные издания постоянно в последнее время публикуют информацию о преимуществах игрового общения перед обучающим.

Игра как ведущая деятельность дошкольника (А. Н. Леонтьев), как практика развития (С. Л. Рубинштейн), как социальная по своей природе деятельность, возникшая из условий жизни ребенка в определенной социальной среде (Д. Б. Эльконин), как средство обогащения психического развития ребенка (А. В. Запорожец), как детская традиция (В. С. Мухина), как практика воспитания (Е. В. Субботский, Дж. Брунер), как неотъемлемая часть образа жизни и культуры народа (И. С. Кон), как способ передачи этнокультурного опыта, обеспечивающий инкультурацию ребенка (М. Mud), признается и исследуется мировым психологическим сообществом в качестве важнейшего компонента культурного развития ребенка.

Свое особое место в этом плане занимают традиционные игры, подвергнувшиеся психологическому анализу (С. Л. Новоселова, С. В. Григорьев, К. Монтенегро, М. А. Норбашева), педагогическому изучению (В. М. Григорьев, Н. Н. Палагина, А. Н. Фролова, С. А. Шмаков, Н. А. Асадулаева). Традиционные игры своими корнями уходят в древнейшие слои социокультурной истории и являются общечеловеческим культурным достоянием. Они заключают в своем содержании и транслируют особенности жизни и быта. В этой связи традиционные игры приобретают значимую роль в качестве средства развития коммуникативных способностей ребенка в дошкольном возрасте.

Проблема игры как деятельности, имеющей особое значение для жизни и развития ребенка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития, таких как Выготский Л.С. (1966), Пиаже 1969, Леонтьев А.Н. (1972), Эльконин Д.Б. (1978). В зарубежной психологии игра трактовалась как деятельность преимущественно инстинктивная (биологическая), в отечественной психологии игра трактовалась как деятельность социальная по происхождению Выготский Л.С., (1966); Леонтьев А.Н., (1972), Эльконин Д.Б., (1978). Игра социальна по своему происхождению в социогенезе и онтогенезе, т.е. возникает из социальных условий жизни ребенка в обществе, социальна по содержанию, по мнению Д.Б. Эльконина, мотивам и функциям. Игра – это такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми»[[2]](#footnote-2).

Мотивы детской игры являются основным предметом рассмотрения в контексте исследования психологических механизмов детской игры. Мотивы ребенка с одной стороны определены стремлением ребенка подражать взрослому, а с другой стороны – стремлением ребенка сохранить свою внутреннюю логику поступков. По мнению Л. С. Выготского (1966) «игра представляет собой иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций» и «возникает из столкновения двух тенденций: формирования обобщенных аффектов, связанных с желанием реализовать мотивы, которые пока еще не могут найти своего выражения в силу особенностей психического развития ребенка и сохранения прежней тенденции к немедленной реализации желаний. Д.Б. Эльконин подчеркивает значение социальных мотивов ребенка, реализующих желание ребенка жить совместной жизнью со взрослыми и указывает на то, что ролевая игра возникает в социогенезе на определенном этапе исторического развития общества. Когда мотивы ребенка войти во взрослую жизнь уже не могут быть непосредственно удовлетворены»[[3]](#footnote-3). Таким образом, исследователи приходят к выводу, что игра является способом участия ребенка в жизни взрослых, благодаря чему у ребенка развиваются новые социальные потребности и мотивы, и формируются новые категории отношения ребенка к действительности.

Работы Д.Б. Эльконина (1978) и А.Н. Леонтьева (1972) содержат подробный анализ происхождения и развития сюжетно-ролевой игры, ее структуры, выделены основные компоненты и закономерности на протяжении дошкольного детства, показывают значение игры для формирования основных психологических новообразования дошкольного возраста.

Д.Б. Эльконин выделяет следующие структурные компоненты игры, роль, игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими детьми.

Одна из наиболее важных и оригинальных для психологии идей Л.С. Выготского заключается в том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослым.

Значимость взрослого для психического развития ребенка признавалась (и признается) большинством западных и отечественных психологов. Отношение взрослого к ребенку (его чувствительность, отзывчивость, сопереживание и т.д.) лишь облегчают понимание социальных норм, подкрепляют соответствующее поведение и помогают ребенку подчиниться социальным влияниям. «Психическое развитие при этом рассматривается как процесс постепенной социализации - адаптации ребенка к внешним для него социальным условиям. Механизм такой адаптации может быть различным. Это либо преодоление врожденных инстинктивных влечений (как в психоанализе), либо подкрепление социально приемлемого поведения (как в теориях социального научения), либо созревание когнитивных структур, подчиняющих себе асоциальные, эгоцентрические тенденции ребенка (как в школе Ж. Пиаже). Но во всех случаях в результате социализации и адаптации собственная природа ребенка трансформируется, перестраивается и подчиняется обществу»[[4]](#footnote-4).

Согласно позиции Л.С. Выготского, социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его человеческого развития. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные отношения, и чем младше ребенок, тем более социальным существом он является

Очевидно, что такое понимание процесса психического развития выдвигает на первый план роль общения со взрослым. Только близкий взрослый может быть для ребенка носителем культуры и только он может передать ее ребенку. Несмотря на всеобщее признание роли общения со взрослым в психическом развитии ребенка, сам процесс общения не исследовался в рамках культурно-исторического подхода.

Несмотря на различные точки зрения наместо и значение игры в развитии ребенка между зарубежными психологами и российскими, главное на мой взгляд здесь то, что сегодня роль игры занимает по праву значительное место в жизни развивающейся личности. Если в периоды взрослой жизни люди считают возможным и полезным использовать механизм игры в своей деятельности, то тем более, игра важна в период развития ребенка, и особое значение игра приобретает в период дошкольного детства..

**Методы исследования**:

Метод анализа и синтеза;

Психологическая диагностика;

Наблюдение;

Метод анализа процесса и продукта деятельности.

**Структура работы**:

Дипломная работа состоит из Введения, Основной части, которая включает в себя две главы (одна теоретическая, другая практическая, где рассмотрены развитие навыков общения у детей и влияние игровой деятельности на них, а также конкретные игровые методы развития навыков общения детей дошкольного возраста в детском саду. Также работа включает в себя Заключение, где сформулированы выводы и библиографию.

##### Глава 1 Психолого-педагогические основы игрового общения

* 1. **Социально- психологическая характеристика игры**

Игра – это такой сложный социально-психологический феномен, который имеет важную роль не только в жизни ребенка, но и на протяжении всей жизни уже взрослого человека.

Самое масштабное рассмотрение феномена игры было предпринято Йоханом Хейзингой в его историко-культурологическом исследовании «Человек играющий» - «HOMO LUDENS. Опыт определения игрового элемента культуры». «Давно уже ставшее классическим, это фундаментальное исследование раскрывает сущность феномена игры и значение ее в человеческой цивилизации. Но самое заметное здесь - гуманистическая подоплека этой концепции, прослеживаемой на разных этапах истории культуры многих стран и народов. Склонность и способность человека облекать в формы игрового поведения все стороны своей жизни выступает подтверждением объективной ценности изначально присущих ему творческих устремлений - важнейшего его достояния.

Ощущение и ситуация игры, давая, как убеждает нас непосредственный опыт, максимально возможную свободу ее участникам, реализуются в рамках контекста, который сводится к появлению тех или иных жестко очерченных правил – правил игры. Нет контекста - нет правил. Смысл и значение игры целиком определяются отношением непосредственного, феноменального текста игры - к так или иначе опосредованному универсальному, то есть включающему в себя весь мир, контексту человеческого существования. Это предельно ясно в случае произведения искусства - образчика такой игры, контекстом которой является вся вселенная[[5]](#footnote-5).

Рассматривая «природу и значение игры как явления культуры, игру как изначальное понятие и функцию, которая исполнена смысла; биологические основы игры; игру как некую величину в культуре»,[[6]](#footnote-6) Хейзинга приходит к выводу, что «игра это чрезвычайно самостоятельная категория; Игра располагается вне других категорий. Как свободное действие, ограничена местом и временем; Игра устанавливает порядок и правила игры, которые бесспорны и обязательны»[[7]](#footnote-7). Группирующая сила игры заключается в «отстранении обыденной жизни». – Игра поддерживает мировой порядок через его представление». Хейзинга говорит: «Все же, мне кажется, homo ludens, человек играющий, указывает на столь же важную функцию, что и делание, и поэтому, наряду с homo faber, вполне заслуживает права на существование. Есть одна старая мысль, свидетельствующая, что если продумать до конца все, что мы знаем о человеческом поведении, оно покажется нам всего лишь игрою. Тому, кто удовлетворится этим метафизическим утверждением, нет нужды читать эту книгу. По мне же, оно не дает никаких оснований уклониться от попыток различать игру как особый фактор во всем, что есть в этом мире. С давних пор я все более определенно шел к убеждению, что человеческая культура возникает и разворачивается в игре, как игра»[[8]](#footnote-8).

Рассматривая концепцию и выражение понятия игры в языке, становится очевидно, что понятия об игре в разных языках не равноценны, общее понятие игры осознается достаточно поздно, понятие игры распределяется иногда, между несколькими словами. «В противоположность греческому, с его изменчивой и многообразной экспрессией подхода к игровой функции, латынь, как ни странно, располагает собственно лишь одним словом, выражающим всю область игры и игровых действий: ludus, ludere, - где lusus лишь производное. Кроме этого, есть еще iocus, iocari, но со специфическим значением шутки, забавы. Собственно игру в классической латыни это не означает. Этимологическую основу ludere, хотя это слово и могли употреблять, говоря о резвящихся рыбах, порхающих птицах, плеске воды, тем не менее вряд ли соотносили с быстрым движением, - как соотносятся с ним столь многие слова игровой сферы, - скорее с областью несерьезного, видимости, насмешки. Ludus, ludere охватывает детскую игру, отдых, состязание, литургическое, и вообще сценическое, действие, азартные игры. В словосочетании lares ludentes оно означает танцевать. Значение принимать вид чего-либо явно выходит на передний план. Сложные слова alludo [заигрывать, намекать], colludo [играть вместе, быть заодно], illudo [играть, насмехаться, обманывать] также устремляются в направлении мнимого, обманчивого. От этой семантической почвы ludi отдаляется к значению публичные игры, занимавшие в жизни римлян столь важное место, a ludus - к значению школа; одно исходит при этом из значения состязание, другое, по всей вероятности, - из упражнения.

Примечательно, что ludus, ludere в общем значении игра, играть не только не переходит в романские языки, но даже, насколько я вижу, едва ли оставляет в них какой-либо след. Во всех романских языках и, очевидно, уже в ранний период, конкретные locus, iocari расширили свое значение до игра, играть, тогда как ludus, ludere были полностью вытеснены. Во французском это jeu, jouer, в итальянском - giuoco, gio-сате, в испанском - juego, jugar, в португальском - jogo, jogar, в румынском - joc, juce. Вызвано ли было исчезновение ludus фонетическими или семантическими причинами, остается здесь вне поля нашего зрения»[[9]](#footnote-9).

Большое значение у Хейзинги занимает рассмотрение игровых элементов современной культуры, в который входит «Игровой элемент современного искусства. - Игровое содержание общественной и политической жизни. - Игровое содержание политики. - Игровые обычаи парламентской деятельности. - Является ли война игрою? - Игровой элемент необходим»[[10]](#footnote-10) - и многое другое.

В заключение своего исследования Хейзинга задает вопрос – «Все ли человеческое это игра!» и рассматривает «Критерий нравственного суждения».

«Уже в своих наипростейших формах, в том числе и в жизни животных, игра есть нечто большее, чем чисто физиологическое явление либо физиологически обусловленная психическая реакция. И как таковая игра переходит границы чисто биологической или, по крайней мере, чисто физической деятельности. Игра - это функция, которая исполнена смысла. В игре вместе с тем играет нечто выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни, нечто, вносящее смысл в происходящее действие. Всякая игра что-то значит. Назвать активное начало, которое придает игре ее сущность, духом - было бы слишком, назвать же его инстинктом - было бы пустым звуком. Как бы мы его ни рассматривали, в любом случае эта целенаправленность игры являет на свет некую нематериальную стихию, включенную в самое сущность игры.

Психология и физиология занимаются тем, чтобы наблюдать, описывать и объяснять игры животных, а также детей и взрослых. Они пытаются установить характер и значение игры и указать место игры в жизненном процессе. То, что игра занимает там весьма важное место, что она выполняет необходимую, во всяком случае, полезную функцию, принимается повсеместно и без возражений как исходный пункт всех научных исследований и суждений.

Многочисленные попытки определить биологическую функцию игры расходятся при этом весьма значительно. Одни полагали, что источник и основа игры могут быть сведены к высвобождению избыточной жизненной силы. По мнению других, живое существо, играя, следует врожденному инстинкту подражания. Или удовлетворяет потребность в разрядке. Или нуждается в упражнениях на пороге серьезной деятельности, которой потребует от него жизнь. Или же игра учит его уметь себя ограничивать.

Другие опять-таки ищут это начало во врожденной потребности что-то мочь, чему-то служить причиной, в стремлении к главенству или к соперничеству. Некоторые видят в игре невинное избавление от опасных влечений, необходимое восполнение односторонне направленной деятельности или удовлетворение в некоей фикции желаний, невыполнимых в действительности, и тем самым - поддержание ощущения собственной индивидуальности.

Все эти объяснения совпадают в исходном предположении, что игра осуществляется ради чего-то иного, что она служит чисто биологической целесообразности».[[11]](#footnote-11)

По-другому рассматривает игру психолог и психотерапевт Эрик Берн. Задача его исследования - проиллюстрировать не культурологическую функцию игры, а ее психологическую направленность и реализацию именно в личностных контактах. «Существенной чертой игр людей мы считаем не проявление неискреннего характера эмоций, а их управляемость. Это становится очевидным особенно в тех случаях, когда необузданное проявление эмоций влечет за собой наказание. Игра может быть опасной для ее участников. Однако только нарушение ее правил чревато социальным осуждением»[[12]](#footnote-12).

Исследователь подчеркивает, что игра является для человека серьезным действием, но не полностью отражающим истинное положение вещей, игре в человеческом обществе свойственно некое упрощение ситуации и человеческих реакций на нее.

Именно поэтому Берн считает, что «времяпрепровождения и игры - это, на наш взгляд, только суррогат истинной близости. В этой связи их можно рассматривать скорее как предварительные соглашения, чем как союзы. Именно поэтому их можно характеризовать как острые формы взаимоотношений. Настоящая близость начинается тогда, когда индивидуальное (обычно инстинктивное) планирование становится интенсивнее, а социальные схемы, скрытые мотивы и ограничения отходят на задний план. Только человеческая близость может полностью удовлетворить сенсорный и структурный голод и потребность в признании»[[13]](#footnote-13).

Берн рассматривает «независимо от того, входят ли игры и близость в матрицу деятельности, они являются наиболее благодарной формой социального контакта. Длительная близость, встречаясь не так уж часто, представляет собой в основном сугубо частное дело. А вот важные социальные контакты чаще всего протекают как игры. Именно они и являются предметом нашего исследования»[[14]](#footnote-14).

Таким образом, мы видим, что феномен игры необычайно важен для человека не только в детском возрасте, оба исследователя говорят о том, что игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Поэтому важным является рассмотрение игровых методик в период дошкольного детства, поскольку именно здесь игра существует в наиболее простой форме.

Обращение к историческому опыту в воспитании детей позволяет выделять игру как важнейшее средство приобщения ребенка к общечеловеческим (универсальным) и индивидуальным ценностям развития, которые определяют особый статус ее в системе психологических, педагогических, культурологических, лингвистических, этнографических и многих других направлений научных исследований.

Образовательное пространство традиционнойигры было ориентировано на те социально адекватные жизненные ценности, знание которых считалось необходимым для каждого.

Традиционная игра выступает в качестве одного из древнейших образовательных институтов. В отсутствие других форм образования она служит средством и способом обеспечения полной сохранности и передачи от поколения к поколению всех жизненно необходимых навыков. Социальное пространство традиционной игры специфично в том отношении, что создавало совместность игрового бытия, вертикальную включенность в него взрослых, юношей, подростков, детей.

Такая форма приобретения жизненно необходимого игрового опыта соответствовала психологическим поведенческим установкам ребенка, способного лишь в родственном и значимом для него коллективе проявить в наибольшей степени свои лучшие качества.

Наличие в педагогическом арсенале и активное использование игровых технологий содействия коммуникативному развитию ребенка, не допускающих индивидуально-личностных разрушений, может быть достаточно надежным показателем подлинной гуманности деятельности образовательного учреждения и его сотрудников.

Таким образом, мы видим, что в жизни человека феномен игры всегда имел огромное значение, от развития навыков общения до коррекции способов и методов человеческого взаимодействия. Исследования, проведенные психологами, социологами, педагогами, биологами и физиологами, а также другими специалистами и учеными, помогают изучению и более активному использованию игровых технологий и включению игры не только в общественные, но и в производственные отношения. Однако, наибольшую эффективность в познавательном смысле игра несет на себе именно в детском возрасте.

* 1. **Роль игрового общения в жизни детей дошкольного возраста**

Игровое общение очень важно для ребенка, посредством игрового общения дети легче обучаются, игра раскрепощает ребенка, раскрывает его как самостоятельную личность.

Очень важно использовать в игровых учреждениях именно игровые методики для более интенсивного развития ребенка, нежели просто обучающие методы.

Дошкольное детство - большой отрезок жизни ребенка, на протяжении которого ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что пока ему еще недоступно, кроме того, он стремится к самостоятельности. «Из этого противоречия рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых»[[15]](#footnote-15). Д.Б. Эльконин, опираясь на исследования детской игры, начатые Л.С. Выготским, представил в своей книге «Психология игры» проблему игры как центральную для понимания психического развития в дошкольном возрасте.

В исследованиях Хейзинги и Берна мы видели, что игра – это явление общечеловеческое, понятие «игра» и в русском языке многозначно, и особенно это касается современной психологии. В качестве главных предметов исследования выступают природа и сущность ролевой игры, психологическая структура развернутой формы игровой деятельности, ее возникновение, развитие и распад, ее значение в жизни ребенка.

На границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Один из видов игры этого периода - образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и действует в соответствии с этим образом. Ребенка может удивить картина, бытовой предмет, явление природы, и он может стать им на короткий промежуток времени. Обязательное условие для развертывания такой игры - яркое, запоминающееся впечатление, которое вызвало у него сильный эмоциональный отклик. Ребенок вживается в образ, чувствует его и душой и телом, становится им»[[16]](#footnote-16).

Образно-ролевая игра является источником сюжетно-ролевой игры, которая ярко проявляется с середины дошкольного периода. Игровое действие имеет символический характер. Играя, ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом - другой. Не имея возможности обращаться с реальными предметами, ребенок учится моделировать ситуации с предметами-заместителями. Игровые заместители предметов могут иметь очень небольшое сходство с реальными предметами. Ребенок может использовать палочку в качестве подзорной трубы, а затем, по ходу сюжета, в качестве шпаги. Мы видим, как в ролевой игре знак входит в жизнь ребенка и становится средством организации его деятельности, так же, как и в жизни взрослого человека.

Ребенок обычно получает много игрушек, которые являются заместителями реальных предметов человеческой культуры: орудий, предметов быта (мебель, посуда, одежда), машин и так далее. Через подобные игрушки ребенок усваивает функциональные назначения предметов и овладевает навыками их использования.

Чтобы проследить развитие игры, рассмотрим становление ее отдельных компонентов. В каждой игре имеются свои игровые средства: участвующие в ней дети, куклы, игрушки и предметы. Их подбор и сочетание различны для младших и старших дошкольников. В младшем дошкольном возрасте игра может состоять из однообразных повторяющихся действий, иногда напоминающих манипуляции с предметами, а состав участников игры может быть ограничен одним - двумя детьми. Например, трехлетний ребенок может «готовить обед» и пригласить на обед «гостью» или «готовить обед» для своей дочки-куклы. Игровые условия детей старшего дошкольного возраста могут включать большое количество участников игры. Каждый участник может иметь несколько дополнительных предметов и игрушек для более полного раскрытия своего образа. В ходе игры иногда складывается сложная схема перехода игрушек и предметов от одного участника к другому, в зависимости от развития игрового сюжета.

Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность дошкольного возраста. По уровню развития игровых действий ребенка можно определить его готовность к школьному обучению, так как основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в рамках сюжетно-ролевой игры. Игра не кончается в дошкольном возрасте, и ростки так называемой игры с правилами появляются впоследствии в сюжетно-ролевой игре.

Д.Б. Эльконин в работе «Психология игры» проводит мысль о внутреннем родстве всех видов игр, обращает на себя внимание четкая научная позиция автора о социальном происхождении и содержании сюжетно-ролевой игры ребенка. К числу важных научных достижений Эльконина можно отнести выявление условий возникновения сюжетно-ролевой игры в онтогенезе, выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры, определение ее роли в психическом развитии ребенка и др.

Что касается взаимосвязи игры и общения в периоде дошкольного развития ребенка, то именно дошкольное детство (от 3 до 7 лет) - это отрезок жизни ребенка, когда прежние рамки жизни ребенка – рамки семьи, раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Если в периоды младенчества и раннего детства ребенок, находясь в кругу семьи, получал необходимые условия для своего развития, то в дошкольном возрасте расширяется круг его интересов. Преодолев кризис 3-х лет ребенок стремится к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Ролевая игра, или как ее еще называют творческая игра, проявляющаяся в дошкольном возрасте - это деятельность детей, в которой они берут на себя «взрослые» роли и в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними.

Ребенок, выбирая определенную роль, имеет и соответствующий этой роли образ - доктора, мамы, дочки, водителя. Из этого образа вытекают и игровые действия ребенка. Образный внутренний план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Через образы и действия дети учатся выражать свои чувства и эмоции. В их играх мама может быть строгой или доброй, грустной или веселой, ласковой и нежной. Образ проигрывается, изучается и запоминается. Все ролевые игры детей (за очень небольшим исключением) наполнены социальным содержанием и служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений.

Исследователи Карпова С.Н., Лысюк Л.Г в книге «Игра и нравственное развитие ребенка» говорят что «игра берет свои истоки из предметно-манипулятивной деятельности ребенка в период раннего детства. Сначала ребенок поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладевает действием, то начинает осознавать, что действует сам и как взрослый. Он и раньше подражал взрослому, но не замечал этого. В дошкольном возрасте внимание переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом для подражания.

Игра у детей начинается с договора. Дети договариваются о начале игровой деятельности, выбирают сюжет, распределяют между собой роли и выстраивают свои действия и поведение в соответствии с выбранной ролью. Взяв на себя роль, ребенок начинает принимать и понимать ролевые права и обязанности. Так, например, врач, если он лечит больного, должен быть уважаемым человеком, он может потребовать от больного раздеться, показать язык, измерить температуру, то есть потребовать, чтобы пациент выполнял его указания.

В ролевой игре дети отражают свой окружающий мир и его многообразие, они могут воспроизводить сцены из семейной жизни, из взаимоотношений взрослых, трудовой деятельности и так далее. По мере взросления ребенка, усложняются и сюжеты их ролевых игр. Так например, игра в «дочки-матери» в 3-4 года может продолжаться 10-15 минут, а в 5-6 лет - 50-60 минут. Старшие дошкольники способны играть в одну и ту же игру несколько часов подряд, то есть наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается и длительность игры.

Игровой сюжет, так же как и игровая роль, чаще всего не планируются ребенком младшего дошкольного возраста, а возникают в зависимости от ситуации, от того, какой предмет или игрушка попали в данный момент ему в руки (например, посуда, - значит будет играть в дом). Ссоры у детей этого возраста возникают из-за обладания предметом, с которым один из них захотел поиграть.

Ролевая игра у старших дошкольников подчиняется правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети планируют свое поведение, раскрывая образ выбранной ими роли. Ссоры детей старшего дошкольного возраста, как правило, возникают из-за неправильного ролевого поведения в игровой ситуации и заканчиваются либо прекращением игры, либо изгнанием «неправильного» игрока из игровой ситуации.

В игре осуществляются два вида взаимоотношений - игровые и реальные. Игровые отношения - это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения - это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи, учатся подчинять свои действия действию других игроков.

Игра - ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности.

Именно в игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается именно в сюжетно-ролевой игре, а затем проявляется и в других видах деятельности (например, в учебной). В развитой ролевой игре с ее сложными сюжетами и ролями, которые создают широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, вниманию и мышлению ребенка. Игра создает реальные условия для развития многих навыков и умений, необходимых ребенку для успешного перехода к учебной деятельности.

###### Экспериментальные ситуации, описанные Д.Б. Элькониным

«Воспитательница детского сада во время экскурсии по зоопарку знакомила ребят с различными животными — с их повадками, образом жизни, внешним видом и т.д. По возвращении в группу она внесла в комнату игрушки зверей, с которыми знакомились дети, ожидая, что они начнут играть “в зоопарк”. Но дети ни в тот, ни в последующие дни “в зоопарк” не играли. Тогда она повторила экскурсию и познакомила детей не только с животными, но и с работой людей в зоопарке: кассир продает билеты, контролер их проверяет и пропускает посетителей, уборщики убирают клетки с животными, повара готовят пищу и кормят зверей, врач лечит заболевших животных, экскурсовод рассказывает посетителям о животных и т.д. Через некоторое время после этой повторной экскурсии дети самостоятельно начали игру “в зоопарк”, в которой были представлены кассир, контролер, мамы и папы с детьми, экскурсовод, “звериная кухня” с поваром, “звериная больница” с врачом и т.п. Все эти персонажи вводились в игру постепенно, игра продолжалась несколько дней, все время обогащаясь и усложняясь.

А вот еще одно наблюдение: во время поездки на дачу дети получили много ярких впечатлений о железной дороге: они первый раз видели поезд, сами садились в вагоны, слышали по радио объявления об отправлении поезда и т.п. Впечатление от поездки было довольно сильным: дети увлеченно рассказывали о поездке, рисовали поезда, но игра не возникала. Тогда с детьми была проведена еще одна, дополнительная экскурсия на железнодорожный вокзал. Во время этой экскурсии детей познакомили с тем, как начальник станции встречает каждый прибывший поезд, как происходит разгрузка поезда от багажа, как машинист и помощник осматривают исправность поезда, как проводники убирают вагоны и обслуживают пассажиров и т.д. После этой экскурсии у детей сразу же возникла игра “в железную дорогу”, в которой участвовали знакомые им персонажи»[[17]](#footnote-17).

Этот опыт работы воспитателей натолкнул Д. Б. Эльконина на мысль о неодинаковом значении разных сфер жизни для возникновения ролевой игры. Действительность, в которой живет ребенок, может быть условно разделена на две взаимосвязанные, но вместе с тем различные сферы. Первая — это сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека; вторая—сфера деятельности людей и их отношений. Данные результаты свидетельствуют о том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними и что ее содержанием является именно эта реальность. Таким образом, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предметы, не машины, не сам по себе производственный процесс, а отношения между людьми, которые осуществляются через определенные действия. Так как деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты детских игр очень многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи в зависимости от социальных, бытовых и семейных условий дети играют в разные по своим сюжетам игры. Основным источником ролевых игр является знакомство ребенка с жизнью и деятельностью взрослых. Если дети, плохо знакомые с окружающим миром людей, играют мало, их игры однообразны и ограниченны. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня развития ролевой игры у дошкольников, Дети играют меньше, чем 20— 30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Это, по-видимому, связано с тем, что дети все более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие прекрасных игрушек, у них отсутствует содержание для игры. В то же время замечено, что современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов, и брать на себя не производственные или профессиональные роли взрослых (врача, шофера, повара и т.д.), а роли телевизионных героев. Эти наблюдения обнаруживают, что наши дошкольники, проводящие слишком много времени у телевизора, лучше знакомы с жизнью и отношениями иностранных героев фильмов, чем окружающих их реальных взрослых. Однако это не меняет сути игры: при всем многообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность людей, их поступки и отношения.

В статье Ремизовой Г.Е «Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте» исследуется дошкольный период, в котором закладываются основы коммуникативных навыков и причины этого: «В дошкольном возрасте впервые возникает деятельность, свободная от влияния взрослых, - это общение со сверстниками. Чем же оно отличается от общения ребенка со взрослым? Общаясь со взрослым, ребенок просто воспринимает его точку зрения, но не переосмысливает ее, не перепроверяет. Взрослый для ребенка - образец практически трудно достигаемый.

В общении со сверстником у ребенка совсем иная позиция. Точка зрения, особенно не совпадающая с его собственной, тщательно обдумывается, мнение сверстника можно попытаться и изменить, чего нельзя сделать при общении со взрослым. Общение только со взрослыми не дает личностного и познавательного развития»[[18]](#footnote-18). При общении со сверстником «ребенок должен выработать свою точку зрения, сделать моральный выбор. Только общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить ребенку себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом»[[19]](#footnote-19).

Какова специфика общения со сверстниками?

В игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в общении со взрослыми, например, способность придумывать новые игры. Общение со сверстниками более многообразно, чем общение со взрослыми.

В общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность. Ребенок приобретает способность сочувствовать другому, переживать чужие радости и печали как свои собственные, становиться эмоционально на точку зрения другого. Все формы обращения к сверстникам гораздо менее нормативны и регламентированы. В общении со сверстниками у ребенка больше возможность проявлять инициативу.

Исследуя развитие форм общения ребенка и роль взрослого, исследователь видит, что «внимание к сверстникам может проявляться уже в возрасте 1 года (а может и не проявляться!), но если оно есть, то это еще не означает, что оно сформировалось до конца. Где-то к 1 году 7 месяцам внимание к сверстнику становится устойчивым, но ребенок еще не умеет привлекать внимание другого к себе адекватными способами. Такое умение может появиться после 2 лет.

Но даже в 3-4 года ребенок вполне может обходиться один, не обращая ни на кого внимания, играя один. Может только проявлять интерес, наблюдая за другим, но не вступая в контакт. Может подражать играющему рядом ребенку, но опять-таки, не общаясь. А может и обмениваться игрушками с другим ребенком, а потом сказать, что он играл один!»[[20]](#footnote-20)

Поскольку единственной формой общения являются симметричные игры, т. е. обмен игрушками друг с другом, основанный на подражании, то Здесь вмешательство взрослого может оказаться как раз кстати. Взрослый вполне может показать, как это здорово - поменяться игрушками! Ты - мне, я - тебе, и еще раз... Взрослый, таким образом, создает общий игровой замысел.

К 4- 5,5 годам появляется связная игра, но ребенок еще не умеет сам создавать игру с другими, распределять роли. Вот тут взрослый и может ему помочь, постепенно обучая детей организовывать микроигры, а средством организации игры будет служить обыкновенная считалка. В 5-6 лет появляется феномен первой детской дружбы. Возникает стойкая избирательность - хочу играть только с ним!

В детском саду многие впервые получают возможность завязать дружбу. «У детей, имеющих друзей, более позитивная самооценка, они более уверенны в себе. Поддерживать дружбу - значит, делиться игрушками, какими любимыми они бы не были, заступаться друг за друга, помогать в чем-то. Друзья учатся договариваться о том, чтобы время от времени меняться ролями в игре, мириться друг с другом, если произошла ссора, просить прощения у другого, сохранять общие секреты и тайны.

В детской дружбе уже сложно найти место взрослому, ведь ее нельзя навязать»[[21]](#footnote-21). Если взрослому не нравится лучший друг ребенка - нельзя критиковать его, иначе для ребенка он будет выглядеть еще привлекательнее.

В детском возрасте игра является одним из методов психолого-педагогического развития ребенка, способствует более активному, хотя и «пробному» взаимодействию с окружающим миром. «Понарошку» ребенок может действовать, не опасаясь необратимых последствий, всегда зная, что есть возможность переиграть, переменить условия игры, партнеров или обстановку. Это создает определенную психологическую безопасность и активизирует действия ребенка по отношению к окружающему миру. Общение ребенка со сверстниками, более разнообразное чем со взрослыми, подготавливает их к будущим личностным коммуникациям в области учебы, построения семьи, отношений на производстве и на досуге.

* 1. **Игра как психолого-педагогический метод развития коммуникативных навыков дошкольника**

Потребность в общении со сверстниками возникает у ребенка очень рано, впервые заявляя о себе на третьем году жизни. Тогда же появляются и первые проблемы в общении со сверстниками. Взрослые вдруг замечают, что малыш быстро сворачивает игру с другими детьми, если возникает «угроза» его благополучию, ни в какую не желает делиться игрушками, а при попытке другого ребенка завладеть ими, реагирует агрессивно или плачет.

Для 2-3-летнего малыша это нормально. С такого противоречивого поведения обычно и начинаются детские контакты. Ребенок тянется к своему сверстнику, но пока не в состоянии преодолеть свой детский эгоизм, договориться о взаимоприемлемых условиях игры. В этом возрасте контакты детей ситуативны, малосодержательны и часто конфликтны. Они скорее играют рядом каждый в свое, лишь изредка оценивая игру соседа или ненадолго подключаясь к ней.

Со временем с помощью взрослого малыш усваивает правила совместной игры. Любимая игрушка в руках другого ребенка уже не вызывает панического страха ее потерять. Усвоив закон "очередности" и отдавая на время свое "сокровище" товарищу, он и сам может претендовать на его игрушку. А если к грузовичку приятеля добавить свой совочек, получится загрузка транспорта песком и можно строить домик. Так возникшая сюжетная игра, настолько привлекательна, что играющие вместе дети преодолевают каждый свой эгоизм, начинают согласовывать свои действия по заранее оговоренным правилам.

К 7 годам время игры увеличивается и дети как бы обособляются. Общение по поводу игры становится общением, иногда и вовсе с ней не связанным. Дети в этом возрасте уже могут обмениваться мнениями о прочитанных книгах, рассуждать о событиях, известных им по разговорам взрослых, сравнивать свои умения и знания, выражать свое отношение к другим детям и даже посплетничать. Но самое главное теперь – стремление завоевать уважение сверстника.

7-летний ребенок озабочен не столько тем, с кем и во что поиграть, сколько своей репутацией у тех детей, мнением которых он дорожит. Завоеванный авторитет ребенок будет отстаивать всеми силами, готовый даже поменять уже сложившиеся стереотипы собственного поведения, если сверстники их не одобряют. Такая группа детей, значимых для малыша, дает ему психическую стабильность и эмоциональный комфорт.

Получение или создание группы для коммуникации каждому ребенку формирует особую среду, в которой он чувствует себя психологически защищенно.

А если такой группы у ребенка нет? Если отношения со сверстниками не сложились и его контакты с ними по-прежнему противоречивы, как у 3-летних? Действительно ли сверстники так важны? Не могут ли родители или близкие взрослые заменить ребенку дефицит общения со сверстниками? Единого мнения по этому поводу нет. Одни психологи считают, что взрослый способен дать ребенку все, если включится в детскую игру как полноценный партнер. Другие не согласны с этим: взрослый просто не в состоянии уделять ребенку столько времени, сколько необходимо для игры, а умение, пусть даже на время, "впадать в детство" разрушает его родительский авторитет и сбивает с толку ребенка. Взрослый и сверстник играют каждый свою неповторимую роль – важно знать, какую именно. Осознание своих индивидуальных качеств, способность оценивать себя в разных ситуациях – не являются врожденными. Первоначально они формируются у ребенка в общении с самыми близкими людьми. И роль родителей здесь неоспорима.

Впервые опыт общения с родными и приятелями подвергается серьезному испытанию в детском саду. То внимание, заботу и любовь, которые дома ему дарили просто так, теперь, при общении с новым взрослым и сверстниками – необходимо заслужить. Взаимоотношения ребенка и окружающих в коллективе значительно отличаются от семейных. Большинство детей справляется с новой ситуацией: отношения с новыми людьми, взрослыми и малышами, постепенно налаживаются. Иногда отношения со сверстниками становятся важнее прежних, поскольку в них дети и взрослее и самостоятельнее. В любом случае расширение сферы взаимодействия ребенка с окружающими – важная часть его общего развития. Выходя за пределы сложившихся в семье стереотипов общения, ребенок не только обогащает свой социальный опыт, но и обретает способность к познанию своего Я с новых сторон, что, безусловно, ему как личности очень важно. Он как бы обретает новые ориентиры в отношении к себе, в понимании себя самого.

Однако не у всех детей «выход в свет» протекает успешно. Бывает, что ребенок долго и мучительно ищет свой путь к другим детям и не всегда его находит. Быть может, этот малыш просто самодостаточная личность, он намного опережает ровесников в развитии, с детьми ему скучно, вот он и играет в одиночку?

В любой детской группе всегда можно выделить несколько категорий малышей по степени их активности в налаживании контактов с ровесниками. Кто-то сам проявляет инициативу и после ряда проб и ошибок находит свою группу, в которой с удовольствием проводит время. Кто-то долго присматривается к играм ровесников, ему нравится, как они играют, и он сам бы не прочь поиграть, но не может преодолеть застенчивости и влиться в коллектив. Хотя, если инициативу проявит другой ребенок, застенчивый малыш будет вполне успешно взаимодействовать с ним и игры не испортит.

Но есть дети, которых сверстники активно отвергают. Это не всегда драчуны и «агрессоры». Нередко это малыши, которые в силу тех или иных причин резко отличаются от сверстников поведением, внешним видом, интеллектом, порой, существенно опережающим средний уровень. Причины, по которым одни дети всегда оказываются заводилами и без труда осваиваются в любой компании, а другие либо не хотят, либо не могут завоевать расположения сверстников, все еще не до конца ясны.

Одни психологи полагают, что общительность – наследственная черта характера. Другие объясняют ее ранним жизненным опытом малыша: если в первые недели жизни он в достаточной мере получил тепла, заботы и любви, он обрел своеобразное чувство "доверия к миру", которое и делает его активнее, смелее и общительнее сверстников, выросших в строгих рамках кормления по часам и т.д.

Ребенок, не прошедший «школы» общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды с ее неписаными законами и правилами. Он не умеет говорить со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребенок проявляет свою неудовлетворенность в общении, раздражаясь, становясь агрессивным. При этом он может скрывать свое смятение под маской бравады, демонстративного шутовства, или уйти в себя, замкнуться, впасть в депрессию. Круг замыкается.

Социальная некомпетентность оборачивается серьезными расстройствами психики.

Ребенок не может обойтись без сверстников, но его общение с ними без помощи взрослых почти всегда оказывается малоуспешным. Конечно, самые первые уроки общения даются в семье, но этим нельзя ограничиваться. Иногда во взаимоотношения с другими детьми необходимо вмешиваться напрямую: ребенка нужно учить, как достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое воздействие на агрессивного сверстника. Неподготовленность наших детей к социальным коллизиям, впервые возникающим перед ними, очевидна.

В статье Ремизовой «Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте» описывается ситуация, когда один 6-летний мальчик, постоянно терроризируемый детьми постарше на игровой площадке, все пытался найти способ гасить их враждебность: демонстрировал свою ловкость, уступал их требованиям уйти и не мешать, отдавал им свои конфеты – ничего не помогало. Однажды он вернулся домой окрыленным – ему показалось, что он нашел это волшебное средство: «Мама, я сказал им, что скоро иду в первый класс, и они меня почти не обижали». Он и позже пытался гасить так агрессивность сверстников, пока не осознал, что у каждого агрессора свои мотивы и в каждом случае нужен свой подход.

Детская компания – довольно жестокое сообщество. Неспособный вписаться в группу – безжалостно изгоняется. Не всегда в этом его вина – работают пока малопонятные науке механизмы взаимных симпатий и антипатий»[[22]](#footnote-22). Трудно вывести закономерность, почему одни дети чрезвычайно притягательны для ровесников, а другие, ничем их не хуже, – нет. Психологи полагают, что в основе избирательности – способность популярных детей максимально удовлетворять потребность ровесников в общении.

«Как показывает опыт, достаточно серии несложных занятий, в которых взрослый выделяет в отвергаемом ребенке положительные черты, чтобы дети постепенно приняли его в свой круг. Гуляя с маленьким сыном в скверике, куда приводили на прогулку детей из ближайшего детского сада, среди копошащихся в песочнице малышей я каждый раз замечала очаровательную чернокожую девочку: она, нахохлившись, сидела в сторонке и непрерывно беззвучно плакала. Детям она была просто непонятна и неинтересна, так как плохо говорила по-русски, и они ее как бы не замечали. Молоденькая воспитательница время от времени с упреком обращалась к ней: "Нора, ну что ты все время плачешь, иди поиграй". Нора продолжала плакать.

Но вот уже зимой детей на прогулку вывела немолодая нянечка. Ей явно не давало покоя грустное уединение Норы. Она не стала ее утешать, а взяла за ручку и водила по площадке, приговаривая: "Вот мы с Норочкой Сереже шарф поправим, а Диме скажем, чтобы снег не ел, скажи "снег", Нора". "Шнек", – повторила девочка. Нянечка всплеснула руками, собрала всех в круг и сказала: "Дети, наша Нора выучила новое русское слово – "снег", давайте мы ей похлопаем, какая она у нас умница". Дети хлопали, с удивлением и интересом оглядываясь на Нору. Через несколько дней ее было не узнать. Она с визгом носилась со всеми по площадке, быстро перенимала новые русские слова и не испытывала недостатка в товарищах по играм»[[23]](#footnote-23). Таким образом, используя метод социальной терапии, ребенок был включен в сообщество.

Стихийно отношения сверстников не всегда складываются успешно, оставляя зарубки в душе не только «обижаемого», но и «обидчика». Но ребенка нельзя оберегать от сверстников из страха, что его отвергнут. В школе на первый план выйдет очень серьезная задача: систематическое овладение основами знаний, и тут отношения со сверстниками могут стать либо нашей родительской опорой, либо колоссальной помехой.

Ребенку с дошкольного возраста жизненно необходима компания как важное условие его личностного и социального развития, в том числе и подготовки к школе.

«Реальные отношения между детьми представляют собой отношения между ними как партнерами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают планирование сюжета игр, распределение ролей, игровых предметов. В игре происходит реализации роли, которая раскрывает для ребенка смысл правила, и подчинение этому правилу»[[24]](#footnote-24).

Среди множества методов работы с детьми в том числе, и коррекционной, можно выделить метод конгруэнтной коммуникации, который «в системе отношений взаимодействия «ребенок – взрослый» базируется на принципах гуманистической психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Дрейкурс). Основная цель конгруэнтной коммуникации – обеспечение системы психологических условий позитивного личностного развития ребенка. Данная цель реализуется через систему задач, включающих:

Установление взаимопонимания между ребенком и взрослым, формирование отношений доверия и сотрудничества на основе эмпатии.

Формирование позитивного образа Я у ребенка, основанного на адекватном представлении о своих качествах и возможностях.

Ориентиры в чувствах, переживаниях ребенка должны быть сформированы взрослым. Вот, например, уже в раннем детстве начинает развиваться самооценка. «Часто мы слышим: «Ты уже такой большой, а завязывать шнурки (есть кашу, читать, др.) так и не научился!» Родители не задумываются над тем, что именно из их оценок, в первую очередь, и складывается мнение ребенка о себе; это потом, в школьном возрасте, он научится сам оценивать свои возможности, успехи и неудачи.

Именно в семье ребенок узнает, любят ли его, принимают ли таким, каков он есть, сопутствует ли ему успех или неудача.

Как проявляется уровень самооценки в поведении?

Активность, находчивость, бодрость, чувство юмора, общительность, желание идти на контакт - вот те качества, которые свойственны детям с адекватной самооценкой. Они охотно участвуют в играх, не обижаются, если оказываются проигравшими.

Пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость часто свойственны детям с заниженной самооценкой. Они не хотят участвовать в играх, потому что боятся оказаться хуже других, а если участвуют в них, то часто обижаются. Иногда дети, которым дается негативная оценка в семье, стремятся компенсировать это в общении со сверстниками. Они хотят всегда и везде быть первыми и принимают близко к сердцу, если это им не удается»[[25]](#footnote-25).

При завышенной самооценке дети во всем стремятся быть лучше других. Часто от такого ребенка можно услышать: «Я – самый лучший (сильный, красивый). Вы все должны меня слушать». Он часто бывает агрессивен с теми детьми, которые тоже хотят быть лидерами.

Что же делать, если самооценка ребенка неадекватна (сильно завышена или занижена)? Уровень самооценки может изменяться, особенно в дошкольном возрасте. Каждое наше обращение к ребенку, каждая оценка его деятельности, реакция на успехи и неудачи - все это оказывает влияние на отношение малыша к себе. То есть, мы можем помочь ребенку сформировать адекватную самооценку, которая станет основой успешной коммуникации.

**Советы родителям, заинтересованным в формировании адекватной самооценки:**

«Не оберегайте ребенка от повседневных дел, не стремитесь решить за него все проблемы, но и не перегружайте его. Пусть малыш поможет с уборкой, сам польет цветок, получит удовольствие от сделанного и заслуженную похвалу. Не нужно ставить перед ним непосильные задачи, для выполнения которых он еще просто не дорос.

Не перехваливайте ребенка, но и не забывайте поощрять, когда он этого заслуживает. Если малыш давно умеет сам есть ложкой, не нужно каждый раз за это хвалить, но если у него получилось поесть аккуратно, не размазав кашу по всему столу, обязательно отметьте это достижение. Поощряйте в ребенку инициативу. Не забывайте, что малыш внимательно наблюдает за Вами. Показывайте своим примером адекватность отношения к успехам и неудачам. Сравните: «У мамы не получился пирог, ну ничего, в следующий раз положим больше муки» «Ужас! Пирог не получился! Никогда больше не буду печь!»

Не сравнивайте ребенка с другими детьми. Сравнивайте его с самим собой (тем, какой он был вчера или будет завтра).

Не бойтесь искренне любить своего ребенка и показывать ему свою любовь!»[[26]](#footnote-26)

**Игры, которые помогут лучше узнать ребенка, сформировать и поддержать у него адекватную самооценку**

**«Имя»**

Можно предложить ребенку придумать себе имя, которое он хотел бы иметь, или оставить свое. Спросите, почему ему не нравится или нравится его имя, почему бы он хотел, чтобы его называли по-другому. Эта игра может дать дополнительную информацию о самооценку малыша. Ведь часто отказ от своего имени означает, что ребенок недоволен собой или хочет быть лучше, чем он есть сейчас.

**«Проигрывание ситуаций»**

Ребенку предлагаются ситуации, в которых он должен изображать самого себя. Ситуации могут быть разными, придуманными или взятыми из жизни ребенка. Прочие роли при разыгрывании выполняет один из родителей или другие дети. Иногда полезно меняться ролями. Примеры ситуаций:

- Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг был почти последним. Он очень расстроился, помоги ему успокоиться.

- Мама принесла 3 апельсина, тебе и сестре (брату), как ты поделишь их? Почему?

- Ребята из твоей группы в детском саду играют в интересную игру, а ты опоздал, игра уже началась. Попроси, чтобы тебя приняли в игру. Что будешь делать, если дети не захотят принять тебя?

(Эта игра поможет ребенку освоить эффективные способы поведения и использовать их в реальной жизни.)

**«Жмурки»**

Эта старая, всем известная игра очень полезна: она поможет ребенку почувствовать себя в роли лидера, что может, в случае успеха, значительно воздействовать на самооценку. Можно играть в классические «Жмурки» (с завязанными глазами «жмурка» ищет детей по голосу и отгадывает на ощупь, кто это); можно дать в руки детям колокольчик и т.д.

**«Зеркало»**

В эту игру можно играть вдвоем с ребенком или с несколькими детьми. Ребенок смотрится в «зеркало», которое повторяет все его движения, жесты, мимику. «Зеркалом» может быть родитель или другой ребенок. Можно изображать не себя, а кого-нибудь другого, «Зеркало» должно отгадать, потом поменяйтесь ролями. Игра помогает ребенку открыться, почувствовать себя более свободно, раскованно.

Можно поиграть и в «Прятки», и в «Магазин», и просто надувать шары, кто быстрее. Главное, чтобы ребенок успешно справлялся с заданиями и учился достойно проигрывать.

Умение воспринимать себя адекватно ощущениям окружающих станет основой коммуникативных навыков, которые нужно формировать в дошкольном возрасте.

Успешным является применение «метода социальной терапии или статусной психотерапии. Метод социальной терапии – метод психологического воздействия, основанный на использовании социального принятия и признания, поддержки, социального одобрения и оценки ребенка значимыми другими – взрослыми и сверстниками»[[27]](#footnote-27). Метод социальной терапии использует следующие приемы: специальный подбор игр, других видов деятельности, в которых ребенок с неудовлетворенной потребностью в социальном признании демонстрирует достаточно высокие результаты и успех.

При правильном и последовательном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на все стороны развития ребенка.

Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших нравственных правил, что в других видах деятельности постигается преимущественно через речь в более поздние сроки и с большим трудом.

Подбор тематики, определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны в повседневной жизни. В процессе действий с предметами и игрушками наиболее полно познаются их назначение, свойства и отношения. В этом плане велика роль дидактической игры, которой уделяется значительное внимание в процессе воспитания и обучения.

Игра как ведущая линия развития в дошкольном возрасте обладает важнейшей особенностью, отличающей ее от других видов деятельности,— в ней ребенок овладевает механизмом замещения. В игре «смысловая сторона слова является господствующей, определяющей его поведение» (Л. С. Выготский), в игре происходит отрыв значения от реальной вещи.

В процессе игры дети вступают в контакт по поводу игрушек, поэтому здесь наиболее мотивированно и естественно может быть организовано их общение. Как показывают наблюдения, несмотря на важную роль игры для обогащения развития детей, она не занимает надлежащего места в дошкольных учреждениях.

Методы и приёмы формирования игры

При работе с детьми преддошкольного возраста важно вызвать интерес к играм, желание играть, усвоить предметные действия с игрушками, научить переносить действия, осуществляемые с одними игрушками, на другие. На этом этапе закладываются предпосылки будущей сюжетной игры. В большинстве случаев малыши не умеют играть с сюжетными игрушками, а ограничиваются манипулированием, т. е. вертят игрушки, перекладывают с места на место, бесцельно катают машины или водят кукол по комнате. Игры носят недлительный характер и быстро заканчиваются.

Воспитатель привлекает внимание детей к игрушкам, формирует предметные действия, показывает различные способы действий с одной игрушкой. Под предметными действиями понимаются «исторически сложившиеся, закрепленные за отдельными предметами общественные способы их употребления»[[28]](#footnote-28)[[29]](#footnote-29)

Предметные действия — необходимая предпосылка игры. На начальных этапах игровое действие связано с предметом, в роли которого выступает сюжетная игрушка: кукла, зайка, машина; с ними совершаются действия типа «погулять», «покачать», «покатать». Привлечение других сюжетных игрушек — посуды, одежды и т. п. позволяет увеличить количество игровых действий.

На этом этапе обучения игре основное внимание направляется на развертывание и обозначение условных предметных действий в игре. Воспитатель показывает различные способы действий с одной игрушкой. На одних занятиях он показывает детям, как кормить куклу, фиксируя их внимание на предметных действиях: как правильно пользоваться ложкой, чашкой, салфеткой. На других занятиях с куклой гуляют, укладывают спать и т. д. Маленький ребенок не умеет выполнять игровые действия по подражанию воспитателю. Поэтому его сначала обучают выполнению сопряженных действий, т. е. когда ребенок одновременно выполняет те же действия с аналогичной игрушкой. В некоторых случаях, действуя с одной игрушкой, воспитатель учит его воспроизводить действия отраженно, вслед за ним, чередуя действия ребенка с собственным показом, а в отдельные моменты управляя рукой малыша.

Воспитатель побуждает детей внимательно рассматривать игрушки, сравнивать их, развивая внимание, память. Основные игрушки, используемые на этом этапе — куклы, игрушки-животные: мишка, зайка, собака, кошка, машины, мячи, кубики, одежда, мебель, посуда для кукол. На глазах у детей постепенно объединяется несколько простых сюжетов (куклу накормили и положили спать; кукла поела и села смотреть телевизор и т. д.). Очень важно, чтобы дети привносили собственные элементы в игры, продемонстрированные ранее воспитателем. Так, воспитатель одобряет действия девочки, которая, покормив куклу, взяла ее на руки, перед тем как положить спать. Показателем эффективности проводимых с детьми игр и действий с сюжетными игрушками является ситуация, когда дети в игровом уголке играют самостоятельно, а дома — с любимыми игрушками. Для того чтобы в дальнейшем научить детей играть вместе, целесообразно проводить игры, где они действуют в паре: игры с мячом, скакалкой и т. д.

Предметно-игровые действия могут быть связаны с элементами строительных игр: сооружение воспитателем домов при участии детей, гаража, лестницы; обыгрывание их, включение в игры с сюжетными игрушками. Уместно также на данном этапе связывать действия с сюжетными игрушками с играми с водой, песком на участке (например, делать из песка пирожки для кукол, купать кукол, ловить рыбок и т. д.).

Важнейшим условием правильной организации действия с сюжетными игрушками является постоянное использование речи: все игровые ситуации сопровождаются устной речью, некоторые важные для овладения действиями с игрушками слова и фразы фиксируются на табличках и «прочитываются» (т. е. проговариваются) в процессе демонстрации игрушек и действий с ними («Это кукла. Покорми куклу. Кукла ест»). Особая эмоциональная обстановка обучения игре, действия детей с игрушками могут способствовать быстрому по сравнению с другими занятиями запоминанию слов, воспроизведению лепетных слов (ляля, мяу, ав-ав, бах и т. д.), контура слов, отдельных слогов, сочетаний звуков. Воспитателю очень важно «подхватить» эти слова, закрепить в речи ребенка. Именно игра, как ни один другой вид деятельности, стимулирует усвоение ребенком названий тех игрушек и предметов, действий, которые проходят через его собственный опыт.

Игры становятся длительнее, действия с игрушками более детализированными. На смену отдельным игровым действиям приходит игра, в которой знакомые детям действия объединены общим сюжетом.

Играм предшествует проведение наблюдений за бытовыми действиями взрослых — няни, повара, за используемыми ими предметами; дети учатся с помощью воспитателя подражать им. Организуются игры, в которых дети стирают кукольное белье, раздевают и одевают куклу, купают ее, готовят ей обед и т. д. Проведению таких игр предшествуют, помимо наблюдений, рассматривание картинок, беседы с детьми, обыгрывание атрибутов. В качестве методического приема используется подражание действиям воспитателя: он показывает правильную последовательность игровых действий, которые в дальнейшем будут воспроизводить дети.

По мере расширения представлений об окружающем, накопления опыта игр расширяются возможности общения.

Воспитатель включает в игры, первоначально в те, которые проводит сам, необходимые слова и выражения, показывает сферу их использования.

Необходимо тщательно отбирать наиболее важные для данной игровой ситуации речевые средства, иначе, как это часто наблюдается, занятие превращается в повторение бесчисленного количества слов, эмоциональный настрой пропадает и игра перестает привлекать детей. В играх должен быть отражен тот речевой материал, который знаком и по другим занятиям (ознакомление с окружающим миром, развитие речи). Применительно к младшим дошкольникам это побуждения, сообщения, вопросы («Будем купать куклу. Дай мыло. Дай полотенце. Вымой руки (лицо). Вытри ... Кукла чистая...»). Воспитатель помогает детям воспользоваться теми или иными выражениями, показывает способы их использования.

Накопление у детей игрового опыта, освоение разнообразных действий с сюжетными игрушками дает возможность усложнить игровые действия путем введения предметов-заместителей, в роли которых чаще всего используется полифункциональный игровой материал — предметы, не имеющие строго зафиксированного функционального назначения (палочки, брусочки, ленточки, бумажки и т. д.). Переход к действиям с предметами-заместителями у детей свидетельствует об осознании ими функционального назначения предмета, свободе оперирования словом, отделении действия от предмета. По мере развития действий с предметами-заместителями, а позднее и воображаемыми предметами у них появляется речевое замещение.

Игра как психолого-педагогический метод развития ребенка ставит своей целью, по мере расширения представлений об окружающем, накопление опыта, рост возможностей общения, изучение необходимых слов и выражений и сферы использования необходимых для данной игровой ситуации речевых средств, освоение разнообразных игровых действий, наблюдение за бытовыми действиями взрослых, внимательно рассматривая игрушки, дети сравнивают их, развивая внимание, память. Подбор тематики, определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны в повседневной жизни. В процессе действий с предметами и игрушками наиболее полно познаются их назначение, свойства и отношения. Важно отметить роль дидактической игры, которая должна занимать значительное внимание в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

**Глава 2 Игровые методы развития навыков общения детей дошкольного возраста в д/с №142**

**2.1 Характеристика и анализ деятельности детского сада №142, г. Рязани по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста**

МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДЕТСКИЙ САД №142

Здание комбинированного вида расположено по адресу: ул. Новоселов д.38А. Оно открыто в феврале 1985г. Заведующий Вишникина Антонина Федоровна. Детский сад имеет 8 групп(6 обычных,1 для детей с нарушениями речи, 1 для детей ЗПР), у каждой из них есть спальные комнаты, раздевалка.

В ДОУ работают педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию - один человек, первую - двенадцать, вторую – девять, в том числе два логопеда, один преподаватель ИЗО, один психолог. Материальная база детского сада находится в удовлетворительном состоянии.

В 2001-2002 учебном году учреждение прошло аттестацию и аккредитацию. Основной образовательной программой детского сада является «Программа воспитания в детском саду» под редакцией Васильевой М.А. Также реализуется "Программа экологического воспитания" Николаевой С.И., "Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи" Филичевой Т.Б. Образовательная программа детского сада имеет приоритетные направления: охрана и укрепление здоровья детей, художественно-эстетическое развитие, коррекция нарушений физического и психического развития и социально-психологическая реабилитация.

# Краткая характеристика структуры программы

«Программа воспитания в детском саду» обязательна для воспитателя. Под его руководством осуществляется всестороннее развитие каждого ребенка, происходит усложнение всех видов деятельности (игра, занятия, труд).

Образовательный материал в программе нарастает от группы к группе; на следующей ступени закрепляется и совершенствуется достигнутое на предыдущей.

Программа охватывает четыре возрастные степени физического и психического развития: ранний возраст - от рождения до 2 лет, младший дошкольный возраст – от 2 до 4 лет, средний возраст – до 5 лет, старший дошкольный возраст – от 5 до 7 лет, причем на последней ступени особо выделяется период подготовительный к школе (от 6 до 7 лет).

В каждой возрастной группе программа располагается по видам деятельности и предусматривает разный характер взаимоотношений воспитателя с детьми в зависимости от их возраста. Воспитание и обучение детей раннего возраста осуществляется в основном в процессе индивидуальных контактов с каждым ребенком. Игры и занятия с детьми третьего года жизни ведутся по подгруппам. После трех лет во второй дошкольной группе вводятся фронтальные формы работы. Занятия становятся обязательной формой учебной деятельности для всех детей при индивидуальном подходе к каждому ребенку.

Общественное и семейное воспитание детей дошкольного возраста органически сочетается друг с другом. Перед семьей и детским садом стоят единые задачи. Работники детских садов обязаны систематически и активно распространять педагогические знания, помогать семье правильно воспитывать детей.

**Примерная сетка занятий для средне - старшей группы**

**Первая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально-ритмические занятия (отдельно средние и старшие) |
| Вторник  | Познавательное занятие (отдельно средние и старшие ) Игра дидактическая.  |
| Среда | Музыкально-ритмическое занятие (можно общее) ст.группа математика. |
| Четверг | Познавательное занятие ( можно общее) |
| Пятница | Рисование (художественно – продуктивная деятельность), отдельно средние и старшие |

**Вторая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально – ритмическое занятие (отдельно средние и старшие) |
| Вторник | Познавательное развитие (отдельно средние и старшие) |
| Среда | Музыкально – ритмические (отдельно средние и старшие)Математика (старшая группа) |
| Четверг | Познавательное развитие (отдельно средние и старшие) |
| Пятница | Художественно – продуктивная деятельностьКонструирование (отдельно средние и старшие) |

**Третья неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально – ритмическое (можно общее) |
| Вторник | Познавательное развитие (можно общее) |
| Среда | Музыкально – ритмическое (отдельно средние и старшие)Математика (старшая группа) |
| Четверг | Познавательное развитие (отдельно средние и старшие) |
| Пятница | Художественно – продуктивная деятельностьРисование (средняя группа)Лепка (старшая группа)  |

**Четвёртая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально – ритмическое занятие (отдельно средние и старшие) |
| Вторник | Познавательное (отдельно средние и старшие) |
| Среда | Музыкально – ритмическое (можно общее) |
| Четверг | Познавательное (отдельно средние и старшие) |
| Пятница | Конструирование (средняя) Рисование (старшая) |

**Младше – средне – старшая группы**

**Первая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально – ритмическое (отдельно младшие, средние и старшие) |
| Вторник | Познавательное (отдельно младшие, средние и старшие) |
| Среда | Музыкально – ритмическое (общее) |
| Четверг | Познавательное (отдельно младшие, средние и старшие) |
| Пятница | Художественно – продуктивная деятельность.Рисование (общее) |

**Вторая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
| Понедельник | Музыкально-ритмическое( отдельно младшие, средние, старшие) |
| Вторник | Познавательное (отдельно младшие,средние, старшие ) |
| Среда | Музыкально-ритмическое (младше-средние, отдельно старшие) |
| Четверг | Познавательное (отдельно младше- средние и старшие) |
| Пятница | Художественно – продуктивная деятельность. Конструирование (общее с разными интервалами посадки) |

**Третья неделя**

|  |  |
| --- | --- |
|  Понедельник | Музыкально – ритмическое (отдельно младше- средние и старшие) |
| Вторник | Познавательное ( можно общее) |
| Среда | Музыкально- ритмическое (можно общее)Математика (старшая) |
| Четверг | Познавательное (отдельно младше-средние и старшие) |
| Пятница | Художественно- продуктивная деятельностьРисование(младше- средние),Лепка (старшие) |

**Четвёртая неделя**

|  |  |
| --- | --- |
| Понедельник | Музыкально – ритмические (младшие, средние, старшие отдельно) |
| Вторник | Познавательное (для всех возрастов отдельно) |
| Среда | Музыкально – ритмические (младшие, средние, старшие)Математика (старшие) |
| Четверг | Познавательное (можно общее) |
| Пятница | Художественно –продуктивная деятельностьКонструирование (младше- среднее). Рисование (старшие)  |

Руководство играми происходит в процессе свободной деятельности детей, а также на специальных занятиях. Программой предусмотрено обучение сюжетно-ролевой, дидактической и подвижной игре. В связи с большой воспитательно-образовательной значимостью сюжетно-ролевой игры ей отводится большая часть учебного времени (не менее двух занятий в неделю на всех годах обучения).

Задача дидактической игры заключается в том, чтобы научить детей правильно, полно и точно воспринимать предметы, их свойства и отношения (величину, форму, цвет, пространственные отношения и т. д.), сформировать сенсорные эталоны. Дидактическая игра стимулирует умственное развитие, способствует овладению различными видами деятельности (рисованием, конструированием) и расширению представлений об окружающем мире. Этот вид игры проводится на специальных занятиях один раз в неделю на протяжении всех годов обучения. Кроме специальных игровых занятий, дидактическая игра как методический прием используется и на других занятиях: по изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, формированию элементарных математических представлений и др.

Подвижные игры, основанные на активных двигательных действиях детей, способствуют не только физическому воспитанию. В них происходит игровое перевоплощение в животных, подражание трудовым действиям людей. Подвижным играм посвящаются специальные занятия только на первых годах обучения, в основном же они проводятся на занятиях но физическому воспитанию, на прогулках, в свободное время.

Помимо специальных занятий, в режиме дня выделяется время для организации сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, строительных игр, на участке проводятся игры с песком, водой, снегом.

Таким образом в детском саду созданы все необходимые условия для реализации образовательной программы:

**-** комната психологической разгрузки, где педагог-психолог проводит работу с детьми, тренинги с персоналом и родителями детей,

**-** музыкальный зал с современным интерьером и музыкальным оборудованием,

**-** логопедические кабинеты, где проводятся индивидуальные и фронтальные занятия,

**-** физкультурный зал с набором спортивного инвентаря,

**-** массажный кабинет и коррекционный зал, где инструктор по ЛФК проводит оздоровительные мероприятия с детьми с нарушением осанки и плоскостопием, - медицинский кабинет, где медицинская сестра проводит оздоровительные и профилактические мероприятия.

**-** методический кабинет, в котором сосредоточено все методическое обеспечение и наглядный материал для работы с детьми

В группах имеются игровые, физкультурные, музыкальные уголки. После дневного сна воспитатели проводят профилактические мероприятия: воздушные процедуры, точечный самомассаж, имеются ножные массажеры.

В детском саду работают кружки по изобразительной деятельности, народной культуре, театральный кружок. Для них оборудованы комнаты "Русская изба", "Изостудия", "Комната сказок."

Успешная организация игр невозможна без устройства игровых уголков в группах, которые включают стеллажи с игрушками, а также ковровое покрытие, где размещена часть игрушек. В игровых уголках проводятся занятия по сюжетно-ролевым и дидактическим играм и организуются свободные игры детей.

Наиболее важным условием формирования игры дошкольников является последовательное руководство ими со стороны воспитателя. Осуществляя это руководство в разных формах: на занятиях, в свободной деятельности детей, во время досуга и праздников, воспитатель ориентируется на задачи обучения игре детей данного возраста и возможности каждого ребенка. С одними детьми он обыгрывает игрушки, показывает им различные способы действий с ними, другим помогает придумать сюжет и найти предметы-заместители, демонстрирует исполнение различных ролей, помогает общаться участникам игры.

Важно также помнить, что даже в тех случаях, когда обучение игре проводится на занятиях, это занятия особого рода, предполагающие особый эмоциональный настрой воспитателя, свободное, раскрепощенное состояние детей; к ним неприменимы мерки и требования других занятий.

**Данная программа предполагает использование следующих игровых методик:**

**1.** Для развития умения устанавливать контакт с собеседником детям предлагаются следующие упражнения.

* "Как можно нас называть по – разному ?" Выбирается ведущий. Он становится в круг. Остальные дети, представляя, что они - это его мама, папа, дедушка, бабушка, друзья, которые его очень любят, произносят его имя.
* "Улыбка" - дети сидят в кругу. Они берутся за руки и, глядя соседу в глаза, дарят ему самую дорогую улыбку, какая есть.
* "Комплимент" - дети становятся в круг и по очереди, глядя в глаза соседу, говорят несколько добрых слов, хвалят его. (Ты всегда делишься, ты веселая, у тебя красивое платье..."). Принимающий кивает головой и говорит: "Спасибо, мне очень приятно!" Вместо похвалы можно просто сказать "вкусное", "сладкое", "молочное" слово.

2. Для совершенствования у детей общаться без слов сначала дают детям распознать изображенный жест (на рисунке, фотографии, диафильме), а затем предлагают игры:

* "Угадай" - один ребенок воспроизводит жест, адругте отгадывают его значение;
* "Походки" - один ребенок изображает походку кого - либо (человека, животного, птицы и т. д.), а остальные дети отгадывают, кому она принадлежит;
* "Иностранец" - один ребенок, изображая иностранцев с помощью жестов и мимики спрашивает, как пройти в зоопарк, в бассейн, на площадь, а остальные дети, также при помощи жестов и мимики, отвечают на его вопросы;
* "Расскажи стихи без слов". "Изобрази пословицу".

3. Для совершенствования умения ясно и четко произносить слова детям предлагают:

* изобразить как бушует море, каким голосом говорит Баба Яга, Золушка и другие сказочные персонажи;
* произнести знакомое четверостишие - шепотом, максимально громко, как робот, со скоростью пулеметной очереди, грустно,радостно, удивленно,безразлично.

4. Для развития у детей умения вести себя в конфликтной ситуации анализируют с детьми такие ситуации, которые имели место в прошлом опыте детей. Для анализа поведения конфликтовавших детей используют аналогичное поведение известных им сказочных персонажей. Если ребенок вел себя по отношению к другому очень жестоко, то его поведение сравнивают с поведением Карабаса - Барабаса, Бармалея и т. д.

5. Для развития у детей эмпатии и эмпатийного поведения им предлагают:

- участие в кукольном спектакле, драматизации сказок, то в качестве зрителей, то в качестве актеров (происходит сближение с персонажем; свободный выбор и ролевое изображение помогает ребенку глубоко понять художественное произведение);

- сюжетные творческие игры, с повторением сцен - ребенок играет сначала одну роль, затем тут же другую (это помогает научить детей видеть эмоциональное состояние другого);

- разговор по телефону со сказочными персонажами, выражая свое отношение к тому или иному персонажу;

- следующие упражнения, игры:

* "Опиши друга" - двое детей становятся спиной к друг другу и по очереди описывают прическу, одежду другого, а затем, выясняется, кто оказался точнее;
* "Подари подарок другу" - при помощи мимики и жестов дети изображают подарок и дарят его друг другу;
* "Царевна - Несмеяна" - дети пытаются развеселить одного ребенка разными способами: рассказывают анекдот, веселую историю, предлагают игру...;
* "Сравнения" - дети сравнивают себя с какими - то животными, растениями, цветами, а затем совместно со взрослыми обсуждают, почему они выбрали такое сравнение;
* "Волшебный магазин" - взрослый предлагает детям купить что - нибудь своим друзьям, родным в волшебном магазине, затем уточняет, для чего.

6. Для закрепления коммуникативных умений у детей предлагают им такую форму общения, как общение с малышами. Им нужно будет ответить на жалобу малыша; разрешить конфликт; отреагировать на неэтичные высказывания детей.

**Также в детском саду реализуются следующие виды игр:**

**1. Игры на развитие внимания:**

слалом-гигант;

гонка за лидером;

внимательное животное;

запомни ритм;

шапка-невидимка;

мяч в круге.

**2. Игры на преодоление расторможенности и тренировку усидчивости:**

скамья запасных;

автомобиль;

море волнуется.

**1.3. Игры на тренировку выдержки и контроль импульсивности:**

съедобное — несъедобное;

черное и белое;

скалолазы;

типа «угадай мелодию»;

**В представленной образовательной программе можно выделить следующие положительные стороны:**

Основная цель программы - развитие каждого ребенка как неповторимой индивидуальности. Эта цель **реализуется** через различные виды деятельности, ценные с точки зрения общечеловеческих критериев деятельности. Освоение любой для ребенка деятельности позволяет удовлетворить потребности в самоутверждении, общении, познании, что повышает значимость игры в педагогическом процессе.

По мере обучения детей игре требования меняются. Так, на втором году обучения основное внимание уделяется игрушкам для сюжетных игр («Магазин», «Больница» и т. д.). Подбираются необходимые принадлежности для этих игр: фартуки, повязки, шапочки, халаты. Оборудуется квартира для кукол — столовая, спальня — и обставляется соответствующей мебелью. В игровом уголке из строительного материала сооружается гараж. Увеличивается количество настольных игр. Дополнительно для прогулок используются мячи, кегли, серсо, вертушки. В старших группах организовывают зоны для развертывания бытовых игр, где бы дети могли готовить, стирать, гладить. В связи с расширением тематики игр выделяется место и подбираются атрибуты для организации игр «Парикмахерская», «Наша улица», «Зоопарк», «Ателье», «Школа». После освоения определенной игры содержание игрового уголка изменяется, подбираются атрибуты для новой игры. Появляются куклы в национальных костюмах. Старшие дети охотно играют с мелкими куколками, фигурками животных, солдатиками. В связи с усложнением дидактических игр в игровых уголках появляется большее количество сборно-разборных игрушек (домики, машины, паровозики), мозаичные панно, пластмассовые конструкторы; возрастает количество настольных игр («Поймай рыбку», «Летающие колпачки», разнообразные по тематике лото, «Настольный хоккей (футбол)», «За рулем» и т. д.).

Тесные связи установлены между игрой и занятиями по развитию речи, когда педагог проводит беседы об играх детей, составляются рассказы, подготавливаются книжки-самоделки, в которых дети иллюстрируют содержание игр. Речевой материал игр уточняется, включается в различные виды речевой деятельности, что обеспечивает его усвоение и создает предпосылки пользования им в игре.

Такой вид игр, как игры-драматизации, предполагает тесную взаимосвязь педагога и воспитателя, так как основой для инсценирования становятся сказки, с которыми дети познакомились на занятиях по развитию речи.

Для игр - драматизаций имеется набор костюмов, атрибутов, макетов, которые не предназначены для постоянного пользования и хранятся отдельно. Для проведения театрализованных игр важно иметь настольный кукольный театр, ширму. Для оснащения игр на воздухе выделяется несколько кукол, лошадка, каталка, вожжи, а также предусмотрены специальные игрушки для песка, снега, воды (формочки, совки, лопатки, ведра, лейки и т. д.).

На первом году обучения в игровых уголках собирают игрушки, способные возбудить интерес к игре, желание играть. Это сюжетные игрушки, куклы средних размеров и другие игрушки: животные, тележки, каталки, кубики, машины различной величины, крупный строительный материал. Эти игрушки располагают на нижних полках, откуда их может взять маленький ребенок. Здесь же находятся дидактические игрушки: пирамидки, матрешки, вкладки. На верхних полках лежат различные лото, парные картинки, мозаики, которые используются при проведении дидактических игр.

Детей подготовительной группы выделяют в отдельную группу.

Можно планировать общие занятия, давая детям разные задания, разную нагрузку, задавая вопросы соответственно возрасту.

Отдельно проводятся занятия с одной возрастной группой такие, как математика, грамота, а также при сообщении нового материала и те, которые воспитатель считает необходимым, проводить отдельно. В смешанной группе работать несколько труднее при организации и проведении занятий и другой детской деятельности.

Чтобы воспитатели успешно работали, создаются все условия (по мере возможности), а именно: подборка мебели, набор методических пособий для данной возрастной группы, наборы для организации предметной среды, все для самостоятельной детской деятельности, в том числе природный и бросовый материал. Расположить материал так, чтобы дети разного возраста имели свободный доступ к нему.

Заведующая ДОУ разновозрастного состава выполняет особую роль:

- Планирование мероприятий с коллективом;

- Проведение педагогических совещаний с подведением итогов работы в начале и в конце года, чтобы видеть дальнейшие перспективы в работе и подготовке детей к школе.

Для эффективного формирования игры тематика и содержание игр связаны с другими разделами программы: ознакомлением с окружающим миром, изобразительной деятельностью и конструированием, трудом, развитием речи. Такая взаимосвязь позволит обеспечить подготовку к играм: накопить необходимые представления, подготовить атрибуты, уточнить и активизировать речевой материал. При этом содержание игр обогащается за счет привлечения аналогичной тематики на других занятиях.

Иногда игрушки в игровых уголках не соответствуют возрасту детей. Они неправильно размещаются, что затрудняет пользование ими (очень высоко или в ящиках, из которых дети не могут их извлечь). Это обстоятельство может отрицательно сказаться на их самостоятельной игре. Довольно часто отмечается недостаточное количество игрушек для одновременных игр всех детей.

Воспитатель в течение смены должен иметь в поле зрения всех детей, самостоятельно определять, с кем проводить занятия, с кем индивидуальную работу, уделить должное внимание диагностике. Должен обладать большой выдержкой и в то же время быть эмоциональным, уметь быстро реагировать на неожиданные ситуации во время занятий и совместной деятельности. Обладать чутьем перехода от одной подгруппы к другой так, чтобы не отвлечь внимание других. Воспитатель должен хорошо знать особенности каждого ребенка, чтобы вовремя прийти к нему на помощь.

Осуществляя работу по данной программе, можно добиться высоких результатов в развитии личности детей, их самосознания, самоуважения, самолюбия, самоутверждения, развития собственного "Я".

Игровые методы, направленные на развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста имеют своей основной целью активизацию коммуникации в детской группе. На начальном этапе необходимо оценить существующие коммуникативные навыки и способности. Для этого использовались тесты, которые подробно описаны в следующем параграфе. При этом важно отметить, что наиболее значимым условием формирования навыков общения в игре дошкольников является последовательное руководство ими со стороны воспитателя. Осуществляя это руководство в разных формах: на занятиях, в свободной деятельности детей, во время досуга и праздников, воспитатель ориентируется на задачи обучения игре детей данного возраста и возможности каждого ребенка..

**2.2 Диагностика коммуникативных навыков детей, посещающих ДОУ № 142, г. Рязани**

Для фиксации и анализа формируемых у детей умений и навыков был использован комплекс психолого – педагогических методик, в который вошли:

* методика определения самооценки детей “ЛЕСЕНКА”;
* методика определения коммуникативной готовности детей «анализ процесса и продукта деятельности».

Выбор этих методик обусловлен следующими причинами:

- показательность,

- простота исполнения,

- наличие игрового мотива (обследование непродолжительно по времени, в результате сохраняется устойчивое внимание и интерес на протяжении всего теста),

- доступность организации позволяет увидеть каждого ребенка в работе (подгрупповой и индивидуальной).

Согласно определению, данному в психологическом словаре, самооценка толкуется как "оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей". И далее: "От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам". Низкая самооценка - это психологический комплекс неудачника. Первая фраза по поводу любой ошибки или неудачи у людей с низкой самооценкой - "Ну что я мог поделать?" С внешней стороны таких людей обычно выдает беспричинная суетливость, стремление спрятаться за спину других, неуверенность в себе и растерянность, а то и паника при любых неожиданностях.

Добавим, что и в завышенной самооценке нет ничего хорошего. Поэтому психотерапевтическая задача заключается в приведении самооценки к нормальному уровню, соответствующему реальным возможностям личности (идеальный вариант - верхняя планка этих возможностей), то есть в одних случаях повысить, в других - понизить.

Простейшие способы выяснения уровня самооценки ребенка вполне доступны. Для того, чтобы определить насколько свободно ребенок общается с окружающими его людьми можно использовать тест «ЛЕСЕНКА», который помогает выявить уровень самооценки у ребенка. Это важно, так как чем выше самооценка у детей, тем более непринужденно и раскрепощено дети общаются между собой и с взрослыми. Ведь положение детей в игре неодинаково – одни выступают в роли ведущих, другие в роли ведомых. В связи с этим предпочтения детей и их популярность в группе во многом зависят от их способности придумать и организовать совместную игру. А на это способны лишь уверенные в себе дети. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников, что повышает активность детей в общении, непризнание, напротив, понижает ее: дети становятся пассивными, перестают общаться. Данный тест используют с 3-х лет.

Опросные листы представляют собой лесенку, которая нарисована на листе бумаги и состоит из десяти ступенек. Данный материал был роздан детям на одном из занятий. Дети выполняли задание с интересом.

Цель исследования: узнать уровень коммуникативности детей, путем определения самооценки.

Гипотеза: предполагается, что из-за того, что работа детского сада организованна на достаточном уровне, у детей хорошо развиты коммуникативные навыки и достаточная самооценка.

Инструкция к проведению теста «ЛЕСЕНКА»:

Нарисуйте на чистом листе бумаги лесенку из 10 ступенек (для старших подростков это может быть просто вертикальная шкала от 0 до 10).

\_\_ 10 \_

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

\_\_| \_|

| 0 \_|

Ребенку дается следующая инструкция:

- Представь себе, что на верхней ступеньке этой лесенки находятся самые лучшие дети на свете - самые умные, красивые и т.д., у них все получается, их любят родители, ими не нахвалятся учителя. А на самой нижней ступеньке те, кто прогуливает школу, плохо учится, не может ни в чем добиться успеха, не слушает родителей. Все остальные дети расположились на других ступеньках между этими крайностями. Одни выше, другие ниже. Важно, чтобы ребенок правильно понял расположение на ступеньках, поэтому можно его об этом переспросить. Далее спросите, на какой ступеньке стоял бы он сам? Пусть нарисует себя на этой ступеньке или поставит куколку. Вот вы и выполнили задание, остается сделать выводы. Если ребенок ставит себя на первую, 2-ю, 3-ю ступеньки снизу, то у него заниженная самооценка.[[30]](#footnote-30)

Если на 4-ю, 5-ю, 6-ю, 7-ю, то средняя (адекватная).

А если стоит на 8-й, 9-й, 10-й, то самооценка завышена.

Но для детей-дошколят завышенной считается самооценка, если малыш постоянно ставит себя на 10-ю ступеньку.

В исследовании приняло участие – 23 ребенка (100%)

После проведения теста «ЛЕСЕНКА», выявлено:

* завышенный уровень самооценки показали – 14 (61%) человек, эти дети активно общаются с другими детьми, однако иногда они вступают в конфликтные ситуации с некоторыми своими сверстниками, например из - за игрушек.
* заниженный уровень самооценки – 3 (13%) ребенка, они чаще пассивны , играют в одиночестве, не охотно идут на контакт с другими ребятами, однако воспитатели стараются принимать меры для того чтобы эти дети вливались в коллектив.
* средний уровень самооценки – 6 (26%) человек, за этими детьми наблюдается активное участие в общении с другими, они стараются не конфликтовать, ведут себя умеренно спокойно, но не пассивно.(см. ПРИЛОЖЕНИЕ).

Отсюда следует вывод, что так как у большинства детей выявлен хороший уровень самооценки, соответственно они свободны в общении, что видно из наблюдения за ребятами в процессе работы.

Также оценить уровень коммуникации можно с помощью метода «психологического анализа процесса и продукта деятельности», который позволяет проследить за течением, последовательностью выполнения той или иной деятельности (игровой, учебной, трудовой), раскрыть психологические закономерности определенных этапов процесса деятельности.[[31]](#footnote-31)

Примером такого исследования может быть изучение процесса и продукта изображения в рисовании, который был разработан психологом Е.И. Игнатьевым.

Анализ продуктов деятельности человека позволяет проследить особенности многих процессов, свойств, характерных для психики конкретной личности. Так анализ, сравнение рисунков детей дошкольников дает возможность выявить особенности взаимоотношений между детьми, определить уровень овладения графическими навыками, уровень развития творческого воображения, развитие коммуникативных навыков, и многое другое.

Данный метод подразумевает анализ любого процесса и продукта деятельности. В данном случае мы используем детские рисунки, которые являются творческим продуктом и показывают проекцию личности ребенка и символическое отношение его к окружающему миру.

Методика проведения: На одном из занятий детей попросили выполнить рисунки на свободную тему. Дети охотно выполняли задания.(см. ПРИЛОЖЕНИЕ).Всего в исследовании приняло участие 20 человек.

Оценка проведения методики: Для тех детей, у которых коммуникативные способности были активизированы, на рисунках характерным было наличие большого количества персонажей и в целом доброе настроение.Такие результаты показали большинство детей, их рисунки были интересны, красочны, имели смысл. Для детей, у которых коммуникативные умения были не активизированы, персонажи рисунков были немногочисленны и иногда агрессивны, цветовая гамма была скудной, чаще всего такие рисунки не несли смысловой нагрузки, таких детей пять. Следовательно многие дети из группы, а именно 15 человек, общительны, легко воспринимают окружающий их мир.

Развитие навыков общения является неотъемлемой частью воспитания. Научиться излагать свои мысли, внимательно слушать и понимать других - все это играет важную роль для развития взаимного понимания, духа сотрудничества, умения ценить многообразие человеческой среды. Для развития навыков коммуникации важную роль также играет ценностный контекст. Атмосфера терпимости требует подлинного обмена мнениями, который способствует умению слушать, правильно интерпретировать, четко излагать свои идеи и мнения.

В этом процессе важно наличие двух взаимосвязанных навыков: умения говорить и с пониманием слушать. Лишь при наличии этих двух элементов можно утверждать, что беседа имеет подлинный характер.

Обучение детей умению слушать друг друга, уменьшение тем самым объема монологов, сведение к минимуму чьей-либо ведущей роли в дискуссии - все это уже само по себе служит шагом на пути к достижению взаимного понимания и успешной коммуникации.

В ходе совершенствования игровых навыков детей дошкольного возраста следует прежде всего учитывать, что вы этом процессе принимают участие не только педагоги, но и родители, поэтому целесообразно с каждой стороны предпринимать определенные действия. Так, родители могли бы совершенствовать способы общения с ребенком - дошкольником в направлении личностно-ориентированного взаимодействия с ним. Активизируя личные контакты с ребенком, проявлять особое внимание к игровой деятельности детей, поскольку именно игра считается основной формой организации жизни детей.

В свою очередь педагоги, воспитатели для повышения качества дошкольного образования должны постоянно соблюдать принцип комплексности в воспитании и обучении детей дошкольного возраста; соблюдать баланс между занятиями нерегламентированными видами деятельности и свободным временем ребенка. Больше внимания уделять социально-эмоциональному развитию ребенка, становлению его мотивационной и потребностной сферы, своевременно проводить коррекционную работу с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном, личностном и физическом развитии; продуманно сочетать фронтальные, подгрупповые и индивидуальные формы работы с детьми, учитывать интересы, способности и склонности каждого ребенка- дошкольника. Создавать студии, кружки, секции с учетом уровня развития детей. Обязательно сотрудничать с родителями в вопросах обучения и воспитания дошкольников.

**Заключение**

Игра – как сложный социально-психологический феномен имеет большое значение не только в жизни ребенка, но и на протяжении всей жизни уже взрослого человека.

Рассмотрение феномена игры предпринятое Й. Хейзингой в его историко-культурологическом исследовании «HOMO LUDENS» позволяет видеть как формируется опыт определения игрового элемента культуры. Это фундаментальное исследование раскрывает сущность феномена игры и значение ее в человеческой цивилизации. Склонность и способность человека облекать в формы игрового поведения все стороны своей жизни выступает подтверждением объективной ценности изначально присущих ему творческих устремлений - важнейшего его достояния.

Ощущение и ситуация игры, давая, как убеждает нас непосредственный опыт, максимально возможную свободу ее участникам, реализуются в рамках контекста, который сводится к появлению тех или иных жестко очерченных правил – правил игры. Смысл и значение игры целиком определяются отношением непосредственного, феноменального текста игры - к так или иначе опосредованному универсальному, то есть включающему в себя весь мир, контексту человеческого существования.

Уже в своих наипростейших формах, в том числе и в жизни животных, игра есть нечто большее, чем чисто физиологическое явление либо физиологически обусловленная психическая реакция.

Игра - это функция, которая исполнена смысла. В игре вместе с тем играет нечто выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни, нечто, вносящее смысл в происходящее действие. Всякая игра что-то значит.

Как бы мы его ни рассматривали, в любом случае эта целенаправленность игры являет на свет некую нематериальную стихию, включенную в самое сущность игры.

Обращение к историческому опыту в воспитании детей позволяет выделять игру как важнейшее средство приобщения ребенка к общечеловеческим (универсальным) и индивидуальным ценностям развития, которые определяют особый статус ее в системе психологических, педагогических, культурологических, лингвистических, этнографических и многих других направлений научных исследований.

Проанализировав и обобщив игровые методы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, мы увидели, что они характерны, прежде всего, тем, что в игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности.

В игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается именно в сюжетно-ролевой игре. Игра создает реальные условия для развития многих навыков и умений, необходимых ребенку для успешного перехода к учебной деятельности.

Функции реальных отношений включают планирование сюжета игр, распределение ролей, игровых предметов. В игре происходит реализация роли, которая раскрывает для ребенка смысл правила, и подчинение этому правилу.

Среди множества методов работы с детьми в том числе, и коррекционной, можно выделить метод конгруэнтной коммуникации, основная цель которого – обеспечение системы психологических условий позитивного личностного развития ребенка.

Социально-психологическое исследование по оценке коммуникативных навыков детей дошкольного возраста д/с № 142 г. Рязани позволило получить следующие данные:

Количество детей, прошедших социально-психологическое исследование – 23 ребенка. Мальчиков – 12, девочек -11.

Результат проведенных исследований показывает, что развитие детей проходит успешно, большее количество детей показали в исследовании хорошие результаты:

- развитые навыки коммуникации,

- стремление включаться в игру других детей, делиться ли с ними игрушками,

- дети соблюдают очередность, когда этого требует ситуация, способны слушать других не перебивая, - все это свидетельствует о развитых навыках коммуникативного поведения.

Это происходит безусловно, благодаря тому, что в детском саду реализуется достаточно хорошая образовательная программа, в которой уделено большое внимание развитию у детей навыков общения с помощью игровых методов. Свою роль играет и работа по приоритетным направлениям: охрана и укрепление здоровья детей, художественно-эстетическое развитие, коррекция нарушений физического и психического развития и социально-психологическая реабилитация.

Важно помнить, что общение является одной из наиболее важных сфер духовной жизнедеятельности человека. Высшие психические функции ребенка, такие как намять, внимание, мышление, формируются сначала в общении со взрослыми и лишь затем становятся полностью произвольными. В процессе общения ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений. Правильно построенное общение - это и есть процесс воспитания и развития ребенка, а нарушение общения - тонкий показатель отклонения психического развития.

В соответствии с этой целью успешно реализуются поставленные задачи, такие, как:

* развивать способность ребенка к эмпатии, сопереживанию,
* развивать навыки социального поведения,
* способствовать уверенности в себе и развитию самостоятельности,
* формировать позитивное отношение к своему "Я",
* формировать позитивное отношение к сверстникам,
* учить ребенка выражать свое отношение к другим людям разными способами,
* сформировать чувство принадлежности к группе, помочь ребенку почувствовать себя более защищенным.

Широкое использование игровых методик, где игра выступает своеобразной сферой, в которой происходит налаживание отношений ребенка с окружающим миром и людьми позволяет ребенку активно изучать и осваивать окружающий мир и является непременным условием разностороннего развития личности.

Все начинается с детского сада. Уже сейчас ребята подготовительных групп проходят тестирование с психологами, а родители и воспитатели получают рекомендации по подготовке к школе. Высокие требования жизни приводят к поискам новых, более эффективных подходов к организации воспитания и обучения детей, начиная с детского сада. Проводится много исследований по подготовке детей к школе, и большое внимание уделяется преемственности детского сада и начальной школы.

Старший дошкольный возраст (6-7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии, как переходный, критический период детства. Он еще имеет наименование кризиса 7 лет. Само слово кризис, воспринимается многими как что-то болезненное. Ведь в детском саду главная деятельность ребенка игровая, а в школе начинается сразу серьезная учебная деятельность. Поэтому воспитатели и учителя должны подбирать новые методы, чтобы игровая и учебная деятельность тесно переплетались, а в дальнейшем сменяли друг друга безболезненно.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамян Л.А. О возможности игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания.- Таллин., 1984.
2. Авдеева Н.Н., Силвестру А.И., Смирнова Е.О. Развитие представлений о самом себе у ребенка от рождения до 7 лет // Воспитание, обучение и психологическое развитие. - М.:Педагогика, 1977.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений).- М.:Знание, 1992
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М., 1968
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детском возрасте.- М.,1990.
6. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969.
7. Венгер Л. А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
8. Воспитание самооценки и активность у детей дошкольного возраста. - М., 1973.
9. Гальперин П. Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
10. Геллер Е.М. Наш друг - игра.-Минск:Народная авеста,1979.
11. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1976.
12. Деева Г. Г Проблемы социализации детей дошкольного возраста.- Ставрополь, 1989
13. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников/Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. - Минск., 1997.
14. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987г.
15. Зворыгина Е.В. Игра дошкольника.-М.,1986.
16. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Воcприятие и действие. М., 1967.
17. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие.- М., 1997.
18. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие ребенка.- М.,
19. 1986
20. Кон И.С. Ребенок и общество.-М.:Педагогика,1988.
21. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольника. - Минск, 1997.
22. Кузин В.С. Психология. Учебник. 4-е изд., перераб. И доп. – М.: АГАР,1999.
23. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. - Кишинев: Штиинце, 1983.
24. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у дошкольников // Генетические проблемы социальной психологии. - Минск. - 1985.
25. Люблинская А.А. Детская психология.-М.,1988.
26. Мухина В.С. Детская психология.-М., 1985
27. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М., 1975.
28. Неверович Я.З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе –М., 1965
29. Общение детей в детской саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед.. наук СССР. - М.: Педагогика, 1990Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии и научное творчество Л.С. Выготского//Вопросы психологии.-1996.-№6.
30. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
31. Психология и педагогика игры дошкольника/ Под ред. А.В.Запорожца.-М.,1986
32. Развитие образа себя, образа сверстника и взаимоотношений детей в процессе общения // Развитие общения дошкольников со сверстниками. - М.: Педагогика, 1989.
33. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А.Г. Рузской. -М., 1989.
34. Развитие общения у дошкольников/Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: МГУ, 1998.
35. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М.: Педагогика, 1988.
36. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие.-М., 1996
37. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. -М.: Педагогика, 1988.
38. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. - Тбилиси, 1989.
39. Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М., 1963.
40. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000.
41. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. -М.: Изд-во МГУ, 1989
42. Урменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование.-М., 1990
43. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология.-М.,1997.
44. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии.-М.,1995
45. Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М.; Л., 1930.
46. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно - содержательные характеристики процесса развития личности.-М.,1999.
47. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича -М.: Прогресс - Традиция, 1997. – 416 с.
48. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк,/Под ред. Фельдштейна Д.И.-М.,1996
49. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности и усвоение знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.
50. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития// Избранные психологические труды.- М., 1989.
51. Эльконин Д.Б. Психология игры.-М., 1978.
52. Анисимович О. Самооценка ребенка(Беседы с психологом) //Солнышко. – 2003.-6 ноября.
53. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии и научное творчество Л.С.Выготского // Вопросы психологии. – 1996. - №6. – С.18-21.
54. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопр. психол. 1983. № 2. С. 43 – 50.
55. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии.-1966.-№6. – С. 13-15.
56. Галигузова Л.И. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. - 2000. - №5. – С. 9-11.
57. Ганошенко Н.И., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. - 1999. - №1. С. 8-11.
58. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Ходмовской. М., 1978. // Вопр. психол. 1992. № 3—4. С. 14 – 19.
59. Ермолова Т. Для чего ребенку друзья и как научить его с ними общаться? // Обруч.- 2000.-№4. – С.11-13.
60. Зверева О. Сюжетно-ролевая игра //Игра и дети.- 2003.-№ 6. – С.14-17.
61. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых дошкольных учреждениях и в семье // Вопросы психологии. - 2000. - №3. – С. 9-10.
62. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21.
63. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. - 1977. - №2. – С.11-14.
64. Слободчиков В. И. Категории возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. -1991. № 2. С. 37 – 49.
65. Смирнова Е. О., Калягина Е. В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам//Вопросы психологии. -1998.- №3.-С.50-57
66. СмирноваЕ.О.Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И.Лисиной// Вопросы психологии.-1996.-№ 6.- С.76-81
67. Смирнова Е.О., Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников // Вопросы психологии. - 1988. - №3. – С.12-15.
1. Зверева О. Сюжетно – ролевая игра//Игры и дети.-2003.-№6.-С. 3-8. [↑](#footnote-ref-1)
2. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие.- М., 1997.- С. 4. [↑](#footnote-ref-2)
3. Там же .- С.5. [↑](#footnote-ref-3)
4. СмирноваЕ.О**. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И.Лисиной// Вопросы психологии.-1996.-№ 6.- С.76-81** [↑](#footnote-ref-4)
5. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича - М.: Прогресс - Традиция, 1997. - С. 12. [↑](#footnote-ref-5)
6. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича - М.: Прогресс - Традиция, 1997. - С.3-5 [↑](#footnote-ref-6)
7. Там же.- стр.19. [↑](#footnote-ref-7)
8. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича - М.: Прогресс - Традиция, 1997. - С. 19. [↑](#footnote-ref-8)
9. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича - М.: Прогресс - Традиция, 1997. - С. 45. [↑](#footnote-ref-9)
10. Там же [↑](#footnote-ref-10)
11. Хейзинга Й. Указ.соч. стр. 21. [↑](#footnote-ref-11)
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений).- М., 1992.- С.10 [↑](#footnote-ref-12)
13. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений).- М., 1992.- С.11 [↑](#footnote-ref-13)
14. Там же [↑](#footnote-ref-14)
15. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка;Учебное пособие.- М., 1997.- С.4. [↑](#footnote-ref-15)
16. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие ребенка.- М., 1986.- стр.28. [↑](#footnote-ref-16)
17. Эльконин Д.Б. Психология игры.-М., 1978.- С.31. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21 [↑](#footnote-ref-18)
19. Там же. [↑](#footnote-ref-19)
20. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21 [↑](#footnote-ref-20)
21. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21 [↑](#footnote-ref-21)
22. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21 [↑](#footnote-ref-22)
23. Ремизова Г.Е. Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч.- 2001.- № 4.-С.17-21 [↑](#footnote-ref-23)
24. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие.- М., 1997.- С.6. [↑](#footnote-ref-24)
25. Анисимович О. Самооценка ребенка (Беседы с психологом)//Солнышко.- 2003. - 6 ноября. [↑](#footnote-ref-25)
26. Анисимович О. Самооценка ребенка(Беседы с психологом)//Солнышко.-2003.-6 ноября. [↑](#footnote-ref-26)
27. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка:Учебное пособие.- М., 1997.- стр.97 [↑](#footnote-ref-27)
28. Эльконин Д.Б. Психология игры.-М., 1978.- С.63. [↑](#footnote-ref-28)
29. [↑](#footnote-ref-29)
30. Анисимович О. Самооценка ребенка(Беседы с психологом)// Солнышко. – 2003.-6 ноября. [↑](#footnote-ref-30)
31. Кузин В.С. Психология. Учебник.-4-е изд., перераб. И доп. – М.:АГАР,1999. [↑](#footnote-ref-31)