Введение

Дошкольное детство — очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет, имеющих непреходящее значение. В этот период ребенок осваивает цели и мотивы своих взаимоотношений с окружающим миром. Именно в этот период необходимо познакомить его с истинными ценностями человеческих взаимоотношений, помочь обрести навыки общения, которые он пронесет через всю свою жизнь.

Особое значение в развитии навыков общения играет сюжетно-ролевая игра, с помощью которой ребенок моделирует свою будущую социальную роль, учится соблюдать нормы поведения в обществе, развивает навыки общения со сверстниками и взрослыми.

Исследования умственного развития детей и дошкольного возраста, проводившиеся А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Н.Н. Поддьяковым, Л.А. Венгером, позволили установить, что в основе этого развития лежит овладение разными видами познавательных ориентировочных действий, в основном игровых, связанных с общением.

Обычно выделяют младший (3 — 4 года), средний (4 — 5 лет) и старший (5 — 7 лет) Д. в. Дошкольное детство — один из самых важных этапов жизни ребенка, в значительной мере определяющий все его последующее развитие. На протяжении этого периода идет интенсивное развитие и созревание всех систем и функций детского организма: увеличиваются рост ребенка (на 20—25 см), масса тела и объем мозга, совершенствуется нервная система и развивается высшая нервная деятельность. Все это создает предпосылки для дальнейшего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребенка, овладения новыми видами деятельности.

Актуальность проблемы исследования заключена в вопросе: какие групповые психолого-педагогические методы работы с детьми дошкольного возраста влияют на развитие у них навыков общения. Решение этой проблемы составляет цель исследования.

Объект исследования – Дети дошкольного возраста.

Предмет исследования – Групповые психолого-педагогические методы развития навыков общения у детей дошкольного возраста.

Цель исследования: определить, какие групповые психолого-педагогические методы работы с детьми дошкольного возраста влияют на развитие у них навыков общения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования выдвинут ряд гипотетических предположений:

1. Игра, как ведущий вид деятельности способствует развитию навыков общения у детей дошкольного возраста;

2. Навыки общения формируются при следующих условиях:

— развитии уровня самосознания у детей дошкольного возраста;

— желании детей участвовать в игре;

— условии передачи игрового опыта старшими дошкольниками младшим;

— выполнении детьми определенных норм поведения в сюжетно-ролевой игре;

— регулировании общения у детей дошкольного возраста в игре взрослым;

— применении эффективных психолого-педагогических методов организации руководства групповыми играми.

Для доказательства выдвинутых гипотез были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать существующие в психологической литературе представления о проблеме развития навыков общения у детей дошкольного возраста в группе сверстников.

2. Выявить возрастные особенности развития уровня самосознания и навыков общения у детей 5-6 и 6-7 лет.

3. Определить условия развития навыков общения у детей дошкольного возраста в группе сверстников.

4. Разработать и апробировать рекомендации по организации руководства групповыми играми.

5. Определить эффективные психолого-педагогические методы развития навыков общения у детей дошкольного возраста.

5. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по развитию навыков общения в группе сверстников у детей дошкольного возраста.

Методологической основой исследования явились три направления:

1. Анализ процессов общения, изучение диалогического характера ряда когнитивных процессов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия и др.).

2. Вопросы организации полноценного развития ребенка дошкольного возраста, формирования его готовности к школьному обучению (Л. В. Занков, Г. С. Костюк, А. А. Люблинская, Б. И. Хачапуридзе, Д. Б. Эльконин и др.).

3. Проблемы помощи в организации сюжетно-ролевых игр дошкольников (Г. И. Минская, Н. Н. Поддъяков, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и др.).

Главными теоретическими концепциями исследования явились:

– теория когнитивного развития Ж. Пиаже;

– организационная теория X. Вернера;

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского;

При исследовании детей дошкольного возраста учитывалось то, что ребенок - специфический объект исследования, его психика находится в становлении, развитии, поэтому данная работа ориентирована на следующие принципы:

– принцип развития психики, сознания в деятельности, он являлся основным, наряду с принципом единства сознания и деятельности;

– принцип индивидуального и личностного подхода означающий, что общие законы психического развития проявляются у каждого ребенка своеобразно и неповторимо;

– принцип гуманизма и педагогического оптимизма;

– принцип детерминизма означающий, что всякое психическое явление взаимосвязано с другими, что оно вызывается целым комплексом причин.

Достижение целей и решение задач, поставленных в исследовании, проверка гипотетических посылок потребовали на каждом этапе работы использования комплекса взаимодополняющих методов научного исследования: обзорно-аналитический метод; метод психологического исследования; экспериментальный метод; математические методы обработки данных и результатов; наблюдение; метод анализа продуктов деятельности; беседа.

В качестве основных методик были использованы "шкалы" развития детей Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной и следующие методики: Методика "Три вопроса" Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера; Методика изучения самоосознания и оценки личностных качеств детей группы Т. А. Репиной; Методика изучения уровня самосознания И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской; Методика изучения игровых предпочтений Г. А. Урунтаевой; Методика изучения уровней развития сюжетно-ролевой игры Д. Б. Эльконина; Методика изучения особенностей руководства игрой Г. А. Урунтаевой.

Организация исследования предусматривала 4 этапа.

1. Подготовительный этап:

Определение целей и задач исследования.

Выбор объекта и предмета исследования.

Выдвижение основных гипотез исследования.

Изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования.

2. Констатирующий этап:

Подбор методов и экспериментальных методик.

Разработка методических рекомендаций по организации групповых игр, способствующих развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

Проведение диагностики в соответствии с экспериментальной программой.

3. Формирующий этап:

Организация опытно-экспериментальной работы.

Применение методических рекомендаций по организации групповых игр, способствующих развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

4. Заключительный этап:

Проведение повторной диагностики.

Обработка полученных результатов.

Оформление рукописи дипломной работы.

Научная новизна исследования заключаются в следующем:

– определены некоторые проблемы развития навыков общения у детей дошкольного возраста;

– показано различие в развитии навыков общения в разновозрастных группах;

– определена специфика и основные направления организации групповых игр, способствующих развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

– разработаны методические рекомендации по организации групповых игр, способствующих развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведенный анализ расширяет и углубляет представления о групповых психолого-педагогических методах работы с дошкольниками и особенностях развития у детей навыков общения.

В результате анализа проблемы выделены и описаны содержательные компоненты групповых психолого-педагогических методов развития навыков общения у детей дошкольного возраста. Выявлены и описаны факторы, способствующие развитию навыков общения, а также обозначены факторы, которые следует избегать при организации групповой работы по развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем разработаны и апробированы рекомендации по организации групповых игр, способствующих развитию навыков общения у детей дошкольного возраста.

Научно-теоретические и эмпирические результаты исследования могут послужить основанием для дальнейшей разработки проблем, связанных с развитием навыков общения у детей дошкольного возраста.

Базой исследования является МДОУ № 4, г. Новоалександровска. В качестве контингента исследуемых выступали дети от 5 до 7 лет. Выборка составила 20 детей: 10 детей в возрасте 5-6 лет и 10 детей в возрасте 6-7 лет.

Структура и объем работы.

**Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения. В текст дипломной работы включены 14 таблиц и 6 приложений. Список используемой литературы содержит 57 источников. Содержание работы изложено на 52 страницах.**

**Во введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяются его объект и предмет, формулируются методологические основания, цель, гипотезы и задачи, раскрывается научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность дипломной работы.

**Первая глава** состоит из одного параграфа и посвящена анализу теоретических подходов и концепций в психологической науке, отражающих взгляды исследователей на проблему развития навыков общения и особенности групповых психолого-педагогических методов работы с детьми дошкольного возраста.

Во второй главе представлены четыре параграфа, содержащие описание организации, методов и методик эксперимента; анализ и интерпретацию полученных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента; описание методических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению групповыми играми детей дошкольного возраста и дается оценка его эффективности.

В заключении приводятся обобщения и выводы, подтверждающие гипотезы, выносимые в дипломной работе, намечены перспективы дальнейшей разработки данной проблемы.

В приложения включены применяемые в исследовании диагностические методики.

1. Теоретико-методологические основы исследования в области развития навыков общения у детей дошкольного возраста

1.1 Теоретические проблемы развития навыков общения у детей дошкольного возраста

Когнитивные теории начинаются с работ Ж. Пиаже и включают в себя взгляды сторонников социальной когнитивной теории, считающих, что когнитивное развитие ребенка связано с его взаимодействием с более опытными взрослыми и сверстниками.

В числе наиболее популярных из таких теорий стоят теория когнитивного развития Ж. Пиаже; организационная теория X. Вернера; культурно-историческая теория Л.С. Выготского; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.-Н. Перре-Клермо и др.

Исследованиями развития различных навыков в процессе развития детей в отечественной науке посвящены труды классиков отечественной психологии: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А. Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, М.М. Рубинштейна, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова, Д. Б. Эльконина, а также ведущих специалистов в области дефектологии, детской психиатрии и медицинской психологии: И. Л. Белопольской, Т. А. Власова, В. И. Гарбузова, Д. Н. Исаева, А. И. Корнева, К. С. Лебединской, И. Ф. Марковской, Ю. В. Микадзе, О. Н. Никольской, А. С. Спиваковской, Л. С. Цветковой, С. Г. Шевченко и многих других ученых теоретиков и практиков.

Теоретическое изучение факторов и условий, влияющих на формирование навыков общения в процессе психического развития детей дошкольного возраста, позволяет расширить представления о психологических механизмах развития дошкольников и раскрывает роль ведущего вида деятельности в процессе социализации и подготовки ребенка к школе.

В настоящее время обращение к культурно-исторической теории Л.С. Выготского, разработанной при участии А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии, связано с анализом процессов общения, изучением диалогического характера ряда когнитивных процессов [1; 2; 8; 13; 43]. Научные идеи и методологические принципы, выдвинутые Л.С. Выготским, легли в основу исследовательской деятельности целого ряда психологов — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др. [1, 76].

"Зона ближайшего развития — следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта" [14, 87].

Выдающийся отечественный психолог А.Н. Леонтьев представил свою концепцию структуры и развития личности, в которой центральное место отведено понятию деятельности, охватывающей всю жизнь человека.

В целом принцип органического единства деятельности и общения, разработанный в социальной психологии, позволяет утверждать, что посредством общения деятельность и организуется и обогащается, в ней возникают новые межчеловеческие связи и отношения, или субъект-объектно-средовые отношения [43, 38].

Основной внутренней характеристикой личности у А. Н. Леонтьева является мотивационная сфера личности и "личностный смысл". Автор выражает отношение целей деятельности человека, т.е. того, на что она в данный момент непосредственно направлена, к ее мотивам, тому, что ее побуждает именно к этой деятельности. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые включена личность, чем они более развиты и упорядочены (иерархизированы), тем богаче сама личность.

По образному выражению А.Н. Леонтьева, личность "рождается" дважды. Первое ее рождение относится к дошкольному возрасту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. Это событие иллюстрируется примером, который широко известен под названием "эффекта горькой конфеты", когда ребенок был поставлен в ситуацию конфликта мотивов. Тот факт, что именно в присутствии взрослого переживания ребенка начинают определяться социальным мотивом, очень знаменателен — он служит ярким подтверждением общего положения о том, что "узлы" личности завязываются в интерперсональных отношениях, и лишь затем становятся элементами внутренней структуры личности.

Дошкольный возраст - это период развития личностных механизмов поведения. Главная цель развития личности - реализация ребенком своего "Я", а также переживания себя в качестве социального индивида [44, 122].

В целом в раннем детстве происходит активное познание мира окружающих предметов и осваиваются с помощью взрослых способы действий с ними. Ведущая деятельность — предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К. трем годам появляются личные действия и сознание "я сам" — центральное новообразование этого периода [18, 59].

Граница между ранним и дошкольным детством по Д. Б. Эльконину, это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего "я" [8, 54]. Ребенок пытается установить со взрослыми новые, более глубокие отношения. Если новые отношения не складываются, его инициатива не поощряется, постоянно ограничивается самостоятельность, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми, но не со сверстниками: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм (или ревность), обесценивание [13, 76]. Обесценивание — в глазах ребенка обесценивается все, что было дорого, привычно, интересно раньше.

По мнению Г.Н. Гришиной в дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к окружающему миру. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Деятельность и отношения взрослых, других детей и особенно сверстников становятся основой для формирования навыков общения, накладывающих отпечаток на социальное поведение ребенка в будущем [22, 96].

На третьем году жизни активно развиваются способности к вербальному общению, и в этот период доминирует особый тип взаимодействия детей между собой, который можно обозначить как взаимное подражание [6, 22].

В возрасте 3-4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка, прежде всего, участником совместной практической деятельности. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. В четырех-пятилетнем возрасте сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода зеркало собственного познания и оценки при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической деятельности, помогает опредметить собственные качества. К 5-7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка того же возраста, становится значимым лицом общения, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение. Основной продукт общения со сверстником — аффективно-когнитивный образ самого себя и другого [39, 97].

М. И. Лисина выделяет две новые формы общения в дошкольном детстве, общим для которых является их внеситуативный характер (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации общения) [35, 43]. По мнению автора, основное средство внеситуативного общения — речь. В трех-четырехлетнем возрасте на смену деловому сотрудничеству приходит познавательная форма общения. Разворачивается внеситуативно-познавательное общение. Ведущий мотив этой формы общения — познание [35, 43]. Познание включено в процесс совместного со взрослым ознакомления с физическим миром, в процесс "теоретического" сотрудничества.

У детей появляется реальные представления о различных сторонах объекта общения, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В самом общем виде общение дошкольников выступает как форма жизнедеятельности, а условия развития личности ребенка так тесно переплетаются с самим развитием, что разделить их практически невозможно [39, 16].

Расширение возможности общения дошкольников, углубляет его содержание, чему способствует достигнутый уровень развития речи. В дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью [39, 18].

Согласно многочисленным исследованиям, речь как средство коммуникации в дошкольном детстве сначала возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже возникает способность связной, контекстной речи, полноценно описывающей ситуацию, события, содержание фильма. На протяжении дошкольного детства приобретается способность понятно, адекватно выражать свои интенции. Круг их расширяется — от стремления выразить свои субъективные впечатления (типа неудовольствия или удивления) до многочисленных форм выражения заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта и т. п. [6, 35];

Развивается звуковая сторона речи. По мнению М. И. Лисиной, младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития [35, 11].

Интенсивно растет словарный состав речи. И.В. Шаповаленко обозначает основные направления речевого развития в дошкольном возрасте:

- расширение словаря и развитие грамматического строя речи;

- феномен детского словотворчества как обогащение когнитивных и языковых структур;

- убывание эгоцентризма детской речи;

-развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи;

-развитие функций речи [52, 56].

Ребенок задает множество вопросов — о животных, природе, планетах, что из чего сделано и как работает ("возраст почемучек"). Взрослый, воспринимается ребенком прежде всего как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники. Ребенок нуждается в серьезном отношении и к вопросам, и к нему самому — нуждается в уважении. Актуальность этой потребности проявляется в феномене повышенной обидчивости, свойственной детям этого возраста [52, 35].

В шести-семилетнем возрасте происходит переход к новой, высшей для дошкольного детства форме общения — ситуативно-личностной. Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе. Происходит открытие мира не только человеческих отношений, но и разных видов деятельности, общественных функций людей. Ребенок дошкольного возраста знакомится с жизнью взрослых многими путями — наблюдением за трудом, слушая рассказы, стихи, сказки [51, 28].

Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Возникает социальная ситуация развития "ребенок — взрослый (обобщенный, общественный)" [52, 65]. Обобщенный взрослый — это носитель общественных функций, т. е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще.

Э.Д. Венгер исследовала различные схемы поведения ребенка в отношении близких и незнакомых взрослых. Было обнаружено, что приблизительно в начале седьмого года жизни дети начинают различать свое поведение в ситуациях с близким и посторонним взрослым [16, 12].

Общению ребенка и взрослого как условию развития посвящены работы М. И. Лисиной и ее сотрудников. Согласно их концепции, к семи годам у ребенка формируется внеситуативно-личностное общение со взрослым, которое служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей [35, 46].

Возникая после пяти лет, представление о постороннем взрослом приобретает черты схемы поведения. Возникает своеобразный "эффект роли", когда дети подражают взрослому даже в самом незначимом с точки зрения самого взрослого. Такое подражание у дошкольников личностно осмысленно и не является простым копированием. Они выделяют у взрослого поведенческие штампы, свидетельствующие о его превосходстве. Однако идеализируется детьми не столько конкретное лицо, сколько социальная функция взрослого [6, 23].

По мнению ученых представление о новом, постороннем взрослом, формирует умение действовать свободно относительно условий предъявления задания (позиционное действие), способность произвольно удерживать задание (произвольное моторное действие), вычленять в целостной привлекательной школьной действительности существенные ее характеристики (становление позиции школьника), различение Я-реального и Я-идеального и т.д.[12, 68].

Анализируя представления ребенка дошкольного возраста о постороннем взрослом можно сделать вывод, что организуемая взрослым практика общения с детьми обогащает и преобразует их коммуникативные потребности. Важнейшее значение для развития общения имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребенком.

Г.М. Коджаспирова в описании психологии ребенка от рождения до школы прослеживает последовательность развития способности к самосознанию и выделяет ряд этапов в развитии, оказывающих непосредственное влияние на развитие навыков общения:

- Первый связан с развитием потребностно-мотивационной сферы. В начале дошкольного детства мотивы имеют характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. Регуляторами поведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают "можно" и "нельзя", "хорошо" и "плохо" взрослого.

К концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться. Появляется возможность исполнения обещания.

- По словам В. Давыдова, важнейшим этапом в формировании навыков общения является этап становления воображения, широко исследованного Л.С. Выготским и его учениками. В.В. Давыдов утверждал, что это психическое новообразование дошкольного детства образует ключевой вектор психического развития ребенка. Он пишет: "Воображение составляет "психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности". Далее ученый отмечает: "Взрослые очень рано включают ребенка в воображаемый контекст детских потешек, начинают стимулировать изображающие действия ребенка: "Покажи, как птичка летает, солдаты ходят и т. п." Действия "понарошку", "как будто" рассматриваются как начальная форма воображения у двух-трехлетнего ребенка".

Формирующаяся произвольность поведения, умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека, опирающееся на воображение, становится основой многих конкретных умений и навыков. Непосредственное, импульсивное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами.

- Следующий этап развития навыков общения, по мнению Г.М. Коджаспировой, наступает с развитием потребности ребенка во взаимодействии со сверстниками. Эта потребность углубляется стремлением к сопереживанию и взаимопониманию, стремлением к общности взглядов. Поведенчески данная потребность обнаруживает себя, в частности, в феномене большого количества жалоб детей друг на друга. В этот период жалобы детей друг на друга выполняют специфическую функцию. Они связаны с активно идущим процессом усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений. Жалоба — это косвенная просьба подтвердить или отвергнуть то, что он для себя выделил как правило, его обязательность, это форма знакомства с правилами поведения.

- Еще один важный этап формирования навыков общения связан с возникновением сложного противоречия — между подражанием взрослым и стремлением к самостоятельности.

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, — феномен "Я сам". Внешне это выражается в противостоянии "хочу" ребенка и "нельзя" взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя "как взрослый". Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно.

В игре ребенок берет на себя роль другого (ребенка или взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию. Игра — эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Экспериментирование во время игры, дает пищу детской фантазии, развивает творчество, которое является высшим компонентом в структуре личности, представляет собой одну из наиболее содержательных форм психической активности ребенка, которую ученые рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение разнообразных видов деятельности. С позиций деятельностного подхода именно с игровой деятельностью на данном этапе психического развития связано появление важнейших психических новообразований, в игре развиваются другие виды деятельности [22, 98].

Игра как модель содержит в себе "культурный код" детского развития [17, 50]. Это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [8, 38]. В игре как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности [30, 97].

Любопытство ребенка, его радость, отвращение или страх вызывают у сверстников эмоциональный отклик в соответствии с присущими им индивидуальными порогами этих эмоций. Это постоянное встречное выражение эмоций повышает вероятность формирования взаимной эмоциональной привязанности, что повлияет на развитие социальных отношений. Формирование чувства привязанности и взаимного доверия между людьми является чрезвычайно важной функцией эмоций, формирующейся в дошкольном детстве [32, 75].

Именно в этот период происходит формирование первоначальных нравственных представлений. В процессе общения главным является не заучивание правил, а овладение культурой взаимоотношений. В нем раскрываются такие ценности, как чуткость, отзывчивость, доброта, сопереживание и понимание. Все эти ценности неразрывно связаны с культурой поведения, т.е. с такими поступками и формами общения, которые основаны на нравственности, эстетическом вкусе, а также соблюдении определенных норм и правил [25, 43]. В процессе общения идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, т.к. постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения. Общение стимулирует развитие речи, оказывая положительное влияние на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения двигательной активности [41, 112].

На основании многочисленных теоретических исследований проблемы развития навыков общения у детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, что новые формы общения в дошкольном детстве носят диалогический характер в развитии ряда когнитивных процессов. Именно с развитием речи, воображения, памяти, мышления, обусловленным взаимоотношениями со взрослыми людьми разворачиваются способности к внеситуативно-познавательному общению. До 4-х летнего возраста важнейшее значение для развития общения имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребенком. В возрасте с 4 до 6 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. В 4 года потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении.

В настоящее время игра рассматривается как основное условие развития ребенка, в ней он может проявить себя, свои способности, раскрывающие его ближайшее развитие. Организуемая взрослым практика общения с детьми обогащает и преобразует их коммуникативные потребности.

Полноценное развитие ребенка дошкольника определяет его психологическую готовность к школе. Готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности.

Л.С. Выготский один из первых четко сформулировал мысль, что быть готовым к школьному обучению означает достигнуть определенного уровня развития мыслительных процессов: ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. А это обязательно требует определенного уровня обобщения, которым нередко дошкольники не обладают [14, 134].

Однако уровень развития мыслительной деятельности и познавательных интересов также не исчерпывает еще всех параметров готовности ребенка к школьному обучению. Ребенок должен быть готов к произвольной организации своей познавательной деятельности.

Закономерности развития познавательных способностей у дошкольников исследовали П. Я. Гальперин, Л.Ф. Обухова, Г. И. Минская, Н. Н. Поддъяков, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и др.[14, 11].

Исследователями возрастных возможностей развития психики человека при разных условиях его деятельности можно назвать Л. В. Занкова, Г. С. Костюка, А. А. Люблинской, Б. И. Хачапуридзе, Д. Б. Эльконина и др. [14, 13].

Е. Е. Шулешко установлены особенности и условия перехода от дошкольного периода к школьному обучению [52, 84].

Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается учеными через поиск ответа на вопросы:

1. Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности?

2. Какие условия необходимо создать для полноценного развития ребенка дошкольного возраста?

Отвечая на эти вопросы, ученые отмечают, что усвоение знаний об окружающей действительности в дошкольном детстве характеризуется своей непреднамеренностью [28, 58]. Ребенок-дошкольник учится главным образом в процессе игры, в процессе жизненной практической деятельности или в непосредственном общении со сверстниками и взрослыми. Таким образом, знания, которые ребенок приобретает в этот период, являются как бы "побочным продуктом" разнообразных видов его игровой и практической деятельности, а процесс их приобретения совершается непроизвольно лишь в меру имеющихся у детей непосредственных познавательных интересов [28, 59].

Стремление к познанию, овладению навыками и умениями у детей раннего и дошкольного возраста почти неисчерпаемо. Детские "почему?" и "это что такое?" были предметом многократных исследований, в результате которых всегда приходилось констатировать огромную силу и напряженность познавательной активности ребенка.

Развитие этой познавательной потребности особенно хорошо реализуется в сюжетно-ролевых играх.

Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца и педагогов Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усова, Н. Я.Михайленко [52, 132].

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке.

Игровая ситуация, определенные роли и действия в игре оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка [24, 39]. Опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Но самое главное - в игре ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. На эту особенность игры указывал К. Д.Ушинский: "...в игре же дитя - зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями" [52, 66].

Изучение процесса общения показало, насколько это сложное, многообразное явление и позволило выделить структуру общения, состоящую из трех взаимосвязанных сторон:

1) коммуникативной, которая проявляется во взаимном обмене информацией между детьми, передаче и приеме знаний, мнений, чувств;

2) интерактивной, заключающейся в организации межличностного взаимодействия, т.е. когда участники общения обмениваются не только знаниями, идеями, но и действиями;

3) перцептивной, которая проявляется через восприятие, понимание и оценку детьми друг друга [47, 98].

У разных авторов мы наблюдаем разные теоретические подходы к организации игр. Так, например С. А. Козлова и Т. А. Куликова основным условием для развития игры считают участие в игре взрослого. Они пишут: "Чтобы научить детей развивать содержание игры, педагог обыгрывает жизненные ситуации, привлекая их к активному участию". Авторы перечисляют ряд, на их взгляд эффективных методов организации игры:

1) показы-инсценировки;

2) инсценировки с использованием настольного, кукольного театров;

3) сюжетно-дидактические игры.

Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко предлагают рассматривать руководство игрой как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся способов построения игры. Передача способов осуществляется в совместной игре взрослого и детей [39, 88].

Авторы выделяют следующие способы построения игры:

- последовательность предметно-игровых действий, с помощью которых дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки;

- ролевое поведение, с помощью которого ребенок имитирует характерные для персонажа действия, используя речь, предметы;

- сюжетосложение, посредством которого ребенок выстраивает отдельные элементы сюжета в целостное событие [39, 89].

Здесь можно отметить, что исследователи расходятся во мнении о приоритетности тех или иных аспектов развития для констатации школьной зрелости. Одни психологи сосредоточивают основное внимание на когнитивной сфере и уровне обученности, другие считают более важными особенности поведения ребенка в целом [39, 90].

Резюмируя параграф, следует подчеркнуть, что самостоятельность детей – один из главных показателей развития навыков общения. На наш взгляд в руководстве играми, необходимо учитывать специфику общения дошкольников со сверстниками, отличающегося от общения с взрослыми отсутствием жестких норм и правил. Следует помнить, что максимальное невмешательство взрослого в игры позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны:

- по своей воле выбирать партнеров по общению;

- самим устанавливать правила взаимодействия;

- следить за их выполнением определенных норм поведения;

- регулировать взаимоотношения.

Все эти виды делового сотрудничества и составляют главное содержание потребности в общении. Именно такое диалогическое общение реализует стремление к признанию и уважению ребенка дошкольного возраста.

2. Эмпирическое исследование развития навыков общения у детей дошкольного возраста

2.1 Организация и методы исследования

Исследование развития навыков общения у детей дошкольного возраста выполнялось на основе теоретических положений, изложенных в данной дипломной работе. Базой исследования является старшая группа "Теремок", МДОУ № 4, г. Новоалександровска. В качестве контингента исследуемых выступали дети от 5 до 7 лет. Выборка составила 20 детей: 10 детей в возрасте 5-6 лет и 10 детей в возрасте 6-7 лет.

На подготовительном этапе нами было выполнено исследование поискового характера, включающее в себя изучение проблем развития навыков общения у детей дошкольного возраста в психологической, педагогической, психотерапевтической и социологической литературе, а также выявление законов соразвития и содетерминации индивидов, составляющих детский коллектив. Минимальной единицей анализа группы детей как целого являлся не индивид (ребенок) и не диада (воспитатель и ребенок), а система групповых взаимоотношений у детей 5-ти - 7-ми лет, мальчиков и девочек. Таким образом, данное исследование проблем общения у детей дошкольного возраста исключало какую-либо односторонность и опиралось на взаимообусловленность психологических реалий жизни детей в группе сверстников.

К концу этого этапа были определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования, составлен план экспериментального исследования.

Констатирующий этап предусматривал психологическую диагностику детей в группе детей 5-7 лет с целью выявления основных проблем, связанных с развитием навыков общения у детей дошкольного возраста и методов организации руководства играми.

Из числа обследуемых формировались 2 подгруппы – дети до 6 лет и дети после 6 лет по 10 человек в каждой. На констатирующем и заключительном этапе обследуются обе подгруппы.

В процессе наблюдения фиксировались следующие группы психологических проявлений: субъективное переживание старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми, самоосознание и оценка личностных качеств детей группы, осознание желаний и предпочтений, осознание прошлых и будущих действий, игровые предпочтения, особенности руководства игрой.

Формирующий этап предполагал разработку методических рекомендаций по организации игр с учетом данных констатирующего этапа. Естественный эксперимент представлял организацию групповой психолого-педагогической работы с детьми двух подгрупп под руководством педагога-психолога.

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика детей в двух группах и диагностика организации игр педагогом-психологом.

Проведен анализ данных, обобщены результаты и сформулированы выводы, уточнены условия эффективности организации групповых психолого-педагогических методов работы по развитию навыков общения. На основании полученных данных выявлена устойчивая зависимость развития навыков общения от организации руководства игрой, зафиксированы эмпирические факты развития навыков общения. Эти данные, носят описательный характер и представляют лишь промежуточный материал и исходную основу для дальнейшей исследовательской работы.

Достижение целей и решение задач, поставленных в исследовании, проверка гипотетических посылок потребовали на каждом этапе использования комплекса взаимодополняющих методов научного исследования:

Обзорно-аналитический метод позволил выявить степень изученности проблем развития навыков общения у детей дошкольного возраста в психологической, педагогической, медицинской, социологической литературе; выделить основополагающие подходы к разрабатываемой проблеме, сформулировать гипотезу исследования.

Психодиагностический подход представлял главный метод исследования. Методы и методики с помощью которых проводилась диагностика взаимоотношений в детских группах, исследуемые характеристики навыков общения представлены в таблице № 2.

Экспериментальный метод был направлен на проверку научных гипотез, на выявление причин изучаемых явлений и оценку следствия действия этих причин.

Математические методы обработки данных и результатов применялись для обобщения полученных данных в ходе эксперимента и приведения результатов в систему.

Опишем используемые на констатирующем и завершающем этапах эксперимента методы и методики:

1. Наблюдение - это планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни. Наблюдение в процессе работы с детьми дошкольного возраста способствовало реализации основных типов задач, поставленных в нашем исследовании: психодиагностических, педагогических, развивающих, коррекционных. С помощью наблюдения было получено знание о качествах психической реальности детей 5-7 лет в процессе общения со сверстниками.

2. Беседа являлась основным и общим методом, реализуемым в рамках нашего подхода к работе с детьми дошкольного возраста, так как она была основой принятия специалистом профессиональных решений в отношении проблем в общении у детей. Именно в процессе беседы осуществлялась личностная и профессиональная рефлексия на ситуацию взаимодействия детей в группе. Цели, способы и содержание вопросов в ходе беседы с детьми обозначены в таблице № 1.

3. Важное место в нашем исследовании занимает метод анализа продуктов деятельности. В ходе сюжетно-ролевой игры анализировалось выполнение роли, ее соответствие задуманному сюжету, установленным правилам, а также, то новое, что вносит в нее ребенок. В процессе анализа выявлялись условия развития навыков общения в сюжетно-ролевой игре и эффективные методы организации руководства сюжетно-ролевой игрой.

4. В качестве основных методик были использованы "шкалы" развития детей, предусматривающие проведение стандартизованных наблюдений за ребенком и последующего сопоставления получаемых данных с возрастными нормами развития, представленные в "Практикуме по детской психологии" Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной и следующие методики:

1. Методика "Три вопроса" Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера **(Приложение 1).** Данная методика позволяет изучить субъективное переживание старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми.

Эксперимент проводится в начале второго полугодия с детьми 5-7 лет. Ребенку предлагают сформулировать 3 вопроса, которые, по его мнению, мог бы задать совершенно незнакомый взрослый человек, захотевший с ним поговорить. Затем проводится подсчет количества детей по трем уровням, в зависимости от успешности выполнения задания.

2. Методика изучения самоосознания и оценки личностных качеств детей группы Т. А. Репиной (Приложение 2).

Данная методика применяется для оценивания нового качества сверстников и себя. Эксперимент проводится индивидуально с детьми старшего дошкольного возраста и состоит из 3-4 серий, в каждой из которых поэтапно проясняются личностные качества, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности: навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам.

3. Методика изучения уровня самосознания И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской (Приложение 3). В данной методике подобраны вопросы для двух вариантов внеситуативно-личностной беседы с детьми:

1) о желаниях и предпочтениях;

2) о прошлых и будущих действиях.

Число и характер вопросов жестко не фиксируются, они зависят от активности ребенка, от его отношения к беседе. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 5-7 лет. Взрослый задает вопросы, конкретизирует или изменяет их, чтобы ребенку было легче ответить. Результаты беседы о желаниях и предпочтениях детей оформляют в таблицу.

4. Методика изучения игровых предпочтений Г. А. Урунтаевой (Приложение 4). В данной методике детям предлагается ряд вопросов задаваемых в беседе. Перед экспериментатором стоит задача - добиваться развернутых ответов и их объяснений. Затем эти вопросы несколько изменяют и задают воспитателям и родителям (например: "В какие игры любит играть ваш ребенок?" и т.д. ). Обработка данных. Ответы детей, воспитателей и родителей сопоставляют с наблюдением за игрой ребенка. Делают вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых ролях, сюжетах, действиях с игрушками.

5. Методика изучения взятия ребенком на себя роли Г. А. Урунтаевой (Приложение 5). Подбираются сюжетные игрушки для игр в "детский сад", "семью", "больницу". Проводится 3 экспериментальные серии игр с детьми 3-7 лет.На основе данных первой и второй серий определяют уровень развития игры для каждого ребенка, данные фиксируются в таблице, предложенной Д.Б. Элькониным по определению отношения ребенка к роли, взятой на себя в игре. В другой таблице отражается отношение детей к игровым правилам.

6. Методика изучения особенностей руководства игрой Г. А. Урунтаевой (Приложение 6). Методика предлагает проведение наблюдения за тем, как воспитатель руководит деятельностью детей. Затем воспитателю предлагают ответить на ряд вопросов. Данные наблюдения и беседы сопоставляют. Делают вывод о том, насколько психологически обоснована и целесообразна позиция воспитателя по отношению к играм детей.

Таблица №1 Цели, способы и содержание вопросов в ходе беседы с детьми

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  Цели |  Способы | Примерные вопросы |
| Получение информации | КонкретизацияВербализация переживания | Что ты любишь больше всего на свете?Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?Расскажи о своем любимом занятии: как ты играешь, гуляешь и пр.Расскажи, что больше всего не любишь (просто терпеть не можешь). |
| Проверка и уточнение гипотезы | ИнтерпретацияУстановление закономерностиПричинный и целевой анализ | Что ты делал перед тем, как я позвала тебя?Расскажи, что bы делали сегодня на занятии.Случалось ли с тобой вчера, позавчера или еще раньше что-нибудь интересное (важное, смешное)? Расскажи, пожалуйста. |
| Вывод информации | ПроблематизацияПостановка проблемы |  Любишь ли ты играть?Где тебе больше всего нравится играть: дома, в группе, на прогулке? Почему?В какие игры ты играешь?В какие игры ты любишь больше всего играть и почему?В какие игры ты бы хотел играть?Что ты делаешь в играх?Что ты больше всего любишь делать в играх и почему?Кем бы ты хотел быть?Приложения 3 и 4. |

Таблица №2. Методы и методики, направленные на исследование основных характеристик для анализа навыков общения в игре у детей дошкольного возраста

|  |  |
| --- | --- |
|  Исследуемые характеристики  |  Методы исследования |
| – субъективное переживание старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми.- оценивания нового качества сверстников и себя.- желания и предпочтения.- осознание прошлых и будущих действий.- игровые предпочтения.- способность взятия на себя роли в игре.-руководство воспитателем деятельности детей в сюжетно-ролевой игре. | 1. Наблюдение2. Беседа3. Метод анализа продуктов деятельности.Методики:1. Методика "Три вопроса" Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера **(Приложение 1).**2. Методика изучения самоосознания и оценки личностных качеств детей группы Т. А. Репиной (Приложение 2).3. Методика изучения уровня самосознания И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской (Приложение 3).4. Методика изучения игровых предпочтений Г. А. Урунтаевой (Приложение 4).5. Методика изучения взятия на себя роли ребенком в игре Г. А. Урунтаевой (Приложение 5)6. Методика изучения особенностей руководства игрой Г. А. Урунтаевой (Приложение 6). |

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

При теоретическом осмыслении проблемы исследования встречаются разнообразные подходы к пониманию развитию навыков общения у детей дошкольного возраста, к руководству игрой. В данном исследовании нашли свое отражение исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников, посвященные проблемам онтогенеза общения. Соответственно позиции деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, на констатирующем этапе подтвердилось то, что общение, как коммуникативная деятельность, оказывает огромное влияние на психическое развитие ребенка. Ребенок в контактах со взрослыми наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания [39, 88]. Рассматривая результаты, полученные в данном исследовании разнообразных "шкал" развития детей, предусматривающих проведение стандартизованных наблюдений за ребенком и последующего сопоставления получаемых данных с возрастными нормами развития, выявились следующие данные: По результатам использования методики "Три вопроса" Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера видно, что субъективное переживание старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми в основном носит характер идеализации фигуры взрослого. 3-е детей из экспериментальной группы частично выполнили задание и были отнесены к первому уровню. 15 детей сумели развернуто описать ситуации общения с незнакомым взрослым и, лишь 2 ребенка не задали ни одного вопроса. Полученные данные отображены в таблице № 3.

Таблица №3

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. ребенка и возраст | 1 уровень 2 уровень 3 уровень |
| Абоняев С 6 лет | + |
| Алешин К. 6 лет и 5 мес |  + |
| Бондаренко С. 6 лет и 10 мес | + |
| Варламова Л 5 лет |  + |
| Виолетова А. 6 лет и 7 мес | + |
| Гришко С. 7 лет |  + |
| Друшинина О. 5лет 5 мес | + |
| Дороховко Р. 6лет и 8мес | + |
| Жуков Н. 6лет и 5 мес | + |
| Симонян А. 6лет и 5 мес |  + |
| Сильченко А. 7 лет | + |
| Струров О 6 лет и 1 мес | + |
| Петровская Н. 6лет и 5 мес | + |
| Рожков Н. 5лет и 6 мес | + |
| Шилова Н. 6 лет | + |
| Широконян О. 5 лет и 5 мес |  + |
| Яновских Д. 6 лет | + |
| Яркова Ю. 6 лет | + |
| Яруш Э. 6 лет | + |
| Яикина Ж. 5 лет и 6 мес | + |

Данная методика позволила сделать вывод, что после 6-ти лет у большинства испытуемых сформировано осознанное общение с незнакомым взрослым. Двое детей в возрасте до 6-ти лет, полностью отказавшиеся отвечать и их отказы задать вопросы свидетельствуют о слабой осознанности этого опыта в возрасте до 6 лет.

Поскольку дошкольники в основном овладели речью, дети после 6 лет более активно реагируют на личность экспериментатора и в большинстве своем с большим интересом идут на контакт с незнакомым взрослым. В результате чего, можно сделать вывод о том, что с детьми этого возраста легко устанавливать общение.

При изучении сравнительных, нравственных качеств у себя и сверстников, согласно методике изучения самоосознания и оценки личностных качеств детей группы выяснилось, что 16 детей можно отнести к группе с благоприятным положением, и 4-х детей к группе "контрастных", имеющих много и положительных, и отрицательных оценок. Не оказалось детей с неблагоприятным положением среди всех испытуемых. Это говорит о том, что все дети в возрасте от 5 до 7 лет очень доброжелательно относятся к сверстникам. Вместе с этим, по коэффициенту отношения к самому себе у всех детей сохраняется высокий эгоцентризм и желание отнести к себе не присущие положительные качества.

Данная методика выявила высокий уровень самооценки у 80% испытуемых.

Методика изучения уровня самосознания И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской и методика изучения игровых предпочтений, предложенная А. Г. Урунтаевой, прояснили предпочтения в общении детей в возрасте от 5-ти до 7 лет. Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в беседе. Модифицированные вопросы с учетом интересов данного исследования дали результат приведенный в таблице № 4.

В результате использования данной методики можно сделать вывод, что дети этого возраста готовы к совместной деятельности с близкими людьми и со сверстниками.

Таблица № 4 Осознание желаний и предпочтений дошкольниками

|  |  |
| --- | --- |
| Типы ответов | Возраст детей |
| 5-6 лет | 6-7 лет |
| 1. Отсутствие ответа (молчание или ответ "не знаю", "ничего")2. Ситуативный ответ (ребенок называет вещи, находящиеся в его зрительном поле)3. Предметы (отсутствующие в ситуации, но достаточно конкретные)4. Виды деятельности или любимые игры5. Общение и совместная деятельность (дети называют, что они хотели бы делать с близкими людьми вместе) | Дети часто прибегают к ситуативным ответам. Некоторые из тех, кому нет 6-ти лет, недостаточно конкретно приводят описание предметов, отсутствующих в ситуации. Дети этого возраста готовы к совместной деятельности с близкими людьми и со сверстниками. Предпочтение у половины из опрошенных отдается общению со сверстниками, а половина этой возрастной группы предпочитает игры с участием посторонних взрослых. | Все дети активны в беседе, охотно отвечают на вопросы. Внеситуативное общение развито больше, чем у половины опрошенных. Большая часть отдает предпочтение общению со сверстниками.  |

Но главная отличительная особенность подгруппы детей 5-6 лет состоит в том, что 50% из них предпочитают общение со сверстниками, общению с посторонними взрослыми представляется для них затруднительным. Это свидетельствует о том, что у них не достаточно хорошо сформированы навыки общения с посторонним взрослым.

Так проанализируем количество ответов детей 5-6 и 6-7 лет, представленных в таблице № 5. 4 ребенка из 10-ти в экспериментальной группе не могут дать ответа ни на один вопрос экспериментатора, 6 осознают свои желания. Половина опрошенных детей не готовы играть с посторонним взрослым, а предпочитают играть со сверстниками.

Таблица № 5 Осознание желаний и предпочтений дошкольниками

Таблица № 6 Результаты осознания прошлых и будущих действий дошкольниками

|  |  |
| --- | --- |
| Типы ответов | Возраст детей |
| 5-6 лет | 6-7 лет |
| 1. Отсутствие ответа.2. Стереотипное повторение одного ответа.3 Перечисление режимных моментов.4 Сообщение о своих действиях.5. Развернутый рассказ о прошлых и будущих действиях. | Дети стереотипно повторяют один и тот же ответ на несколько вопросов. Некоторые из этой группы не готовы назвать предпочтительные роли в сюжетно-ролевой игре. Не могут объяснить свои предпочтения к партнерам по игре. Объясняют свои предпочтения взрослого партнера по сюжетно-ролевой игре тем, что он знает, как нужно играть. | Большая часть отдает предпочтение общению о любимых занятиях и сюжетно-ролевых играх. Охотно перечисляют игры и пересказывают роли в них. Объясняют свои предпочтения, обосновывают их. Могут объяснить свои предпочтения партнеров по сюжетно-ролевой игре. Могут объяснить, почему отдано предпочтение тому или иному сверстнику. |

Результаты исследование осознания прошлых и будущих действий старшими дошкольниками представлены в таблице № 6, из них следует, что у детей до 6 лет недостаточно развита способность к развернутому рассказу о своих прошлых и будущих действиях. Эта методика подтверждает необходимость организации руководства сюжетно-ролевой игрой у детей 5-6 лет. Сравним в количественном выражении ответы детей разных возрастов в таблице №.7.

Таблица № 7 Результаты осознания прошлых и будущих действий дошкольниками

Использование методики изучения взятия ребенком на себя роли Г. А. Урунтаевой позволило составить таблицу уровней развития сюжетно-ролевой игры. В таблице №8 представлены: основное содержание игры, характер игровой роли и характер игровых действий и количество детей различного уровня развития способностей и навыков общения в сюжетно-ролевой игре.

Таблица №8 Уровни развития игры (по Д. Б. Эльконину)

По данной таблице видно, что у 4-х детей роли не называются и определяются характером действий, а не определяют действие. При ролевых разделениях функций эти дети в игре не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. У 5-ти детей роли называются и намечается разделение функций. У этих детей выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью, а также появляется ролевая речь, обращенная к товарищу по игре, но очень часто прорываются обычные внеигровые отношения. Трое из испытуемых с ясно очерченными и выделенными ролями до начала игры, у них только начинает развиваться ролевая речь, действия очень разнообразны, но иногда прорываются внеигровые взаимоотношения. К четвертому уровню отнесены 8 тетей с ясно выделенными и очерченными ролями, с взаимосвязанными ролевыми функциями.

В результате диагностики особенностей руководства сюжетно-ролевой игрой воспитатель дал следующие ответы:

1. Сюжетно-ролевая игра в жизни ребенка необходима для развития навыков трудовой деятельности и навыков общения.

2. Игра не должна мешать основным развивающим занятиям.

3. Дети сами должны придумывать себе сюжеты и роли для сюжетно-ролевых игр, воспитатель только следит за тем, чтобы соблюдались нравственные нормы и правила сюжетно-ролевых игр.

4. В организации сюжетно-ролевой игры трудно не учесть индивидуальные пожелания каждого ребенка, потому, что эти игры организуются исключительно по желанию детей.

При наблюдении за руководством воспитателя сюжетно-ролевыми играми детей были выявлены следующие особенности их организации:

1. Сюжетно-ролевым играм отводится второстепенное значение по сравнению с другими режимными моментами.

2. Опыт детей с целью развития игры слабо обогащается воспитателем, игры организуются стихийно. Дети высказывают просьбы поиграть, например, в "больницу" или "магазин", воспитатель ограничивается согласием или несогласием.

3. Воспитатель предпочитает организовывать игры, не требующие предварительных бесед и подготовки оборудования, например дидактические, или строительные.

4. После установления воспитателем правил сюжетно-ролевой игры, дети остаются без руководства воспитателя, он лишь в процессе наблюдает за соблюдением установленных им правил.

5. Воспитатель не включается в игру, не берет на себя роли.

6. Отсутствие прямых и косвенных приемов руководства игрой не обогащают опыт детей.

7. Воспитатель регулирует взаимоотношения напоминанием нравственной нормы к выполняемой роли.

В целом руководство игрой не используется как средство развития детей, коррекции их поведения и развития навыков общения.

Данная позиция воспитателя психологически не обоснована и не целесообразна при организации групповых методов работы по развитию навыков общения. В связи с этим возникла необходимость составления рекомендаций по организации руководства сюжетно-ролевой игрой.

2.3 Содержание организации руководства групповыми играми у детей дошкольного возраста

На основании теоретического анализа и данных констатирующего этапа исследования, а также личного опыта психолого-педагогической практики и ее осмысления были разработаны рекомендации по организации руководства играми у детей дошкольного возраста.

Теоретическими предпосылками для составления рекомендаций стали:

- социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.-Н. Перре-Клермо;

- исследования Е. Е. Шулешко, определяющие особенности и условия перехода от дошкольного периода к школьному обучению.

Эти исследования показывают, что руководство играми дошкольников необходимое условие развития самосознания и самостоятельности ребенка дошкольного возраста, и необходимый компонент педагогического воздействия для развития навыков общения у детей дошкольного возраста.

Целью разработки рекомендаций **является помощь в организации руководства сюжетно-ролевыми играми, развивающими навыки общения.**

Задачи руководства групповыми играми:

- создать условия свободного выбора партнеров по общению у дошкольников;

- сформировать у детей дошкольного возраста способность самостоятельно устанавливать правила взаимодействия;

- выработать потребность в выполнении определенных норм поведения;

- развить способность регулировать взаимоотношения.

Психологические технологии, применяемые в руководстве игрой:

- формирование нравственных ценностей;

- развитие коммуникативных и социальных навыков;

- развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер;

- развитие способности к принятию самостоятельных решений. Выполнение рекомендаций осуществляется поэтапно.

Психолого-педагогические методы организации групповых игр у детей дошкольного возраста.

Развитие навыков общения совершается по спирали: способность определенного уровня открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня [48]. Таким образом, интеллектуальный уровень дошкольника не является фиксированной величиной. Его можно повышать. Возможности человеческой психики и его способности безграничны.

Развитие навыков общения будет происходить при следующих условиях:

— при желании детей участвовать в общении;

— при условии неоднократного повторения действий с использованием ярких и запоминающихся предметов, образов, сюжетов и ролей.

Выполнение рекомендаций осуществляется поэтапно.

Первый этап - создание основы игры - мнимой или воображаемой ситуации.

Сюжетно-ролевые игры предваряют беседы с руководителем группы дошкольников. При беседе учитывались факторы, отмеченные Г.А. Урунтаевой, способствующие эффективности данного метода: ослабление напряженности на начальной стадии интервью, расширение репертуара когнитивных схем, изменение поведения ребенка за счет нового эмоционального опыта, убеждение (явное или скрытое), усвоение или осознание новых форм поведения и отношения к себе и сверстникам [51, с. 13].

В содержание беседы обязательно следует включить наглядные эпизоды и примеры о том, как разные люди, в разные времена, занимаются чем-то интересным и делают что-то полезное для окружающих.

Так, например, детям дошкольного возраста следует приводить примеры мастеров своего дела различных профессий. О том, как и какие занятия, деятельность приводят к результату в профессии в творчестве и т.п.

Подбирать на эту тематику рассказы, сказки, истории из обыденной жизни, приводить примеры из повседневной жизни детей в группе и соответственно этой информации предлагать сюжеты игр, роли в них [28, 45].

Второй этап – воплощение взгляда, представления, отношения ребенка к тому событию, которое разыгрывается, поощрение самостоятельности у детей.

Самостоятельность детей в игре - одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т.п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невозможного: можно, сев в кресло - "ракету", очутиться на Луне, при помощи палочки - "скальпеля" - сделать операцию. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения.

Рекомендации для педагогов-психологов по организации руководства игрой у детей 5-ти-7-ми лет на этом этапе:

1. Игра должна являться логическим продолжением предварительных бесед и познавательных занятий и опираться на результаты этих занятий.

2. Участники игры должны быть заинтересованы в иге.

3. У ребят должна быть мотивация готовности к усовершенствованию игры, развитию сюжета и ее продолжении в будущем.

4. У участников игры должно быть сформировано умение произвольно регулировать свою деятельность. Основа развития саморегуляции - становление у дошкольников процессов осознания своих возможностей и особенностей [27, 96-97].

5. Разница в навыках общения у детей помладше содержит в себе определенные преимущества: "...более развитые дети сразу задают направление развития игры, ...у других имеется возможность изучать и заимствовать их опыт в игре, стратегии поведения, сразу же апробируя их при выполнении".

6. Игра с невключенной позицией взрослого руководителя наиболее оптимален, если один из участников игры старше другого или имеет больший опыт игровой деятельности.

7. Руководителю необходимо создать климат взаимного доверия и психологической безопасности в группе детей дошкольного возраста. Установить контакт с каждым ребенком, поощрять, одобрять, подбадривать. Быть доброжелательным и внимательным ко всем.

8. Как правило, руководитель должен иметь в своем арсенале специальный реквизит – оборудование для различных игр.

10. При руководстве игрой следует учитывать то, что: свободные проявления ребенка дошкольника в игре являются наиболее социально значимыми феноменами, затрагивающими самоосознание каждого ребенка. От уровня самоосознания зависит способность оценивать действия других детей, а затем собственные действия, моральные качества и умения. Самооценка в этот период практически всегда совпадает с внешней оценкой. Доказано, что заниженная самооценка — причина нарушений в развитии навыков общения у дошкольников, поэтому необходима постоянная поощряющая позиция руководителя детской группы.

10. Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя мальчиком или девочкой, приобретает представления о соответствующих стилях поведения. К концу этого периода появляются специфические игры только для мальчиков и только для девочек, которые необходимо поощрять для развития дальнейшей половой идентификации.

Третий этап - соблюдение структурных компонентов: сюжета, содержания, ролей.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжеты и игры - это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) - одно из основных средств реализации сюжета.

Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин, животноводческую ферму), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу, полет на Луну).

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических, природных условий. Так, в играх детей народов Севера отражаются охота на тюленей, моржей, труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, работают в порту, встречают туристов.

Содержание игры, отмечает Д. Б. Эльконин, - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности [57, 68-74].

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Например, дети младшей группы, изображая в игре врача, многократно повторяли одни и те же действия: измеряли температуру, смотрели у больного горло. После того как малышам сделали прививки, в игровом изображении врача прибавились новые действия. Дети старшей группы, договариваясь об игре в больницу, уточняли, какие специалисты будут лечить больных: хирург, окулист, детский врач. В зависимости от специализации врача каждый играющий выполнял специфические действия, при этом врачи ласково разговаривали с пациентами, уговаривали их не бояться укола, операции, перевязки, смелее принимать лекарства. Таким образом, в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в деятельность взрослых. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Поскольку у детей формируется избирательное отношение к тем или иным ролям, их распределение до начала игры - процесс довольно эмоциональный. Поэтому помощь педагога необходима [8, 49-52].

В заключение, следует обозначить центральный элемент игры - роль, которую берет на себя ребенок. В роли всегда есть правило. Постепенно оно начинает выделяться ребенком как центральный элемент роли. От победы сиюминутного желания над правилом ребенок идет к победе правила над желанием. Изменяется осознание правила: от слитности правила с ролью — к полному осознанию правила и его выполнению, а затем к самостоятельному формулированию правила до начала игры.

Таким образом, игра — это "школа морального поведения", поскольку в ней всегда есть норма морали — правило, которому надо подчиниться, например "надо делиться с другими", подавив свои импульсивные желания. Нормы и правила, выполняемые в сюжетно-ролевых играх детьми дошкольного возраста, вместе с формирующейся к концу дошкольного детства способностью к самосознанию и самоуважению, развивают навыки общения.

2.4 Анализ формирующего этапа эксперимента

На заключительном этапе эксперимента после применения рекомендаций по организации руководства игрой по методике "Три вопроса" Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера не обнаружилось явных изменений в контрольной группе, но в экспериментальной произошло увеличение числа детей, ответы которых соответствуют 1 и 2 уровню данной методики. На этом этапе не оказалось детей не задавших ни одного вопроса. Полученные данные отображены в таблице № 9.

Таблица №9.

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И. ребенка и возраст | 1 уровень 2 уровень 3 уровень |
| Абоняев С 6 лет | + |
| Алешин К. 6 лет и 5 мес |  + |
| Бондаренко С. 6 лет и 10 мес | + |
| Варламова Л 5 лет |  + |
| Виолетова А. 6 лет и 7 мес | + |
| Гришко С. 7 лет |  + |
| Друшинина О. 5лет 5 мес | + |
| Дороховко Р. 6 лет и 8мес | + |
| Жуков Н. 6 лет и 5 мес | + |
| Симонян А. 6 лет и 5 мес | +  |
| Сильченко А. 7 лет | + |
| Струров О 6 лет и 1 мес | + |
| Петровская Н. 6 лет и 5 мес | + |
| Рожков Н. 5лет и 6 мес | + |
| Шилова Н. 6 лет | + |
| Широконян О. 5 лет и 5 мес |  + |
| Яновских Д. 6 лет | + |
| Яркова Ю. 6 лет | + |
| Яруш Э. 6 лет | + |
| Яикина Ж. 5 лет и 6 мес | + |

В результате проведенных бесед у детей 5-6 лет появился опыт общения с посторонним взрослым. После неоднократных бесед и наблюдения экспериментатора за сюжетно-ролевой игрой в экспериментальной группе у детей появился интерес и желание участвовать в сюжетно-ролевых играх со взрослым. По методике сравнительных, нравственных качеств у себя и сверстников выяснилось, что 18 детей можно отнести к группе с благоприятным положением, 2-х детей к группе "контрастных", имеющих много и положительных, и отрицательных оценок. Детей с неблагоприятным положением не оказалось, как и на констатирующем этапе. Эти результаты говорят о том, что у детей сохранился доброжелательный настрой к сверстникам, Число группы с благоприятным положением увеличилось на 2 ребенка. Уровень самооценки увеличился на 10%.

На данном этапе по методики изучения уровня самосознания И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской и изучения игровых предпочтений, А. Г. Урунтаевой, показали, выявлено то, что дети 5-6 лет чаше отвечают достаточно конкретно и реже прибегают к ситуативным ответам. Большая часть детей 5-6 лет предпочитает совместную деятельность со взрослым. Это свидетельствует о том, что у них начали формироваться навыки общения в сюжетно-ролевой игре со взрослым (таблица № 10).

Из представленных таблиц (№ 10 и № 11) видно, что уровень осознания желаний и предпочтений у детей 5-6 лет и 6-7 лет стал одинаковым.

По результатам исследования осознания прошлых и будущих действий видно, что у детей до 6 лет начала формироваться способность к развернутому рассказу о своих прошлых и будущих действиях.

Таблица №10 Результаты осознания прошлых и будущих действий старшими дошкольниками

|  |  |
| --- | --- |
| Типы ответов | Возраст детей |
| 5-6 лет | 6-7 лет |
| 1. Отсутствие ответа.2. Стереотипное повторение одного ответа.3 Перечисление режимных моментов.4 Сообщение о своих действиях.5. Развернутый рассказ о прошлых и будущих действиях. | Все дети называют предпочтительные роли в сюжетно-ролевой игре. Объясняют предпочтения к партнеру по игре. Объясняют свои предпочтения взрослого партнера по сюжетно-ролевой игре тем, что он помогает играть. | Большая часть отдает предпочтение общению о любимых занятиях и сюжетно-ролевых играх. Охотно перечисляют игры и пересказывают роли в них. Объясняют свои предпочтения, обосновывают их. Могут объяснить свои предпочтения партнеров по сюжетно-ролевой игре. Могут объяснить, почему отдано предпочтение тому или иному сверстнику. |

Таблица № 11 Осознание желаний и предпочтений старшими дошкольниками

Сравним в количественном выражении изменение количества ответов до и после формирующего эксперимента (таблица №.12).

Только 2-е из группы 5-6 лет продолжают перечисление режимных моментов. У большей части детей (90%) сформирована способность к развернутому рассказу о своих прошлых и будущих действиях.

По изучению уровней развития игры выявлены следующие результаты (таблица №13):

- восемь детей с ясно очерченными и выделенными ролями до начала игры, у них развита ролевая речь, действия очень разнообразны, но иногда прорываются внеигровые взаимоотношения;

Таблица № 12 Результаты осознания прошлых и будущих действий старшими дошкольниками

- у 12-ти детей после 6-ти лет ясно выделены и очерчены роли, с взаимосвязанными ролевыми функциями. Действия четко, последовательно воссоздают реальную логику. Они очень разнообразны. Ясно выделены действия, направленные к другим персонажам игры.

Методика показывает значительное изменение уровня развития игровых действий после применения методических рекомендаций педагогом-психологом, а именно то, что все дети 1-го и 2-го уровней первого этапа эксперимента перешли в группы детей 3-го и 4-го уровней на завершающем этапе.

Ответы педагога-психолога во время диагностики особенностей руководства игрой на этом этапе были следующие:

1. Сюжетно-ролевая игра развивает навыки общения у детей дошкольного возраста и необходима для развития речи, мышления, памяти и др.

2. Игра должна сочетаться с основными развивающими занятиями по тематике.

Таблица №13 Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Д. Б. Эльконину)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель игры | I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Основное содержание игры Характер игровой роли Характер игровых действий |  |  | Алешин К 6 л и 5 месВиолетова А. 6 л 7мДрушинина О. 5л 5 мВарламова Л 5 летСимонян А. 6 л. и 5 мШироконян О.5 л и5мЯновских Д. 6 л.Гришко С. 7 лет | Алешин К 6 л и 5 месВиолетова А. 6 л 7мДрушинина О. 5л 5 мАбоняев С 6 лБондаренко С. 6 л 10м Дороховко Р. 6л 8мес Сильченко А. 7л Струров О 6 л 1 месЖуков Н. 6л и 5 месЯркова Ю. 6 летЯруш Э. 6 летЯикина Ж.5 л. 6мес |
| ВСЕГО ДЕТЕЙ: |  |  | 8 детей 5-7 лет | 12 детей после 6 лет |

3. Детей необходимо нацеливать на сюжеты, помогать им выбирать роли, поощрять самостоятельный выбор роли и сюжета.

4. В организации сюжетно-ролевой игры следует учесть игровой опыт старших детей и поощрять их к передаче его младшим детям.

При наблюдении за руководством воспитателя сюжетно-ролевыми играми детей на заключительном этапе были отмечены следующие особенности руководства сюжетно-ролевой игрой:

1. Сюжетно-ролевым играм отводится важное значение наряду с основными развивающими занятиями и режимными моментами.

2. Опыт детей с целью развития сюжетно-ролевой игры обогащается воспитателем, игры организуются планомерно и последовательно.

3. Воспитатель организует сюжетно-ролевые игры, предваряя их беседой и подготовкой оборудования, обсуждением с детьми ход будущей игры.

4. Воспитатель, помимо наблюдения за соблюдением детьми правил игры, включается в игру на разных этапах развития сюжета, берет на себя роли.

6. Сюжетно-ролевые игры проводятся с использованием прямых и косвенных приемов, опыт детей обогащается в процессе руководства игрой взрослым.

7. Воспитатель регулирует взаимоотношения напоминанием нравственной нормы к выполняемой роли.

В целом руководство игрой используется как средство развития детей, коррекции их поведения и развития навыков общения.

Данная позиция воспитателя говорит о целесообразности применения рекомендаций по организации руководства сюжетно-ролевой игрой у детей дошкольного возраста.

Развитие навыков общения в игре детей 5-6 лет с детьми 6-7 лет происходит в результате передачи игрового опыта старшими детьми младшим. Предварительная педагогическая работа по организации руководства игрой привела к значительным результатам в развитии навыков общения у детей. Подтверждение гипотез исследования прослеживаются в сводной таблице результатов исследования субъективного переживания старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми и осознания желаний и предпочтений в контрольной и экспериментальной группах детей (таблица № 14).

Таблица № 14

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| методики | Изучение субъективного переживания своих отношений со взрослыми ( количество детей первого уровня) | Изучение осознания желаний и предпочтений (количество детских ответов) |
| Группы | Контрольная | Эксперимент. | Контрольная | Эксперимент. |
| Конст. этап | 8 | 6 | 50 | 33 |
| Закл. этап | 8 | 8 | 50 | 50 |

Как видно из данной таблицы, количественные показатели данных методик сравнялись в двух подгруппах на завершающем этапе эксперимента. Из чего следует сделать вывод, что выдвинутые гипотетические предположения подтвердились – развитие навыков общения посредством организации групповых игр требует передачи игрового опыта старших детей младшим и организации психолого-педагогического сопровождения играми детей дошкольного возраста.

Выводы

Проведенный анализ расширяет и углубляет представления о психологических особенностях развития уровня самосознания и навыков общения у детей дошкольного возраста, а в частности о том, что возникновение внеситуативно-личностной формы общения связано с высшими для дошкольника уровнями развития групповых взаимоотношений в процессе игры. В процессе игры ребенок обращает больше внимания и лучше понимает взаимоотношения со сверстниками, осознает себя и ситуации повседневного взаимодействия между окружающими людьми.

На основании теоретического и практического материала данной работы можно утверждать, что для развития самосознания и навыков общения посредством игры у детей дошкольного возраста необходимы следующие условия:

— желание детей участвовать в игре;

— условие неоднократного повторения действий с использованием ярких и запоминающихся предметов, образов, сюжетов и ролей;

— условие передачи игрового опыта старшими дошкольниками младшим;

— свободный выбор партнеров по игре;

— самостоятельное установление правил взаимодействия;

— выполнение определенных норм поведения;

— регулирование взаимоотношений у детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре взрослым, его включением в игру;

— организация психолого-педагогического сопровождения игр детей дошкольного возраста.

Подводя общий итог исследования, можно констатировать, что цель и задачи выполнены, выдвинутые гипотезы нашли свое подтверждение и обоснование. Перспективы данного исследования мы видим в том, что полученные результаты могут послужить основанием для дальнейшей разработки проблем, связанных с развитием навыков общения у детей дошкольного возраста при организации психолого-педагогического сопровождения групповыми играми.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. — М., 1997.
2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. - М., 1977.
3. Амонашвили Ш. А. В школу - с шести лет. - М., 1986.
4. Артемова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. - М., 1992.
5. Артемова. В. Театрализованные игры дошкольника. - М., 1991.
6. Богомолова М. И. Интернациональное воспитание дошкольников. - М., 1988.
7. Богуславская 3. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. - М., 1991.
8. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. - М., 1990.
9. Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети. - М., 1985.
10. Буре Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. - М., 1981.
11. Бандура А. Теория социального научения. — СПб., 2000.
12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды. — М., 1995.
13. Выготский Л. С. Раннее детство. Кризис трех лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.
14. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.
15. Ветер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа. - М., 1994.
16. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. - М., 1988.
17. Виноградова Н. Ф., Куликова Т. А. Дети, взрослые и мир вокруг. -М., 1993.
18. Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. -М., 1983.
19. Воспитание и обучение детей раннего возраста / Под ред. Л .Н.Павловой.-М., 1986.
20. Воспитание в труде / Под ред. Р.С.Буре. - М., 1987.
21. Галигузова Л. , Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992.
22. Гришина Г. Н. Любимые детские игры. - М., 1997.
23. Гриценко 3. А. "Пришли мне чтения доброго..." - М., 1997.
24. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. - М., 1976.
25. Давыдов В. В. Проблема развивающего обучения. - М., 1986.
26. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка: Пер. с англ. - М., 1995.
27. Дубровская Е. А. Раз ступенька, два ступенька - будет песенка. -М., 1997.
28. Демидова И.Ф. Психология развития и возрастная психология. — Таганрог, 2003.
29. Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии.
30. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. - М., 1988.
31. Ибука М. После трех уже поздно: Пер. с англ. - М., 1991.
32. Ильчиков М. 3.. Смирнов Б. А. Социология воспитания. - М., 1996.
33. Игры дошкольника. - М.: Просвещение, 1989.
34. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. - М.: Просвещение, 2007. - 287 с.
35. Лебедева С. О. О возможностях развития образной памяти// Дошкольное воспитание. - 1985. - № 8.
36. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.
37. Марютина Т. М., Стефаненко Т.Г., Поливанова К.Н. Психология развития.
38. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998.
39. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. — М., 2001.
40. Мухина B. C. Детская психология. — М., 2000.
41. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические труды. — М.
42. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
43. Психология развития / Под ред. Т.Д. Марцинковского. - М., 2005.
44. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А. А. Реана. — СПб., 2003.
45. Папько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. - Минск, 1986.
46. Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г.Рузской. - М., 1989.
47. Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. /Под ред. А.В.Запорожца, М. И.Лисиной. - М., 1974.
48. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М., 1988.
49. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. - М., 2004.
50. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя дет. сада / В. Петровский, А. Виноградова, Л. Кларина и др. - М., 1993.
51. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 1996.
52. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. — М., 2005.
53. Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Избр. психол. труды. — М., 1989.
54. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
55. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Избр. психол. труды. — М., 1989.
56. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы детской игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С.26-34.
57. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996.

Приложение 1

Изучение субъективного переживания старшими дошкольниками своих отношений со взрослыми

(Методика "Три вопроса".Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Б. Венгера. — М., 1987. — С. 15-19.)

Проведение исследования. Эксперимент проводится в начале второго полугодия с детьми 5-7 лет. Ребенку предлагают сформулировать 3 вопроса, которые, по его мнению, мог бы задать совершенно незнакомый взрослый человек, захотевший с ним поговорить.

Обработка данных. Подсчитывают количество детей в зависимости от успешности выполнения задания.

I уровень — полностью выполнившие задание, т.е. задавшие 3 вопроса; в этой группе можно особо выделить детей, сумевших развернуто описать ситуации общения с незнакомым взрослым;

II уровень — частично выполнившие задание;

III уровень — не справившиеся о заданием, т.е. не задавшие ни одного вопроса.

Полученные данные оформляют в таблицу по возрастам: 5 лет, 6 лет, 7 лет.

Делают вывод об уровне осознанности детьми общения с незнакомым взрослым. Так, полные или частичные отказы задать вопросы свидетельствуют о слабой осознанности этого опыта.

Приложение 2

Изучение самоосознания и оценки личностных качеств детей группы

(Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Под ред. Т.А.Репиной. - М., 1978. - С. 34-40).

Подготовка исследования. Приготовить по одной фотографии каждого ребенка группы, 3 игрушечных домика.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми старшего дошкольного возраста и состоит из 3-4 серий, в каждой из которых ребенок оценивает новое качество сверстников и себя.

Первая серия. Оцениваются качества, непосредственно воспринимающиеся детьми; внешняя привлекательность, жизнерадостность, физическая сила.

Вторая серия. Оцениваются нравственные качества: умение дружно играть, не драться, не. ябедничать, доброта, отзывчивость.

Третья серия. Оцениваются волевые качества: умение довести дело до конца, прийти на помощь товарищу.

Четвертая серия. Оцениваются качества, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности: навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Перед испытуемым раскладывают на столе фотографии всех детей группы, в том числе и его собственную, и ставят 3 игрушечных домика. Ребенку предлагают отобрать в одну стопку, например, фотографии "самых добрых" (говорят, что они "делятся гостинцами с другими ребятами, дают поиграть своими игрушками, которые приносят из дома, не обижают друзей, уступают место в игре"), а в другую стопку — фотографии детей "не очень добрых" ("не любят делиться гостинцами, не дают поиграть своими игрушками" и т.д.). Фотографии детей, которые "только иногда бывают добрыми", складываются в третью стопку. Свою собственную фотографию ребенок должен положить в одну из стопок, в зависимости от самооценки, данной по тому или иному качеству. Каждый ребенок раскладывает фотографии 3 раза.

Каждая стопка фотографий помешается в соответствующем игрушечном домике. После того как экспериментатор зафиксирует результаты, все фотографии снова раскладываются на столе.

Обработка данных. Результаты оценки каждым ребенком всех детей группы и самого себя по выделенным качествам заносят в таблицу (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная оценка нравственных качеств у себя и сверстников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ребенка | Оценка сверстников | Самооценка |
| нравственные качества | внешняя привлекательность | волевые качества | нравственные качества | внешняя привлекательность | волевые качества |

Примечание: детям, имеющим, по мнению испытуемого, ярко выраженные те или иные положительные качества, ставится оценка +1, а детям, которых он наделял отрицательными качествами, — 1.

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам. Вычисляют коэффициент доброжелательности по сумме положительных баллов, приходящегося на одного ребенка.

Сопоставляя количество положительных и отрицательных оценок отдельных детей, получают общую картину оценочных отношений в группе:

а) выявляют детей с благоприятным и неблагоприятным положением, детей "контрастных", имеющих много и положительных, и отрицательных оценок;

б) выясняют существование половой дифференциации во взаимооценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий;

в) устанавливают уровень самоооценки.

Приложение 3

Изучение уровня самосознания

(Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М., 1990. — С. 163-171).

Подготовка исследования. Подобрать вопросы для двух вариантов внеситуативно-личностной беседы с детьми: 1) о желаниях и предпочтениях; 2) о прошлых и будущих действиях. Число и характер вопросов жестко не фиксируются, они зависят от активности ребенка, от его отношения к беседе. За основу можно взять следующие вопросы.

Вариант I

1. Что ты любишь больше всего на свете?

2. Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?

3. Расскажи о своем любимом занятии: как ты играешь, гуляешь и пр.

4. Расскажи, что больше всего не любишь (просто терпеть не можешь).

5. Тебе все нравится в детском саду? Что бы хотелось изменить?

6. Я волшебница и могу выполнить любое твое желание. Что ты хочешь попросить?

Вариант II

1. Что ты делал перед тем, как я позвала тебя?

2. Расскажи, что bj делали сегодня на занятии.

3. Случалось ли с тобой вчера, позавчера или еще раньше что-нибудь интересное (важное, смешное)? Расскажи, пожалуйста.

4. Что собираешься делать, когда вернешься в группу?

5. Что будешь делать сегодня вечером или завтра?

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 5-7 лет. Взрослый задает вопросы, конкретизирует или изменяет их, чтобы ребенку было легче ответить.

Обработка данных. Результаты беседы о желаниях и предпочтениях детей оформляют в таблицу.

Осознание желаний и предпочтений старшими дошкольниками

|  |  |
| --- | --- |
| Типы ответов | Возраст детей |
| 5-6 лет | 6-7 лет |
| 1. Отсутствие ответа (молчание или ответ "не знаю", "ничего")2. Ситуативный ответ (ребенок называет вещи, находящиеся в его зрительном поле)3. Предметы (отсутствующие в ситуации, но достаточно конкретные)4. Виды деятельности или любимые игры5. Общение и совместная деятельность (дети называют, что они хотели бы делать с близкими людьми вместе) |  |  |

Выявляют соотношение вариантов ответов в разных группах дошкольников и выделяют наиболее значимый, распространенный в каждой группе.Выясняют причины преобладания определенного типа ответов у детей разного возраста.Результаты беседы о прошлых и будущих действиях оформляют в таблицу. Делают выводы о том, как дошкольники выделяют и фиксируют свои действия в сознании.

Осознание прошлых и будущих действий старшими дошкольниками

|  |  |
| --- | --- |
| Типы ответов | Возраст детей |
| 5-6 лет | 6-7 лет |
| 1. Отсутствие ответа.
2. Стереотипное повторение одного ответа.
3. Перечисление режимных моментов.
4. Сообщение о своих действиях.
5. Развернутый рассказ о прошлых и будущих развитиях.
 |  |  |

Приложение 4

Методика изучения игровых предпочтений

(Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995.) Подготовка исследования. Выучить наизусть вопросы для беседы. Проведение исследования. Индивидуально беседуют с детьми 2-7 лет по вопросам:

1. Любишь ли ты играть? Где тебе больше всего нравится играть: дома, в группе, на прогулке? Почему?

2. В какие игры ты играешь? В какие игры ты любишь больше всего играть и почему? В какие игры ты бы хотел играть?

3. Что ты делаешь в играх? Что ты больше всего любишь делать в играх и почему? Что бы ты хотел делать в играх?

4. Кем ты бываешь в играх? Кем ты чаше всего бываешь в играх и почему?

5. Кем ты любишь быть в играх и почему? Кем бы ты хотел быть?

6. Какие у тебя есть игрушки? Какие из них любимые и почему? Как ты с ними играешь? В какие игры? Какие игрушки ты бы хотел иметь и почему? Как бы ты с ними играл?

7. С кем ты чаще всего играешь и почему?

В беседе необходимо добиваться развернутых ответов и их объяснений. Эти вопросы несколько изменяют и задают воспитателям и родителям (например: "В какие игры любит играть ваш ребенок?" и т.д. ).

Обработка данных. Ответы детей, воспитателей и родителей сопоставляют с наблюдением за игрой ребенка. Делают вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых ролях, сюжетах, действиях с игрушками.

Приложение 5

Изучение взятия ребенком на себя роли

(Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995.)

Подготовка исследования. Подобрать сюжетные игрушки для игр в "детский сад", "семью", "больницу".

Проведение исследования. Проводится 3 экспериментальных серии игр с детьми 3-7 лет.

Первая серия. Игры в "самих себя", во "взрослых", в "товарищей".

Серия состоит из 3 взаимосвязанных ситуаций:

1 ситуация — экспериментатор организует игру в "детский сад", но так, чтобы каждый из ее участников оставался самим собой: воспитатель — воспитателем, а дети — детьми. Если дети согласны, воспитатель передает им управление игрой, при необходимости спрашивает. "Что надо делать?" — и выполняет их указания;

2 ситуация — в случае отказа детей от игры в "самих себя" или по ее окончании, если игра возникает, взрослый предлагает играть иначе: один ребенок будет воспитателем (называя при этом имя воспитателя группы), а воспитатель с другим ребенком — детьми. В дальнейшем педагог участвует в развертывающейся игре в роли одного из детей;

3 ситуация — воспитатель предлагает поиграть так: он будет воспитателем группы, а дети будут играть роль кого-либо из товарищей своей же группы. При этом он или тех, кого будут изображать играющие, или предлагает детям выбрать самим.

В каждой из организованных таким образом игр принимают участие по двое детей всех возрастных групп детского сада.

Вторая серия. Игры с нарушением последовательности действий при выполнении ребенком роли. Организовывают игры с хорошо знакомым детям содержанием: 6 "детский сад", в "больницу", в "семью". По ходу игры экспериментатор пытается нарушить последовательность действий (например, сначала предлагает "съесть мороженое, а потом суп"). В каждой из игр принимают участие по двое детей всех возрастных групп.

Третья серия. Игры с нарушением смысла роли. Роль ставится в противоречие с действиями, которые должен выполнять ребенок. Можно использовать 2 ситуации:

I ситуация - с детьми развертывается ролевая игра "трамвай": предлагается сумка для денег, билеты, подготавливается место для вожатого. После того как игра разворачивается, детям предлагают играть так: вожатый будет продавать билеты, а кондуктор вести вагон. Когда измененная игра начинается, экспериментатор, играющий с детьми, выходит на остановке и говорит, что вожатого зовет начальник депо;

II ситуация — разыгрываются игры с правилами: "Волк и зайцы", "Волк и гуси", "Кот и мыши", "Лиса и зайцы". Предлагают, чтобы гуси ловили волка, зайцы — лису и волка, мыши — кота .

Обработка данных. В первой серии определяют, что прежде всего выделяет ребенок в действиях взрослого. Выясняют, как роль взаимосвязана с правилами действия или общественного поведения.

Во второй серии анализируют, каков характер логики действий и чем она определяется. Как относится ребенок к нарушению логики действий и каковы мотивы протеста против ее нарушения.

На основе данных первой и второй серий определяют уровень развития игры для каждого ребенка (табл.). В третьей серии определяют отношение ребенка к роли, взятой на себя в игре, доказать, что внутри роли фактически имеется известное правило поведения, отражающее логику реального действия и реальных отношений.

Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Д. Б. Эльконину)

Приложение 6

Методика изучения особенностей руководства игрой

Проведение исследования. Проводят наблюдение за тем, как воспитатель руководит деятельностью детей. Затем воспитателю предлагают ответить на вопросы: какое место должна занимать игра в жизни ребенка и почему? Какое место вы ей отводите в режиме дня? Как вы руководите играми детей группы? Как вы при этом учитываете их индивидуальные особенности?

Обработка данных. Данные протоколов анализируют по схеме:

1. Какое место в режиме дня воспитатель отводит играм.

2. Как он обогащает опыт детей с целью развития игры.

3. Какие виды игровой деятельности он предпочитает организовывать.

4. Как организует начало игры каждого вида: сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические, строительные, игры-драматизации.

5. Умеет ли включаться в игру, брать на себя роли. Как дети относятся к участию воспитателя в игре.

6. Как использует прямые приемы руководства игрой (указание, показ действия и т.д.) и косвенные (вопрос, проблемные ситуации, обогащение опыта детей, взятие на себя роли, напоминание и т.д.).

7. Как воспитатель регулирует взаимоотношения детей по ходу игры. Какими способами разрешает конфликты: совет, апелляция к выполняемой роли, напоминание нравственной нормы, силовой способ и т.д.

8. Учитывает ли индивидуальные особенности детей при руководстве игрой. Использует ли игру с целью развития детей, коррекции их поведения.

Данные наблюдения и беседы сопоставляют. Делают вывод о том, насколько психологически обоснована и целесообразна позиция воспитателя по отношению к играм детей.