

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
Учебно-методический центр

Выпускная квалификационная работа

Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста

Выполнила: слушатель курсов
профессиональной переподготовки
по программе
Воспитатель дошкольной
образовательной организации
Иванова Марина Юрьевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ДО ПИ СВФУ
Иванова Мария Кимовна

(подпись)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность формирования коммуникативной сферы дошкольников на педагогическом уровне определяется социальным заказом общества - формированием социально развитой личности ребенка. Достаточный уровень форсированности коммуникативных навыков, являясь одной из необходимых составляющих социально-культурного взаимодействия, обеспечивает ему возможность успешной социализации.

Данная проблема стала предметом особого внимания педагогов и психологов. Изучение формирования коммуникативных навыков раскрывается в трудах М. С. Соловейчика, А. В. Мудрика, Т. А. Репкина, А.А. Бодалева. Коммуникативная сфера детей рассматривается в общем контексте социализации с учетом особенностей выстраивания межличностных взаимоотношений, со сверстниками, а также со взрослыми (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина и др.).

Одной из важных исследовательских задач является разработка средств формирования коммуникативных навыков, что связано с разработкой и внедрением эффективных технологий, при которых ребенок способен познать мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии. Причем решающее значение должно придаваться деятельности, в которой ребенок сможет полно раскрыть свои возможности и наиболее эффективно усвоить социально-культурный опыт. Имеющийся опыт использования игровых методик в отечественных и зарубежных исследованиях доказывает, что формировать коммуникативные навыки целесообразно в процессе сюжетно-ролевой игры как наиболее точной и доступной модели общения детей.

Игра - деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает ее привлекательной для детей и приносящей ребенку радость. Будучи по своему характеру синкретической деятельностью, игра наиболее

достаточно полно охватывает личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов. Все это говорит об ее широком развивающем потенциале, который позволяет использовать игровую деятельность в образовательном и воспитательном процессе.

В то же время игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию и безусловно оказывает огромное влияние на развитие навыков взаимодействия и общения. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения с окружающими и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает.

Необходимость научного рассмотрения проблемы развития коммуникативных навыков общения детей дошкольного возраста с помощью сюжетно-ролевой игры обусловлено тем, что содержание игр, предлагаемое детям образовательными программами с одной стороны направлено на развитие совместной деятельности детей, а с другой не всегда современно для быстро изменяющихся интересов дошкольников и не всегда учитывает задачи развития коммуникативной стороны личности.

Данные противоречия обусловили выбор темы нашего исследования: «Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста»

На основе всего изложенного выше была сформулирована **проблема исследования**: каково влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

Исходя из вышесказанного, **целью** нашей работы стало выявление возможностей применения сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Объектом исследования является общение детей дошкольного возраста.

Предметом исследования является процесс влияния сюжетно-ролевой игры на развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие коммуникативных навыков дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры будет осуществляется в полной мере, если:

- При организации игровой деятельности будут учитываться интересы детей и их индивидуальные особенности;
- Комплексы игр будут использоваться целенаправленно и систематически и соответствовать коммуникативным задачам;
- В играх будут использоваться разнообразные игровые приемы и игровые ситуации, направленные на развитие коммуникативных навыков детей.

Актуальность исследования, обозначенные цель, объект и предмет позволили сформировать ряд **задач:**

1. Осуществить теоретический анализ изучаемой проблемы в педагогической и психологической литературе;
2. Раскрыть сущность и обосновать специфику формирования коммуникативных навыков дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры;
3. Систематизировать и апробировать методики изучения коммуникативных навыков детей дошкольного возраста;
4. Апробировать систему сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.
5. Выявить динамику развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста в ходе реализации основных этапов эксперимента.
6. Проанализировать результаты, полученные в ходе исследования, сформулировать выводы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концептуальные положения о развития личности в детстве (Л.И. Божович, А.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); идеи личностно-ориентированного подхода в педагогическом процессе (С.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.А. Петровский, В.В. Сериков, Г.И. Железовская); теории общения и коммуникации (А.А. Бодалев; Н.С.

Лейтес; А.А. Леонтьев; Б.Ф. Ломов; А.Я. Наин; Б.Н. Парыгин; А.В. Петровский; Б.Ф. Поршнев); принципы коммуникативного воспитания (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, М.В. Ляховицкий, Н. G. Widdowson и др.).

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что уточнена сущность развития коммуникативных навыков детей, выявлены возможности сюжетно-ролевой игры для их формирования; практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты позволяют выделить основные направления деятельности по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста; разработанная формирующая программа может быть использована в работе педагогов и психологов.

В ходе выполнения работы использовались следующие **методы исследования**: метод теоретического анализа литературных источников, обобщения и интерпретации научных данных; эксперимент; диагностические (тестирование, беседа) и методы математико-статистической обработки данных.

База исследования: Частный детский сад «Маленькая страна» города Якутск Республики Саха (Якутия).

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, список использованной литературы, приложения. Объем данного исследования составляет 96 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

1.1. Феномен общения в психолого-педагогических исследованиях

Понятие «общение» употребляется в психологической литературе в разных значениях: как обмен мыслями, чувствами, переживаниями (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), как одна из разновидностей человеческой деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.С. Каган, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев), как специфическая социальная форма информационной связи (А.Д. Урсул, Л.А. Резников) и др. [3;19;32;35;63] Такая разноплановость в определении этого понятия объясняется недостаточной разработанностью проблемы сущности данного явления, а также сложностями выделения общения как специфического явления из других сфер общественной жизни - производственной, политической, культурной. Указывая на сложность и многогранность общения, Б.Д. Парыгин не без оснований замечает, что оно может быть одновременно информационным процессом и взаимодействием людей друг с другом, процессом их сопереживания, взаимного понимания и влияния одного человека на другого [56].

В современной психологии существует много определений общения. Так в «Психологическом словаре» под редакцией А.В. Петровского [34] дается следующее определение общения – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

В социальной психологии, наиболее объемно это понятие представила Г.М. Андреева [4], которая интерпретирует общение как процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (личностей, групп), характеризующихся обменом деятельностью, информацией,

опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности.

Г.Г. Андреев пишет, что общение как социально-психологический феномен включает в себя следующие компоненты, в совокупности составляют его психологическую структуру:

- 1) восприятие людьми друг друга;
- 2) понимание людьми друг друга;
- 3) отношения людей друг к другу [4].

По мнению М.И. Лисиной [38], общение, подобно отражению и деятельности, принадлежит к базовым категориям психологической науки. Она рассматривает дальнейшее развитие общей психологии с исследованием общения. Без такого исследования вряд ли можно раскрыть законы и механизмы превращения одних форм и уровней психического отражения в другие, понять соотношение осознаваемого и неосознаваемого в психике человека, выявить специфику человеческих эмоций, раскрыть законы развития личности.

Одним из первых начал разработку проблем генезиса общения известный английский психолог Дж. Боулби. как и близкие к нему по своим творческим позициям Рене Спиту во Франции, Анна Фрейд в Австрии и некоторые другие европейские психологи, подчеркивали первостепенное значение отношений с матерью для правильного психического развития маленького ребенка. Недостаток общения с нею отмечали ученые, ставит под угрозу жизнь ребенка, препятствует физическому и психическому развитию. Дефицит общения в раннем возрасте накладывает печать на последующую судьбу личности, определяя формирование у нее душевной опустошенности [12;39].

В начале 60-х гг. ведущим специалистом по детской психологии А.В. Запорожцем [28] было предпринято психологическое изучение развития общения у детей первых 7 лет жизни. Под его руководством

проводились экспериментальные исследования развития общения у детей с взрослыми и сверстниками.

Разные исследователи вкладывают в понятие общения далеко неодинаковый смысл. Так, Н.М. Целованов и Н.М. Аксарина называют общение ласковую речь взрослого обращенную к младенцу, М.С. Каган считает правомерным говорить об общении человека с природой и с самим собой [32].

Б.Г.Ананьев[3] подчеркивает, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. В своих трудах, он неоднократно подчеркивает, что являясь обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей, оно оказывается условием, без которого невозможно познание ими деятельности, формирования у них эмоционального отклика на эту деятельность и основанного на этом познании и эмоционального отношении поведения в этой деятельности. Все его работы служат отправной точкой для дальнейшей разработки поставленных задач в области психологии общения.

Общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредованным речью. В общение выделяются следующие аспекты: содержание, цель и средства. Содержание – это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. А.В. Батаршев считает, что через общение могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль и т.п.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить другого человека на контакты, и служит средством межличностной настройки [9].

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У человека количество целей общения увеличивается. В них помимо перечисленных выше включаются передача и получение

объективных знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и проявление личных и деловых взаимоотношений, многое другое.

Средства общения можно определить, как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного человека к другому.

Речь осуществляется посредством языка – знаковой системы, которая кодирует информацию в том или ином виде. Важнейшим фактором речи являются паралингвистические средства передачи информации. К ним относятся: громкость речи, темп, тембр, голоса, жесты, мимика, поза. Совокупность паралингвистических средств, сопровождающих общение, определяет его контекст. Паралингвистические средства могут подтверждать смысл сказанного, либо, наоборот, опровергать его.

Общение, как многоплановый процесс, включает в себя три стороны: коммуникативная, перцептивная и интерактивная.

Общение включает в себя обмен информацией между участниками совместной деятельности, который может быть охарактеризован как коммуникативная сторона общения.

Вторая сторона общения – взаимодействие обучающихся – обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками. Производя расчет у кассы универсама, покупатель и продавец общаются даже в том случае, если ни один из них не произносит ни слова: покупатель вручает кассиру товарный чек на выбранную покупку и деньги, продавец выбивает чек и отсчитывает сдачу.

Третья сторона общения предполагает восприятие общающимися друг друга. Очень важно, например, воспринимает ли один из партнеров по общению другого как заслуживающего доверия, умного, понятливого, подготовленного или заранее предполагает, что тот ничего не поймет и ни с чем сообщенным ему не разберется.

Единство этих трех сторон общения выступает, как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений включенных в нее людей говорится в «Психологии общения» Е.И.Рогова [62].

Выделяют различные виды общения, которые чаще всего определяются по специфике обратной связи. По целям общение делится: биологическое и социальное, в соответствии с его потребностями. Биологическое – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма. Оно связано с удовлетворением основных органических потребностей. Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установление и развитие интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

Непосредственное общение – это прямое естественное общение «лицо к лицу», когда субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются посредством речи и паралингвистических средств. Непосредственное общение является наиболее полноценным видом взаимодействия, потому что индивиды получают максимальную информацию. Они видят человека, с которым разговаривают, могут правильно оценить не только содержание сказанного, но и отношение к нему говорящего.

Опосредованное или косвенное общение происходит в ситуации, когда индивиды отдалены друг от друга временем или расстоянием, например, если субъекты разговаривают по телефону или пишут письма друг другу. Опосредованное общение представляет собой неполный психологический контакт. Обратная связь здесь затруднена или отдалена. Вполне очевидно, что при таком взаимодействии человек не получает полной информации. Опосредованное общение, так же как и непосредственное, может осуществляться между двумя субъектами и в группе.

К особому виду относится массовое общение, определяющее социальные коммуникативные процессы. Массовое общение представляет собой множественные контакты незнакомых людей, а также коммуникации, опосредованную различными видами массовой

информации. Оно может быть прямым и опосредованным. Прямое массовое общение происходит на различных митингах, больших собраниях, демонстрациях, во всех больших социальных группах: толпе, публике, аудитории.

Опосредованное массовое общение чаще всего носит односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации. Почти каждый цивилизованный человек включен в поток мировой информации благодаря прессе, радио.

О.А. Баев считает, что среди видов общения можно выделить также деловое и личностное, инструментальное и целевое. Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо продуктивную совместную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир. В отличие от делового общения личностное, напротив, сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т.п.[8].

Инструментальным можно назвать общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-либо иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения. Целевое – это общение, которое само по себе служит средством удовлетворения специфической потребности, в данном случае потребности в общении.

Важнейшими видами общения у людей являются вербальное и невербальное. Невербальное общение не предполагает использования звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения. Невербальное – это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Большинство невербальных форм и средств общения у человека являются врожденными

и позволяют ему взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях.

Так в «Психологии личности общения» под редакцией А.В. Батаршева вербальное общение присуще только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить. Да и саморазвитие вербального общения непременно опирается на невербальные средства коммуникации [9].

Общение удовлетворяет особую потребность человека в контактах с другими людьми, возникшую в процессе общественно-исторического развития людей. Недостаточное развитие активности в общении отрицательно сказывается на процессе жизнедеятельности человека.

Большинство отечественных и зарубежных психологов утверждают, что у человека существует особая потребность в общении (А.Г. Ковалев; Н.Ф. Дубровина, А.Валлон, Р.Вердербер [11;12;13] и др.). В общении люди решают наиболее сложные задачи, которые недоступны отдельно взятому человеку. Благодаря общению в условиях совместной групповой деятельности, люди сумеют преодолеть свой естественный образ жизни, подняться над собственной биологической ограниченностью, создать общество и культуру.

В.А. Горянина считает, что человек рождается на свет, не обладая свойствами, присущими развитой личности. Эти свойства он приобретает в процессе жизни благодаря общению. Это касается познавательных процессов, характера, способностей, волевых качеств, чувств, мотивов и социальных потребностей. С первых дней жизни ребенок начинает общаться с окружающими людьми, и через общение он усваивает то, что психологически делает его человеком. Это касается человеческих особенностей его поведения (мораль, этика и культура), человеческих взаимоотношений (доброта, порядочность, отзывчивость). Характер человека не только проявляется в общении, но и формируется в нем. В

раннем детстве черты характера ребенка складываются под влиянием того, как взрослые люди общаются с ним. На протяжении всей жизни человека все изменения его характера проходит под прямым воздействием его общения. Без организованного взаимодействия с людьми у ребенка не появятся и не разовьются никакие способности, так как этими способностями обладают только взрослые, и они через обучение и воспитание, т.е. через общение, формируют их у детей. Наблюдая за поведением детей, за их стремление добиться цели, взрослые сознательно направляют, стимулируют действия ребенка на преодоление препятствия. Чувства, проявляемые в межличностном общении, формируются и развиваются под влиянием общения с людьми. Мотивы и социальная потребности растущая личность также заимствует в общении с окружающими людьми. Если человек по каким-либо причинам оказывается лишенным возможности общения с людьми, которые психологически являются более развитыми, чем он, то этот человек сам будет лишен возможности психологически развиваться [22].

Общение - обмен сведениями с помощью языка или жестов, а также иных способов контакта. Общение-это коммуникационное взаимодействие людей или социальных групп. В процессе общения между участниками коммуникации происходит обмен разного рода информацией.

Е.И. Рогов отмечает, что в процедуре общения можно выделить следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимость сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника) – побуждает человека вступить в контакт с другим человеком;
2. Ориентировка в целях общения, ситуациях общения;
3. Ориентировка в личности собеседника;
4. Планирование содержания своего общения- человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет;
5. Бессознательно человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести;

6. Установление контакта;
7. Обмен мнениями, идеями, фактами;
8. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи [62].

Человек - «существо социальное». Это означает, что он живет среди людей и осуществляет свою жизнедеятельность (достигает целей, удовлетворяет потребности, трудится) не иначе как через взаимодействие, общение с другими людьми - общение контактное или воображаемое.

В общении происходит обмен информацией и ее интерпретация, взаимовосприятие, взаимопонимание, взаимооценка, сопереживание, формирование симпатий или антипатий, характера взаимоотношений, убеждений, взглядов, психологическое воздействие, разрешение противоречий, осуществление совместной деятельности считает А.В. Батаршев [9].

Таким образом, каждый из нас в своей жизни, взаимодействуя с другими людьми, приобретает практические навыки и умения в сфере общения.

Общение - это не просто действие, а именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Итак, общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Общение - сложный, многофакторный и многофункциональный процесс, который представляет собой не только самостоятельную сферу жизнедеятельности человека, но и пронизывает прямо или косвенно все остальные сферы. Значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека, детерминацию внутреннего мира человека и его личности, а также понять развитие

психики как процесс, происходящий путем присвоения общественно-исторического опыта человечества в контексте общения с другими людьми, живыми носителями этого опыта.

А.В. Батаршев пишет, что общение выполняет различные жизненно значимые функции: сообщение или обмен информацией, мыслями, чувствами через язык, знаки и символы; передача социальных, культурных и нравственных ценностей для тех, кто вступает в контакт и взаимодействие; воздействие на сознание и поведение людей; предпосылка и сопровождение деятельности; способ взаимодействия; фактор поведения; форма самопознания личности; процесс узнавания себя в другом и другого в себе; условие регламентации межличностных отношений и др. [9].

В психологии общения, под редакцией Е.И. Рогова средства общения - это те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком.

Можно выделить три основных категории средств общения [62]:

- Экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
- Предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения);
- Речевые средства (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

В настоящее время распространенным является подход, согласно которому в общении рассматриваются коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны. Существенно, что все эти функции в общении реализуются одновременно. Коммуникативная сторона реализуется в обмене информацией, интерактивная - регуляцией взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения, перцептивная же - в «прочтении» собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия. Стороны общения получают собственную

функциональную нагрузку и рассматриваются как реализующие разные функции общения. Так, в коммуникации (общении) могут быть выделены три начальные функции:

- активационная - побуждение к действию;
- интердиктивная - запрещения, торможения («нельзя-можно»);
- дестабилизирующая - угрозы, оскорбления и т.д.;
- инструментальная - координация деятельности путем общения;
- синдикативная - создание общности, группы;
- самовыражения;
- трансляционная функция пишет А.В. Горянин [22].

Очевидна многосторонность содержания и названия функций. Важно то, что все они широко используются при интерпретации межличностного общения, отражая разные стороны коммуникативного взаимодействия.

Первостепенный интерес для данного исследования представляет именно коммуникативная сторона процесса общения.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. Все это приводит не просто к движению информации, но к уточнению, обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди.

Средствами коммуникативного процесса являются:

- 1) речь;
- 2) оптико-кинетическая система знаков - жесты, мимика, пантомимика;
- 3) системы лингвистическая и паралингвистическая - интонация, паузы;
- 4) система организации пространства и времени коммуникации;
- 5) система «контакта глаз» по К. Вердербера[12].

Исходя из приведенных выше признаков коммуникативного процесса, констатируем, что коммуникативная сторона общения не может быть ограничена простой передачей информации. Коммуникация также

предполагает активное взаимодействие людей друг с другом в процессе общения, их воздействие друг на друга, восприятие и понимание другого человека по М.В. Григорьевой [23].

Таким образом, исходным понятием, на которое мы опираемся при изучении коммуникативных умений, является понятие общения.

Отсутствие коммуникативных умений и навыков выступает как неизбежное следствие дефицита общения, и это не требует особого доказательства.

Формирование коммуникативных умений дошкольников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Б.С. Волков называет эти умения «социальным интеллектом», «практически-психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью» [14].

Принципиальный подход к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей [20].

1.2. Психологические особенности общения детей дошкольного возраста

Исследования дошкольного детства показали, что коммуникативное становление личности в этот период носит до некоторой степени стихийный характер. К 7-ми годам ребенок владеет элементарными умственными операциями конкретно-действенного характера, причинными связями, может связно излагать мысли, пользуется грамматически, лексически и фонетически правильной речью. Именно в

этом возрасте вырабатывается интеллектуальная регулирующая планирующая функция речи, умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, а также отбирать языковые средства в соответствии с ними. Данные о соотношении рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в литературе отсутствуют, хотя вполне очевидно, что устные формы коммуникации /говoreние и слушание/ превалируют в развитии дошкольника по Б.С. Волкова [14].

Однако основным критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности ребенка является, на наш взгляд, умение понимать, ставить и решать различные по характеру коммуникативные задачи, а также использование коммуникативных навыков в процессе общения.

О.М. Дьяченко объясняет, что в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество [26].

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Столь широкий диапазон детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач которые решаются в этом

общении. Если взрослый остается для ребенка до конца дошкольного возраста в основном источником оценки, новой информации и образцом действия, то по отношению к сверстнику уже с трех-четырехлетнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра соответствующих действий и навыков.

Вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой аффективной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированной. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых

норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, не за данность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы и т.д. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако не регламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста. Еще одна особенность общения сверстников - преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения существенно изменяется от трех к шести-семи годам по ищут М.И.Лисина и Н.В. Волкова [13;14].

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание

потребности мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как, бы переломы. От двух до семи лет отмечается два таких перелома; первый происходит приблизительно в четыре года, второй— около шести лет. Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании; значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение одного-двух лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку двух-трех лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь они начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре.

Второй перелом внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Он связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Т.В. Лаврентьева пишет, что эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов в развитии общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками [26].

Первая форма -эмоционально-практическое общение со сверстниками (второй-четвертый годы жизни). Потребность в общении со сверстниками складывается в раннем возрасте. На втором году у детей наблюдается интерес к другому ребенку, повышенное внимание к его действиям, а к концу второго года появляется стремление привлечь внимание сверстника к себе, продемонстрировать свои достижения и вызвать его ответную реакцию. В полтора-два года в репертуаре детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к ровеснику как к равному существу, с которым можно баловаться, соревноваться, возиться.

Эмоционально-практическое взаимодействие, которое протекает в свободной, ничем не регламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Отражаясь в других,

малыши лучше выделяют самих себя, получают зримое подтверждение своей активности и уникальности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку, ребенок реализует свою самобытность, что стимулирует его инициативность.

В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают. Другой ребенок является для них как бы зеркалом, в котором они видят только себя.

Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно как по своему содержанию, так и по средствам. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей; они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения - локомоции или экспрессивно-выразительные движения. После трех лет общение все больше опосредуется речью, однако речь пока крайне ситуативно и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений, пишет М.И.Лисина [38].

Следующая форма общения в - ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по

своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни.

Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей - врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество.

Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, одинаково, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие и было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста.

Наряду с потребностью в сотрудничестве отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный

интерес ко всему, что тот делает. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку. В четырех-пятилетнем возрасте они часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период некоторые дети огорчаются, видя поощрение сверстника, и радуются при его неудачах.

Все это позволяет говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику в середине дошкольного возраста. Суть этой перестройки заключается в том, что дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка. Сверстник становится предметом постоянного сравнения, с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого. Только через сравнение своих конкретных достоинств (навыков, умений) ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных качеств, которые важны не сами по себе, а только в сравнении с другими и в глазах другого. Ребенок начинает смотреть на себя «глазами сверстника». Итак, Е.А. Аркин и М.И. Лисина пишут, что в ситуативно-деловом общении появляется конкурентное, соревновательное начало [6; 38].

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые. Дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в общении со взрослым в этот период уже возникают вне ситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа вне ситуативно-деловой. К шести-семи годам значительно возрастает число вне

ситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает вне ситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий по М.И.Лисиной [38].

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к вне ситуативности, общение в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра к концу дошкольного возраста меняется. На первый план выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений, и все меньше - на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляются первые ростки дружбы, умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые вне ситуативные, психологические аспекты его существования - его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с личностными вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел.

Таким образом, развитие вне ситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число вне ситуативных, речевых контактов, а с другой - сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю

сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях, но становится все более значимой для ребенка.

К шести годам значительно возрастает способность дошкольников к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребенку или поделиться с ним. Характерно, что все эти действия, направленные на поддержку сверстников, как правило, сопровождаются положительными эмоциями - улыбкой, взглядом в глаза, жестами, выражающими симпатию и близость. Часто вопреки правилам игры дети пытаются помочь своим партнерам, оправдать их действия перед взрослыми, защитить их от наказания. Все это может свидетельствовать о том, что поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением соблюсти моральную норму, но прежде всего непосредственным отношением к другому.

Бескорыстное желание помочь сверстнику, что-то подарить или уступить ему, без оценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным. Суть этого отношения заключается в том, что сверстник становится не только предпочитаемым партнером по совместной деятельности, не только предметом сравнения с собой и средством, самоутверждения, но и самоценной целостной личностью. Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращаются во внутреннюю общность, которая делает возможными более глубокие межличностные отношения по А.Валлону[11].

Однако такое личностное отношение складывается далеко не у всех детей. У многих старших дошкольников эгоистическое, конкурентное отношение к сверстникам остается преобладающим. Такие дети нуждаются в специальной психолого-педагогической коррекционной работе, методические принципы которой изложены ниже.

Для полноценного общения детей, для становления гуманных отношений между ними недостаточно простого наличия других детей и

игрушек. Сам по себе опыт посещения детского сада или яслей не дает существенной прибавки к социальному развитию ребенка. Так, было обнаружено, что у детей из детского дома, имеющих неограниченные возможности общения друг с другом, но воспитывающихся в условиях дефицита общения со взрослыми, контакты со сверстниками бедны, примитивны и однообразны. Эти дети не способны к сопереживанию, взаимопомощи, самостоятельной организации содержательного общения. Для возникновения этих важнейших способностей необходима правильная, целенаправленная организация детского общения, которую может осуществить воспитатель детского сада.

Однако какое именно влияние должен оказывать взрослый для того, чтобы взаимодействие детей складывалось успешно? Здесь возможны два пути: во-первых, организация совместной игровой деятельности детей; во-вторых, формирование их субъектного взаимодействия. Психологические исследования показывают, что для младших дошкольников предметное взаимодействие оказывается малоэффективным. Дети сосредоточиваются на своих игрушках и занимаются в основном индивидуальной игрой. Их инициативные обращения друг к другу сводятся к попыткам отобрать привлекательные предметы у другого. На просьбы и обращения ровесников они либо отвечают отказом, либо не отвечают вовсе. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребенку увидеть сверстника. Игрушка как бы закрывает человеческие качества другого ребенка по В.М. Изгаршевой[31].

Значительно более эффективным является второй путь, при котором взрослый налаживает отношения между детьми, привлекает их внимание к субъектным качествам друг друга: демонстрирует достоинства сверстника, ласково называет его по имени, хвалит партнера по игре, предлагает повторить его действия. При таком поведении взрослого возрастает интерес детей друг к другу, появляются эмоционально окрашенные действия, адресованные сверстнику, возникает эмоционально-практическое общение, основные особенности которого описаны выше.

О.А. Александрова пишет, что по содержанию данные навыки у детей старшего дошкольного возраста объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционные-коммуникативные, аффективно-коммуникативные навыки и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, планировать содержание акта общения, реализовывать задуманное, подбирать вербальные и невербальные средства, оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения [1].

Условно коммуникативные навыки ребенка также можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

- базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

- процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

В общении ребенок усваивает социальный опыт, приобретает не только новые знания, но и формирует адекватное представление о себе. Помимо этого, общаясь со сверстниками, старший дошкольник имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, учиться выстраивать отношения с окружающими по определенным правилам. Ребенок начинает осознавать себя как субъекта в системе социальных отношений. Кроме того, успешность процесса общения во многом определяется тем, как коммуникативные навыки формируются изначально, а именно в детском коллективе, в группе сверстников по Н.Т. Гринявичене[24].

Таким образом, переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Именно взрослый помогает ребенку открыть сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам.

Одной из наиболее эффективных форм субъектного взаимодействия детей в условиях детского сада являются совместные игры, в которых малыши действуют одновременно и одинаково. Отсутствие соревновательного начала в таких играх, общность действий и эмоциональных переживаний создают особую атмосферу единства и близости со сверстниками, что благоприятно влияет на развитие общения и межличностных отношений по С.Л. Новоселовой [30].

Организованная совместная игра детей может способствовать не только развитию их содержательного общения, но и адаптации дошкольников к детскому саду. Принято считать, что для успешного, привыкания ребенка к ежедневному посещению детского сада лучше предоставить ему по возможности больше свободы, чтобы тем самым приблизить условия жизни в группе к привычным домашним. Поэтому при подготовке к приему детей все усилия педагогов сосредоточены главным образом на создании уютного интерьера и на подборе привлекательных игрушек. Вот почему с первых дней посещения детского сада неоценимое значение для жизнерадостного настроения детей и их хорошего отношения друг к другу имеют совместные игры.

1.3. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста

Приобретать коммуникативный опыт человек начинает с младенчества. Самый естественный путь его освоения - игра. Изменяясь с возрастом, она сопровождает ребенка всю жизнь. Играя, он изучает себя, других, окружающий мир, примеряя на себя различные роли, формирует свое мировоззрение, систему оценок и ценностей. Осваивать огромное поле коммуникативных средств предпочтительнее также через игруговорится у Н.П. Аникеева [5].

Нередко, задачи коммуникативного развития подменяются задачами развития речи, а точнее, обогащения ее языковыми средствами

(пополнение словарного запаса, формирование словообразовательных навыков). Однако за низким уровнем речевого развития ребенка скрывается более серьезная проблема - недостаточность овладения коммуникативным поведением в целом.

Определенная часть детей в разной степени испытывает трудности в овладении коммуникативной деятельностью. Это дети с заниженной самооценкой, эмоциональной неустойчивостью (беспокойные дети), агрессивностью, конфликтные, застенчивые, замкнутые и имеющие речевые нарушения.

Первые, самые простые игры возникают у ребенка на 2-ом году жизни. Тут новый шаг в психическом развитии ребенка. Ведь он впервые осмысленно использует предметы как игрушки. Наряду с речевыми символами в сознании малыша появляются символы предметные, возникает воображение как особая сфера психического. В действительности малыш не просто играет: он косвенно обращает свои игровые действия к взрослому, стремится получить одобрение и оценку.

Игра 3 - 5-летних сложнее. Простое воспроизведение действий с предметами уже не устраивает ребенка: ему хочется принять участие в настоящей жизни. Появляются роли, игра становится коллективной.

Для детей 3 - 4х лет основным становится воспроизведение отношений между людьми. Мир открывается детям все полнее и полнее. Они уже видят, что шофер не просто крутит руль, но вступает в определенные отношения с пассажирами, что доктор не просто делает укол больному, но и общается с ним определенным образом. И именно эти отношения и особенности общения между взрослыми и становятся центральным моментом в играх дошкольника по А.К. Бондаренко[10].

Разнообразны сюжеты детских игр. Тут и «дочки-матери», семья, быт, и трудовые будни папы и мамы, и приключения. Чем старше дошкольник, тем сложнее и романтичнее сюжеты игры, тем дальше они от хорошо знакомых бытовых сцен. Все то, новое, что прочитали ему в книжке, что он увидел в кино, по телевизору, в цирке, - все знакомый хочет

вовлечь ребенка в игру, воспроизвести, принять в событиях личное, действенное участие. В этом причудливом сюжетном калейдоскопе быстро чередуются работа проводника и машиниста, таксиста и охотника, космонавта и средневекового рыцаря.

Организация работы с детьми по развитию коммуникативной сферы ставит перед педагогами задачи, требующие интеграции всех разделов, взаимосвязь работы по коммуникативному развитию с сюжетно-ролевой игрой.

Игра – это ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста и самый лучший способ решения вопросов воспитания и развития ребенка. Слово «играть» применительно к ребенку в давние времена означало «жить» и «дружить». Не случайно и современный ребенок обычно говорит: «Я хочу с тобой играть» или «Я с тобой больше не играю». Это, в сущности, означает «Я хочу с тобой дружить» или «Я с тобой больше не дружу!»

В игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается именно в сюжетно-ролевой игре, а затем проявляется и в других видах деятельности (например, в учебной). В развитой ролевой игре с ее сложными сюжетами и ролями, которые создают широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, вниманию и мышлению ребенка. Игра создает реальные условия для развития многих навыков и умений, необходимых ребенку для успешного перехода к учебной деятельности по Р.И. Жуковской [27].

Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, навыками общения.

Игры очень разнообразны, и условно их можно разделить на две большие группы: сюжетно–ролевые игры и игры с правилами.

Д.В. Менджеринская объясняет, что сюжетно–ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных умений. Ребенок может развить не только речевые умения, но и научиться играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними. В игре, созданной под руководством воспитателя, создается новая жизненная ситуация, в которой ребенок стремится полнее реализовать формирующуюся с возрастом потребность в общении с другими детьми [40].

С развитием ребенка меняются и формы игрового общения. Постепенно в результате воспитательного воздействия у детей формируется умение распределять роли с учетом интересов и желаний каждого из участников. Педагог использует различные игровые приемы для формирования у детей общительности, чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи - всего того, что требуется для жизни в коллективе. Можно сказать, что воспитание в игре есть школа навыков культурного общения.

В игре эффективно воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Игра служит и средством воздействия на тех детей, у кого проявляются эгоизм, агрессивность, замкнутость.

В процессе развития игры ребенок переходит от простых, элементарных готовых сюжетов к самостоятельно выдуманным охватывающим, практически, все сферы действительности. Он учится играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними, обходится без многочисленных игровых атрибутов, овладевает правилами игры и начинает следовать им, какими бы сложными они ни были.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. После 4-х лет у детей (в особенности тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает

обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Они уже сознательно предпочитают играть с другим ребёнком, чем с взрослым или в одиночку. Этот возраст является периодом расцвета детской игры. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится общее дело, главным образом игра. Если младшие дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника, то при деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве со сверстником становится главной для общения детей. Если дети после 4-х лет не умеют играть вместе и их общение ограничивается только вознёй и беготнёй, это явный признак отклонения в социальном развитии детей. В этом возрасте детям нужно сотрудничество и содержательное общение. А главным содержанием общения дошкольников может быть только игра.

Поэтому данный возраст является достаточно трудным для налаживания контактов со сверстниками. Главным средством, помогающим дошкольнику нормально общаться со сверстниками, является совместная игра. Именно игра становится оптимальным содержанием общения детей 4-6 лет. Те дети, которые умеют и любят играть, обязательно найдут средства, чтобы установить контакты с партнёрами, распределить роли, создать игровую ситуацию и пр. Постарайтесь научить ребёнка совместной игре (желательно с ролями), помочь детям придумать интересный сюжет и хорошая общая игра станет для него важнее похвалы или собственных успехов.

Когда ребенок научился самостоятельно придумывать сюжет и получил опыт ролевого поведения, то возникает основа для развития сюжетно-ролевой игры. Сюжетная игра сопровождает ребенка до младшего школьного возраста, видоизменяясь и приобретая новое содержание. Поэтому очень важно правильное планирование работы с

детьми. Мы составили перспективные планы на каждую возрастную группу, учитывая динамику развития игры, тематику занятий.

Психолого-педагогическая работа по руководству игрой отражается в перспективных планах в нескольких аспектах пишет Н.Я.Михаленко:

- приемы педагогического влияния на содержание игр;
- помощь детям при реализации игры;
- развитие сюжета[43].

В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности. Таким образом, роль сюжетно-ролевой игры в формировании и развитии коммуникативных способностей и взаимоотношений детей друг с другом чрезвычайно велика. По мнению Е.В. Зворыгина необходимо помнить, что при организации и проведении коллективных сюжетно-ролевых игр особое значение приобретает индивидуальный подход к каждому ребенку, в зависимости от его интересов и способностей. Поэтому необходимым условием является поддержка и развитие всего лучшего, что может быть в ребенке [51].

Именно игра обеспечивает детям состояние эмоционального комфорта, ощущение свободы в реализации своей активности, проявление индивидуальности. В контексте игры как ведущей деятельности возникают специфические для данной возрастной стадии психические новообразования, имеющие первостепенное значение для всего последующего развития ребенка.

Исследования в области дошкольной психологии (Б.Г.Ананьев[3], Л.С. Выготский [18], А.В. Запорожец[28], А.Н.Леонтьев[35], С.Л.Рубинштейн [63] и др.) позволили сформулировать положение о том, что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми в ней правилами к играм с открытыми правилами и свернутой игровой ситуацией, которые в дальнейшем перерастают в те виды деятельности,

зачатки которых они в себе несут: познавательную, спортивную, художественную, трудовую и др. Об этом свидетельствует тот факт, что уже в дошкольном возрасте появляются сложные виды игры: «игра-рисование», «игра-лепка», «музыкально-творческая игра», «сюжетно-строительная игра», «игра-труд», которые представляют собой переходные, интегративные виды своеобразной детской деятельности, генетически возникающие из предметно-манипуляторных действий.

Интерес дошкольников к отдельным действиям с предметами в дальнейшем проявляется в их желании наблюдать за активной деятельностью взрослых, подражая их действиям с предметами, знакомясь с их свойствами, познавая реальный мир вещей. При этом дошкольник не ставит заранее цель трудиться, а действует в конкретной ситуации, возникновение которой и определяет данное действие как ответ на нее. Случайно оставленная взрослым кастрюля вызывает желание «варить обед», собранное для стирки белье — желание «стирать» и т.д. Активность ребенка направлена на осуществление лишь наиболее ярких действий с отдельными предметами, многократное их повторение. Поэтому, реально, труд уступает место привычной игре, которую А.А.Люблинская называла «полу игрой-полу трудом» и в которой дети чаще всего отражают быт семьи [46].

В среднем и старшем дошкольном возрасте основным содержанием сюжетно-ролевых игр становится широкая социальная действительность - труд взрослых, который ребенок, стремящийся к совместной социальной жизни с взрослыми, воспроизводит в игре, отражая самые различные знания о профессиях, копируя реальные трудовые процессы, моделируя взаимоотношения взрослых. Исследования, проведенные в 80—90-х гг. прошлого столетия М.В.Артюковой, М.В.Крулехт, В.И.Логиновой, Л.А.Мишариной, Э.В.Онищенко, М.М.Стрекаловской [66], доказали возможности целенаправленной интеграции игровой и трудовой деятельности в воспитательном-образовательном процессе детского сада на основе выявления их существенных связей и присутствующих.

В педагогике под социальной активностью понимается такая ее совокупность, которая выражается в разнообразной деятельности ребенка:

- Умственной — в потребности в приобретении новых знаний;
 - Умении рационально и самостоятельно использовать знания при решении умственных задач (находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, умозаключения); проявлении смекалки, находчивости, настойчивости, наблюдательности;
 - Двигательной — в стремлении к выполнению игровых действий (поиск предметов, соревнование в беге, прыжках, имитация трудовых действий), целенаправленных действий с дидактическим материалом;
 - Трудовой — в интересе к труду взрослых, механизмам и машинам; потребности и готовности трудиться; желании выполнять в игре роли разных профессий; помощи в труде старшим;
 - Эстетической — в понимании и оценке красоты предметов и явлений;
 - Нравственной — в проявлении любви к родному краю; доброжелательности в общении с детьми и взрослыми, выражающейся в сочувствии, сопереживании, сострадании, бескорыстной помощи; бережном отношении к предметам, игровому материалу;
 - Потребности- следовать правилам поведения;
 - Коммуникативной — в желании обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность
- по П.П. Саморуковой [25].

Структура сюжетно – ролевой игры, ее задачи, игровые правила и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности. В сюжетно – ролевой игре ребенок имеет возможность конструировать свое поведение и действия.

Сюжетно – ролевою игру условно можно разделить на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры.

Первая стадия характеризуется появлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре; беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. Например, педагог обращается к детям: «Вова, хочешь поиграть в эту игру?»; «Ребята, хотите поиграть в новую игру?»; «Дети, вспомните, в какую игру мы вчера играли. Правильно, она называется «Магазин спортивных товаров». Давайте сегодня опять поиграем в нее». Воспитание желания играть со сверстниками — важный момент в формировании социальной активности. Так развивается общение, на основе которого формируются многие качества: товарищество, дружелюбие, взаимопомощь, соперничество и др.

На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей.

На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнить действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. С.Л. Новоселова говорит, для того чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявить находчивость, способность ориентироваться в обстановке [30].

Ребенок, усвоивший игру, должен стать и ее организатором, и ее активным участником. С таким ребенком другие дети охотно вступают в игру. Например, на вопрос педагога: «Почему ты любишь играть с Витей?» — ребята часто отвечают; «Потому что он хорошо играет»; «Потому что с ним интересно»; «Потому что он умеет играть».

Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить поведение детей в игре. На третьей стадии роль педагога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач.

Объективная, но обязательно доброжелательная оценка воспитателя является необходимым условием эффективности сюжетно – ролевых игр.

При неоднократном проведении игры дети более творчески подходят к выполнению поставленных задач, умеют оценить свое поведение и поведение товарищей. Роль воспитателя заключается в том, чтобы вовремя заметить проявление этих качеств у детей, оценить и развивать их дальше.

Широкое использование игрового метода, в частности различных видов игр, в обучении и воспитании как в детском саду, так и в начальных классах школы, по сравнению с другими методами (например, словесными, наглядными), имеет ряд преимуществ. Игра занимает значительное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельности детей. Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Она выявляет индивидуальные способности ребенка, позволяет определить уровень его знаний и представлений по Н.П. Анисимовой [5].

Наблюдая за играми детей, их поведением в процессе игры, педагог может выявить их индивидуальные особенности, наметить наиболее эффективные пути воздействия на личность ребенка. Например, если педагог в процессе наблюдения за игрой выявил, что у ребенка отсутствует выдержка при выполнении правил игры, он использует игры, которые поставят ребенка в такие условия, когда он должен будет сам контролировать выполнение правил другими детьми.

Игра не только выявляет индивидуальные способности, личностные качества ребенка, но и формирует определенные свойства личности. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения.

В дошкольные годы, особенно в 5-6 летнем возрасте, идет интенсивный процесс становления самосознания. Важный компонент развития – осознание себя как представителя определенного пола. Усвоение образцов поведения, соответствующих полу, неотъемлемой частью входит в общий процесс социализации дошкольника. Он осуществляется не только через семью, но и через сверстников.

Группа детского сада – это, по существу, первое детское общество, возникающее на основе сюжетно ролевой игры, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общности, начал коллективизма. Воспитательное влияние группы на дошкольника обуславливается как исключительной значимостью общества сверстников, так и эмоциональной притягательностью. Потребность всегда участвовать в совместной деятельности со сверстниками растет от младшего дошкольного возраста к старшему. И если ребята не принимают своего товарища в игру, исключают из игры в случае нарушения правил – это действенная воспитательная мера детского общества по отношению к своему сверстнику.

Социально-психологические исследования межличностных отношений общения и взаимодействия дошкольников в детском саду, показывают, что группа детского сада для ребенка – источник различных переживаний, как положительных, так и отрицательных. В группе усваиваются навыки социального поведения и нравственные нормы во взаимодействии детей друг с другом в различных видах совместной деятельности – игровой, трудовой, изобразительной и др. говорится у Б.Г. Ананьева, В.Я.Вороновой, Н.Т. Гриняневичене, Р.И. Жуковской, С.Л. Новоселовой, Л. Лидак [3;15;24;27;30;37].

Общество сверстников в группе детского сада наряду с другими функциями выполняет и функцию половой социализации. Наблюдая за общением и деятельностью детей можно сказать, что склонность более благожелательно относиться к сверстникам одного пола, участвовать с ними в совместной деятельности проявляется очень рано. Однако к 4 годам она уже ярко выражается, и дети, которые следуют поведению, предписанному полу, лучше принимаются сверстниками.

Перед педагогом встает сложная задача – найти пути, способствующие дружбе между мальчиками и девочками и вместе с тем не тормозить процесс половой дифференциации, а только тонко корректировать. И один из путей продолжения разобщенности в группе детского сада без нарушения процесса половой социализации – использование сюжетно-ролевых игр с ролями, которые учитывают интересы, как мальчиков, так и девочек.

Кроме того, необходимый уровень форсированности коммуникативных навыков может быть обеспечен при организации ролевого общения детей и осуществлении его поэтапного руководства воспитателем.

1. Раскрытие детям значения коммуникативных навыков в процессе организации ролевого общения.
2. Ознакомление детей с содержанием и структурой навыков при распределении ролей.
3. Включение детей в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными навыками.
4. Совершенствование у дошкольников усвоенных коммуникативных навыков в их творческой деятельности по Н.П. Анисимовой [5].

Названные этапы формирования коммуникативных навыков соотносятся, во-первых, с общедидактическими этапами формирования учебных умений и, во-вторых, со структурными характеристиками ролевой игры (роль — ролевое действие — игровая ситуация).

Воспитателю необходимо знать содержание каждого из этапов и соблюдать логическую последовательность при формировании коммуникативных навыков.

Имеющийся опыт использования игровых методик в отечественной и зарубежной школе доказывает, что формирование коммуникативных умений целесообразно в процессе сюжетно-ролевой игры как наиболее точной и доступной модели общения дошкольников. В основу ролевой игры положен процесс ролевого общения детей в соответствии с распределенными между ними ролями и наличием коммуникативной игровой ситуации, объединяющей игровой материал. Поэтому предложенные группы и соответствующие им виды коммуникативных умений исходят из социально-психологических функций общения как коммуникативной деятельности и процессуальной сущности игры как ролевого общения воспитанников.

С.Л. Новоселова считает, что основными средствами развития коммуникативных навыков являются доверие к личности ребенка, формирование реально действующих мотивов его поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагогов. Дальнейшее позитивное воздействие педагогов своим авторитетом на отношения ребенка со сверстниками помогают корректировать высокую тревожность детей, преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышают тем самым социальный статус ребенка в группе детей. Значительную роль в развитии игровых и реальных отношений детей, развитии комплекса игровых способностей, побуждении игровой и учебно-познавательной мотивации учения играют позитивное стимулирование, авансирование успеха, подчеркивание достижений ребенка, развернутая оценка результатов его деятельности. Определенное влияние на формирование свойств субъекта игровой деятельности оказывают такие корригирующие методы, как руководство ролевым воздействием детей в игре, ролевой диалог педагога (психолога) с

ребенком, создание ситуации для творческого самовыражения ребенка в игре, обогащение предметной среды [30].

Таким образом, общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

Выводы по главе

В данной главе проведен теоретический анализ понятий коммуникации и общения, коммуникативных навыков, коммуникативной потребности, мотивации общения, функций общения и речи. Так, мы определили, что коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений. Коммуникативные навыки являются условием развития личности детей и проявляются в процессе общения; форсированность коммуникативных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности и самостоятельного осуществления дошкольниками информационной, перцептивной, интерактивной деятельности;

Коммуникативная сфера детей дошкольного рассматривается в общем контексте его социализации с учетом особенностей выстраивания межличностных взаимоотношений, со сверстниками и взрослыми (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.).

Условно коммуникативные навыки можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

- базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

- процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

По содержанию данные навыки у детей старшего дошкольного возраста объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционные-коммуникативные, аффективно-коммуникативные навыки и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, планировать содержание акта общения, реализовывать задуманное, подбирать вербальные и невербальные средства, оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают коммуникативными навыками даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Сниженная активность во всех видах деятельности, оказывается существенной причиной низкого уровня развития коммуникативных навыков детей.

Таким образом, полноценное развитие коммуникативных навыков детей возможно только при создании самых благоприятных условий для деятельности ребенка, таких как: включение в процесс развития коммуникативных навыков всех участников воспитательной-образовательной среды (системный подход), подбор и использование системы сюжетно-ролевых игр.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ.

2.1 Организация и проведение исследования

Экспериментальное исследование было проведено для детей средней группы «Почемучки» на базе частного детского сада «Маленькая страна»

города Якутска. В эксперименте приняли участие дети средней группы от 3-5 лет в количестве 20 человек. Группа была определена в процессе диагностики и наблюдения за детьми на констатирующем этапе исследования.

Задачи экспериментальной работы:

1. Выявить уровень развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.
2. Апробировать систему сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков детей.
3. Выявить динамику развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста в ходе реализации основных этапов эксперимента.
4. Провести анализ результатов исследования.

Исследование проводилось в 3 этапа:

- На констатирующем этапе проводилось исследование уровня развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста и определялись контрольная и экспериментальная группы;
- На формирующем этапе эксперимента проводилась апробация системы сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков детей экспериментальной группы;
- На контрольном этапе осуществлялось повторное проведение диагностики детей с целью выявления динамики развития коммуникативных навыков общения детей дошкольного возраста и качественный и количественный анализ полученных результатов.

Задачи констатирующего этапа:

1. Выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у дошкольников.
2. Определить на основании полученных результатов диагностики контрольную и экспериментальную группы.

Для осуществления поставленных задач были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, беседа, тестирование.

Методики, применяемые в нашем исследовании, ориентированы на выявление уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников со сверстниками, поскольку именно сверстник выступает в качестве равного партнера, в процессе общения с которым ребенок может апробировать знания и социальные нормы, данные взрослым.

Наблюдение и анализ общения детей в свободной и игровой деятельности детей, беседа с детьми.

Методика 1. «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (Анжарова А.И.)

Цель: выявить особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»;

Содержание: в группе детей было организовано длительное не включённое наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия дошкольников в свободной деятельности.

Критерии и оценка результатов: при наблюдении мы обращали внимание на следующие показатели поведения детей:

- Инициативность - отражает желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;
- Чувствительность к воздействиям сверстника - отражает желание и готовность ребёнка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника.
- Преобладающий эмоциональный фон - проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: негативный, нейтральный, нейтрально-деловой, позитивный.

Оценка коммуникативных умений в свободном общении может быть дана с учетом следующих критериев:

Критерии оценки уровня коммуникативных умений

№	Критерии оценки коммуникативных умений детей	Оценка в баллах	Уровень речевой коммуникации
1	Ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт со сверстниками и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, в процессе игры активно строит взаимодействие.	3	Высокий
2	Ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других.	2	Средний
3	Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении со сверстниками и педагогом, невнимателен, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.	1	Низкий

Методика 2. Наблюдение в игре (А.И. Анжарова).

Для изучения коммуникативных навыков и умений также чаще всего используют наблюдения за общением детей в игровой деятельности, обращается внимание на характер общения, на инициативность ребенка, его умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника и понимать его, ясно выражать свои мысли.

Цель: выявить особенности общения детей в процессе игры.

Содержание: нами было организовано и проведено наблюдение за игровой деятельностью детей. С этой целью по нашему предложению, воспитателем была организована сюжетно-ролевая игра «Магазин». Перед игрой воспитатель провел предварительную работу. На занятии по ознакомлению с окружающим детей познакомили с работой продавца в магазине. В игре принимало участие 28 детей.

Игра началась с предложения воспитателя поиграть и дети охотно

согласились. Воспитатель подобрала атрибуты для игры, помогла распределить роли между детьми, уточнила игровые действия. Воспитатель направляла деятельность детей. Дети приступили к разыгрыванию сюжета. Вначале дети проявляли интерес к новому для них сюжету, активно участвуя в игре. После нескольких минут самостоятельной игры 10 детей потеряли интерес к ней, и не захотели продолжать. Всего игра продолжалась 20 минут.

Оценка коммуникативных умений в игровой деятельности осуществлялась с учетом следующих критериев:

В (высокий уровень) - 3 балла. Эти дети легко шли на контакт со сверстниками, активно с ними взаимодействовали, сами организовывали игры, собирали детей на игру. Эти дети активно старались привлечь к себе внимание сверстников, старались получить от них оценку себе и своим действиям. У этих детей было очень развито вербально общение, сформированы коммуникативные навыки. Общение в игровой деятельности характеризовалось следующими показателями: устойчивый, но развивающийся замысел игры, который обсуждается совместно, причем учитывается точка зрения партнера; перед игрой намечается общий план, а во время игры включаются новые идеи и образы, т.е. плановость, согласованность игры сочетается с импровизацией; в игре дети создают модели взаимоотношений между людьми; совершенствуется умение совместно строить и развивать сюжеты игр; ролевое взаимодействие содержательно, разнообразны используемые детьми средства выразительности; дети осознают, что соблюдение правил является условием реализации роли.

С (средний уровень) – 2 балла. Наблюдались ровные эмоционально устойчивые взаимоотношения со сверстниками, они охотно общались, легко шли на контакт, иногда проявляли собственную инициативу, но специально не старались обратить на себя внимание сверстников. В общем, у детей инициативные действия преобладали над ответными. Если не было ответной реакции со стороны сверстника, диалог распадался. Для

детей было более важно собственное действие.

Н (низкий уровень) - 1 балл. У детей обследуемых групп инициативность проявлялась ситуативно. Иногда они старались обратить на себя внимание сверстников, например, пытались самостоятельно организовать игру, но их начинания заканчивались, как правило, отрицательно. Это дети, которые имели социометрический статус «отверженные», поэтому даже их ситуативная инициативность сводилась на нет со стороны более удачливых. Вследствие этого, дети предпочитали избегать общения со сверстниками, играли либо одни, либо образовывали пары между собой. Этим детям больше интересовала оценка взрослого, нежели сверстника. У некоторых детей инициативность вообще отсутствовала, они совершенно не стремились наладить нормальные отношения со сверстниками, избегали общения. Эти дети не проявляли активности и инициативы, были замкнуты, играли одни, не стремились получить оценку своих действий со стороны сверстников. Общение в игровой деятельности характеризовалось следующими показателями: дети самостоятельно ставят игровые задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому часто взрослый помогает словесно обозначить игровую задачу; дети редко общаются во время игры; содержание игр довольно скудное, однообразное; игра проходит по общепринятым правилам; детей привлекает само действие, правила игры не выполняют функцию ее регулятора, из-за этого игра протекает с затруднениями и быстро заканчивается.

По результатам проведенного наблюдения за свободным общением детей и игровой деятельностью, а также дополнительной беседы с детьми было выявлено:

Тематика сюжетно-ролевых игр: «Семья», «Магазин», «Больница» «Война». Содержание игр на одну и ту же тематику за время наблюдений не претерпело значительных изменений, не зафиксировано ни одной новой сюжетной линии. В процессе организации игр дети были достаточно самостоятельны, все игры возникали по их инициативе. Вмешательство

педагога требовалось лишь при возникновении конфликтов. Конфликты возникали по поводу затруднения в распределении ролей, выборе атрибутов, так же возникали конфликтные ситуации, когда ребенок не хотел считаться с общими заданными правилами или его не устраивал какой-либо участник игры.

Анализ наблюдений по выделенным критериям выявил:

Экспериментальная группа;

1 уровень (высокий) – 3 человека (Егоров Паша, Данилова Сайнаара, Алексеева Амелия)

2 уровень (средний) – 5 человек (Толмачев Алеша, Нетесов Паша, Соколова Арина, Заровняева Каролина, Протопопов Саян)

3 уровень (низкий) – 6 человек (Леднев Саша, Каропетян Каро, Аминов Ислам, Отов Эльдар, Площенко Вова, Максимюк Слава).

Контрольная группа:

1 уровень (высокий) – 5 человек (Егоров Паша, Данилова Сайнаара, Толмачев Алеша, Протопопов Сайаан, Каропетян Каро);

2 уровень (средний) – 8 человек (Алексеева Амелия, Соколова Арина, Заровняева Каролина, Леднев Саша, Аминов Ислам, Отов Эльдар, Площенко Вова, Максимюк Слава);

3 уровень (низкий) – 1 ребенок (Нетесов Паша).

Результаты наблюдений представлены Приложениях 1 и 2.

Методика 3. «Изучение коммуникативный умений»

Для изучения уровня сформированной коммуникативных умений использовалась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной[41] «Изучение коммуникативный умений», адаптированная целям исследования.

Цель данной методики сделать вывод об уровне сформированной коммуникативных умений детей.

Для реализации данной методики нам понадобилось приготовить силуэтные изображения рукавичек, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Проведение исследования. Исследование состоит из двух серий. Первая серия. Двум исследуемым детям давали по одному изображению рукавички и просили украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковы. Пояснили, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. При этом детям раздавали по одинаковому набору карандашей. В процессе деятельности детей, наблюдали и отмечали, как дети взаимодействуют, как общаются, договариваются. Немного сложнее оказалось проведение данной методики у детей, не посещающих ДООУ, так как возраст братьев и сестёр либо превышал, либо был меньше возраста исследуемых. Поэтому мы прибегли к помощи друзей детей, приглашая их в гости.

Вторая серия. Проводилась через три дня после первой. Она аналогична первой, но детям давали один набор карандашей и предупреждали, что карандашами надо делиться.

Обязательным условием во всех сериях было, что дети выполняли задание самостоятельно, без подсказок родителей и других взрослых.

Обработка данных. Анализируют, как протекало взаимодействие детей в каждой серии, по следующим признакам:

1. Умеют ли дети договариваться, приходить к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.

2. Как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.

3. Как относятся к результату деятельности, своему и партнёра.

4. Осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования.

5. Умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами).

Полученные данные соотносят с уровнем сформированной коммуникативных умений у детей.

1 уровень – высокий. Прежде чем приняться за работу, дети договариваются о рисунке, сверяют свои работы с другой, контролируют ход рисования, делятся карандашами. В процессе работы постоянно обсуждают, вносят изменения.

2 уровень – средний. Вместе придумывают замысел рисунка, в процессе работы не изменяют его, замечают отступления, но не делают замечаний, в процессе рисования не общаются, заняты своей работой, карандашами делятся.

3 уровень – низкий. Берутся за работу не договариваясь, если даже обговорили рисунок, рисуют так как им хочется; карандаш не дают пока не закончат работу.

Мы получили следующие результаты, которые совпали с результатами наблюдений, что подтверждает их достоверность:

1 уровень (высокий) – 3 человека (Отгов Эльдар, Заровняева Каролина, Леднев Саша)

2 уровень (средний) – 5 человек (Протопопов Саян, Егоров Паша, Алексеева Амелия, Аминов Ислам, Данилова Сайнаара)

3 уровень (низкий) – 6 человек (Нетесов Паша, Площенко Вова, Соколова Арина, КаропетянКаро, Соколова Арина, Максимюк Слава)

Методика 4. «Выбор в действии»

Цель методики — изучение и оценка межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста. Данная методика является одним из детских вариантов социометрической методики. Процедура её проведения следующая. Каждому ребёнку в изучаемой группе даётся по три привлекательных, желаемых предмета. Это могут быть игрушки, картинки, конфеты и т.п. Ребёнок получает инструкцию следующего содержания: «Оцени эти три предмета по степени их привлекательности, по тому,

насколько другие дети хотели бы их иметь у себя. На первое место поставь наиболее желательный для детей предмет, на второе — чуть менее желательный; а на третье — оставшийся. Теперь выбери из своей группы трёх детей, которым ты хотел бы подарить эти предметы, назови их и отдай им эти предметы. Самый привлекательный предмет ты должен отдать тому, кого любишь больше всех, чуть менее привлекательный — тому, кто у тебя стоит на втором месте, а последний — тому, кого по Симпатиям к нему ты поставил бы на третье место». После того, как все дети раздадут имеющиеся у них предметы товарищам по группе, экспериментатор определяет кто, сколько и какие предметы получил.

В соответствии с количеством полученных предметов определяется социометрический статус ребёнка в группе при помощи следующей формулы:

$$C = K / (n - 1) * 100 \text{ где}$$

C — статус ребёнка в группе, в системе взаимоотношений со сверстниками;

K — количество привлекательных предметов, полученных ребёнком от товарищей по группе;

n — количество детей в тестируемой группе.

Основанием для выводов о статусе ребёнка служат количественные данные, т.е. показатель C.

Оценка результатов

10 баллов - показатель C ребёнка равен 100%.

8-9 баллов - показатель C находится в пределах от 80% до 99%.

6-7 баллов - показатель C располагается в интервале от 60% до 79%.

4-5 баллов - показатель C находится в пределах от 40% до 59%.

2-3 балла - показатель C располагается в пределах от 20% до 39%.

0-1 балл - показатель C находится в интервале от 0% до 19%.

На основании полученных данных, мы определили статусное положение каждого ребенка в группах детей, и распределили детей по условным статусным категориям:

Результаты исследования:

1. «Непринятые», имеют 1-2 выбора – Каропетян Каро, Данилова Сайнаара, Алексеева Амелия, Толмачев Алеша, Нетесов Паша.
2. «Принятые», имеют 3-4 выбора – Соколова Арина, Заровняева Каролина, Протопопов Саян, Леднев Саша, Егоров Паша.
3. «Предпочитаемые», имеют 5-6 выборов – Аминов Ислам, Отов Эльдар, Площенко Вова.
4. «Изолированные», не получили ни одного выбора - Максимюк Слава.

Результаты тестирования представлены в Таблицах 4,5(Приложение 2).

Проведенный эксперимент и полученные в ходе его данные свидетельствуют о том, что в группе детей на статусное положение ребенка существенное влияние оказывает уровень развития коммуникативных навыков. В неблагоприятных статусных категориях оказались дети, у которых наблюдается высокая тревожность, слабая социальная рефлексия, трудности общения, неадекватное поведение, низкий социальный статус. Результаты проведенного нами эксперимента также показали, что на социометрический статус ребенка в группе существенное влияние оказывает его эмоциональное отношение к сверстникам (способность к сопереживанию, интерес к деятельности сверстников, готовность помочь), Характеристика непринятых детей раскрывалась сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает», «не даёт игрушки» и пр.

Итак, на основании полученных результатов и для продолжения исследовательской работы нами были определены контрольная и экспериментальная группы. Мы предположили, что развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста со сверстниками будет способствовать использование системы сюжетно-ролевых игр,

учитывающей интересы детей в игровой деятельности, а также возрастные и индивидуальные особенностей дошкольников.

С данной целью экспериментальной группой была запланирована формирующая работа с применением системы сюжетно ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков общения со сверстниками. С контрольной подгруппой продолжал работу педагог данной группы по традиционной программе.

2.2 Развитие коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре

Цель формирующего этапа: апробация разработанной программы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Развивать коммуникативные навыки детей дошкольного возраста со сверстниками посредством системы сюжетно-ролевых игр.

Задачи:

- Проведение специальных занятий с экспериментальной группой;
- Работа над улучшением коммуникативных навыков и общей атмосферы в группе с помощью игровых методов.

Общение - сложный многоплановый процесс установления развития контактов между людьми, порождаемый совместной деятельностью и включающий в себя как минимум три различных аспекта: коммуникацию (обмен информацией, интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Средствами коммуникации являются различные знаковые системы, прежде всего, речь («вербальные коммуникации») и другие системы знаков, составляющие «невербальные коммуникации». К ним относятся оптико-кинестическая система (жесты, мимика, пантомимика, вокализация (качество голоса, его диапазон, тональность, организация пространства и времени коммуникативного процесса, изучаемые проклейкой (способы размещения партнеров по общению).

М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.А. Ренина, Р.С. Буре рассматривают общение как важный показатель психического развития ребенка и одновременно как важнейшее его условие. Жизнь ребенка с момента его появления на свет вплетается в сложную систему социальных связей, где постепенно формируются коммуникативные способности.

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали: на протяжении первых семи лет жизни ребенка его коммуникативные контакты со взрослыми и сверстниками качественно видоизменяются. Развивая у ребенка стремление к общению и умение общаться со сверстниками, со взрослыми, важно ставить перед собой такую задачу: воспитывать личность, умеющую видеть в другом человеке тоже личность.

Имеющийся опыт использования игровых методик доказывает, что формирование коммуникативных умений целесообразно в процессе сюжетно-ролевой игры как наиболее точной и доступной модели общения дошкольников.

Дети среднего дошкольного возраста совершенствуют свои коммуникативные навыки в сюжетно-ролевых играх: «Дочки-матери», «Детский сад», «Больница» в которых усваивают правила поведения. Необходимо знакомить их с речевым этикетом: не вмешиваться в разговор, выслушивать собеседника, избегая посторонних жестов и не отвлекаться, уметь сдерживать отрицательные эмоции к собеседнику, высказываться внятно и точно.

У детей появляются навыки само- и взаимоконтроля. Мирилки, голосилки, считалки обогащают технику речи, совершенствуют коммуникативные навыки, развивают опыт общения.

Умение контролировать свои эмоции и умение общаться наилучшим образом формируются в процессе детского коллективного творчества и художественного освоения мира, которые создают особую эмоциональную атмосферу, благотворно действующую на психику ребёнка.

Коммуникативное развитие детей 3-5 лет, осуществляется во всех сферах детской деятельности, в частности в продуктивной деятельности.

Дошкольники - это в первую очередь «деятели», а не наблюдатели. Опыт активной, разнообразной деятельности составляет важнейшее условие их развития. Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творчества. Вот почему одним из наиболее близких и доступных видов работы с детьми в детском саду является изобразительная, художественно продуктивная деятельность, создающая условия для вовлечения ребенка в собственное творчество,

Изобразительная деятельность приносит много радости дошкольникам. Потребность в рисовании заложена у детей на генетическом уровне; копируя окружающий мир, они изучают его.

Наша задача - научить детей манипулировать с разнообразными по качеству, свойствам материалами, использовать нетрадиционные способы изображения.

Игровые приемы, создание проблемных ситуаций, элементы устного народного творчества являются главными стимулами развития коммуникативной направленности речи.

Обыгрывание сюжета рисунка, аппликативной работы, поделок из пластилина, построек из строительного материала с помощью различных игрушек и предметов, сопровождается эмоциональными комментариями, активно используется литературный материал: стихи, потешки, загадки, сказки. Такой метод обучения позволяет заинтересовать малышей, дольше удерживать их внимание, создавать необходимый эмоциональный настрой и положительный мотив деятельности.

Дошкольное детство представляет важный период в становлении личности ребёнка, в том числе в его коммуникативном развитии. За период дошкольного детства ребёнок проходит ряд этапов социализации (адаптация к дошкольному учреждению, возникновение потребности

ребёнка в общении со сверстниками, умение подчинять своё поведение законам детских групп на основе усвоенных правил и норм поведения). Таким образом, если на каждом из этих этапов создан благоприятный социум, вовремя формируются необходимые коммуникативные навыки, соответствующие данному возрасту, то уже 5-6 летний ребёнок свободно общается с окружающими, соблюдая нормы и правила, принятые в данном обществе.

Мы подобрали и провели с испытуемыми экспериментальной группы ряд игр, отвечающих требованиям к организации игровой деятельности, выделенные в гипотезе. При составлении системы сюжетно-ролевых игр мы учитывали интересы детей в игровой деятельности и индивидуальные особенности дошкольников. Игры проводились систематически с постановкой коммуникативных задач. Также в играх использовались разнообразные игровые приемы и игровые ситуации, направленные на развитие коммуникативных навыков детей.

Для более эффективного развития общения у старших дошкольников со сверстниками посредством игры, были созданы следующие психолого-педагогические условия:

- создание положительного эмоционального фона в группе в ходе занятия;
- поддержка интереса детей в ходе проведения игр;
- последовательное введение игрового материала, начиная с умения слушать собеседника, отвечать на вопросы, вступать в контакт, и заканчивая умением владеть речевыми оборотами для установления контакта, умение задавать вопросы, своевременно вступать в диалог, завершать разговор;
- обеспечить взаимопонимание, доверительные отношения "педагог-дети", "ребенок-дети", "ребенок-ребенок";
- обогатить представления детей об эмпатичных формах поведения, культуре речевого общения;

-создать эмоциональный характер общения педагога с детьми, а также детей друг с другом;

-заботиться об эмоциональном благополучии каждого ребёнка.

Психолого-педагогическая работа по руководству игрой нашла отражение в перспективных планах в нескольких аспектах:

- приемы педагогического влияния на содержание игр;
- помощь детям при реализации игры;
- развитие сюжета;
- формирование взаимоотношений между участниками игры.

Перед знакомством с новой игрой проводилась предварительная работа:

- чтение,
- экскурсии,
- показ наглядного материала,
- изготовление атрибутов к игре.

Игровые задания подбирались по принципу от простого к сложному, короткие и доступные по содержанию. В качестве своеобразного отдыха предлагались подвижные игры, позволяющие детям расслабиться.

Акцент в ходе сюжетно-ролевых игр был сделан на развитие следующих навыков и качеств детей:

- умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами.
- позитивное отношение к другим людям, даже если они «совсем другие».
- умение сопереживать - радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений.
- умение выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств.
- умение взаимодействовать и сотрудничать.

Для проведения исследовательской работы использовались специальные помещения, оборудованные для игр; в групповых комнатах, раздевалках имелись игры и игрушки для самостоятельной организации

игр.

Обогащению жизненного опыта детей знаниями и впечатлениями окружающей действительности способствуют посещения музеев, библиотек; прогулки в природу; экскурсии на стройку, в банк; наблюдения, беседы, обсуждения. Заинтересовавшая ребенка информация о людях, событиях, профессиях являлась движущей силой для развития нового сюжетного содержания игры. Таким образом, мы помогли перенести ребенку полученные знания и впечатления в условный сюжет игры. Так появились в группе новые игры: «Добрые волшебники», «Волшебные очки», «Зеркало», «Эхо», «Волны». В таких играх знания детей обогащались представлениями об окружающей социальной среде, расширялся их кругозор, развивались навыки взаимодействия, что явилось толчком к самостоятельной игровой деятельности и общению со сверстниками.

Самая любимая детская игра - это игра в «Семью». В «Семью» можно играть по-разному. Все зависит от настроения и фантазии. Можно играть не только в «настоящую» семью, но и в «кукольную». Для начала, мы распределяли роли между всеми желающими и проговаривали основные действия той или иной роли. Например, папа ходит на работу, помогает выполнять домашние дела, смотрит за детьми. Ребенок играет, ходит в детский сад, помогает маме, шалит. Дети играли в такие «семейные» игры, как «Старенькая бабушка», «Живые куклы».

Кроме традиционных сценариев, при разработке сюжетно-ролевых игр мы использовали и другие сценарии. Например, мы знаем, что многие путешествуют с родителями. Мы предлагали детям соорудить «Поезд» и повезти на нем к морю пассажиров. В этой игре дети распределяли между собой роль машиниста, кассира, начальника станции, проводника и пассажиров. Воспитатель в этой игре выступал в роли начальника станции и рассказывал детям о работе разных служб этого места. Проведение данной игры помогло детям усвоить правила поведения в общественных местах, больше узнать о разных профессиях.

Дети горячо реагируют на удачное выполнение роли, на неудачи, отступления от правил кем-либо из сверстников. При распределении ролей учитываются и реальные возможности каждого (капитан, командир — самый авторитетный в группе ребенок и т. д.). Назначение на роль обсуждается. Кроме игровых взаимоотношений, учитываются и общее оценочное мнение, и понимание человеческого достоинства.

Игры представлены в Приложении 3.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Целью данного этапа эксперимента являлся сравнительный анализ данных, полученных в ходе проведения эксперимента.

Нами были выделены следующие задачи:

1. Провести повторную диагностику для выявления изменения уровня коммуникативных навыков дошкольников в контрольной и экспериментальной группах после формирующего этапа эксперимента.
2. Сделать сравнительный анализ полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах.
3. Установить и обосновать зависимость уровня коммуникативных навыков экспериментальной группы от специфики организации сюжетно-ролевых игр.

Для проведения повторной диагностики были предложены те же методики, которые использовались на констатирующем этапе. Нами проводилось наблюдение в процессе свободной деятельности детей, а также в процессе игры.

По нашему предложению, как и на констатирующем этапе, нами была организована сюжетно-ролевая игра «Магазин» с целью провести наблюдение за общением детей со сверстниками в процессе игровой деятельности. Игра началась с предложения поиграть, дети охотно согласились. Детями самостоятельно были подобраны атрибуты для игры, роли ребята распределили сами, мы лишь уточнили игровые действия. Дети

приступили к разыгрыванию сюжета. Дети экспериментальной группы проявляли большой интерес к сюжету, активно участвуя в игре. Игра длилась в экспериментальной группе более 30 мин. Дети экспериментальной группы были более активны во взаимодействии друг с другом, что говорит о том, что работа, проведенная с ними, внесла изменения в характер их общения со сверстниками.

Также наблюдения за игровой деятельностью в экспериментальной группе показали, что у детей возникла установка на придумывание новой, интересной игры. Традиционные сюжеты, развертываемые детьми ранее, стали разнообразнее и сложнее, в них появились новые сюжетные линии, стали приобретать разнообразный характер. Дети стали переплетать, комбинировать события и роли, относящиеся к разным сюжетам. Участились моменты чисто речевого взаимодействия, когда дети только проговаривают очередное событие, а не обыгрывают его, намечая дальнейшее направление сюжета. Число играющих групп осталось прежним 3-5 человек, но в игре возросла инициатива всех участников, дети стали меньше зависеть от активности одного ребенка-лидера. Умение прислушаться к партнерам, соединять их замыслы со своими привело к уменьшению конфликтов в игре.

Анализ наблюдений на контрольном этапе по выделенным критериям выявил:

1 уровень (высокий) – 5 человек (Заровняева Каролина, Егоров Паша, Протопопов Саян, Данилова Сайнаара, Соколова Арина.)

2 уровень (средний) – 8 человек (Алексеева Амелия, Толмачев Алеша, Нетесов Паша, КаропетянКаро, Отов Эльдар, Площенко Вова, Аминов Ислам, Леднев Саша.)

3 уровень (низкий) – 1 человек (Максимюк Слава,)

Результаты наблюдений представлены в Таблицах 6,7(Приложение 4).

Для изучения уровня сформированных коммуникативных умений также использовалась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной[41] «Изучение коммуникативных умений».

Результаты контрольной диагностики следующие:

1 уровень (высокий) – 5 человек (Нетесов Паша, Толмачев Алеша, Егоров Паша, Данилова Сайнаара, Алексеева Амелия)

2 уровень (средний) – 8 человек (Соколова Арина, Заровняева Каролина, Протопопов Саян, Каропетян Каро, Аминов Ислам, Отов Эльдар, Площенко Вова, Максимюк Слава)

3 уровень (низкий) – 1 человек (Леднев Саша)

На основании полученных данных по методике «Выбор в действии», мы повторно определили статусное положение каждого ребенка в группах детей, и распределили детей по условным статусным категориям:

Результаты исследования

1. «Непринятые», имеют 1-2 выбора – таких детей нет.
2. «Принятые», имеют 3-4 выбора – Аминов Ислам, Каропетян Каро, Леднев Саша, Протопопов Саян, Заровняева Каролина, Соколова Арина, Толмачев Алеша, Алексеева Амелия, Данилова Сайнаара, Егоров Паша.
3. «Предпочитаемые», имеют 5-6 выборов – Максимюк Слава, Площенко Вова, Отов Эльдар.
4. «Изолированные», не получили ни одного выбора – Нетесов Паша.

Результаты тестирования представлены в Приложении 4.

Как видно из результатов повторного тестирования в экспериментальной группе, количество выборов и взаимовыборов увеличилось.

В положительную сторону изменились мотивы выбора партнера для общения: появились дети, которые, выбирая партнера для общения, опираются на его нравственные качества, а также дети, которые мотивируют свой выбор интересом к совместной деятельности, сократилось количество детей без осознанного мотива выборов.

Сводные данные по результатам наблюдений и диагностики представлены в таблице.

Сводная таблица по выявлению уровня развития навыков общения на констатирующем и контрольном этапах (количество человек в %)

Уровень коммуникативных навыков	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	43 %	43%
Средний уровень	50%	50%
Низкий уровень	7%	7%

Таким образом, после проведенной работы по развитию коммуникативных навыков у детей остались на прежнем уровне.

Исходя из сравнительного анализа результатов констатирующего этапа исследования и повторной диагностики, можно говорить о том, что сюжетно-ролевые игры действительно оказывают существенное влияние на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, если соблюдаются требования к организации игровой деятельности, выдвинутые в гипотезе. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы.

Выводы по главе

В данной главе проведен практический анализ данной темы, проведены экспериментальные исследования, формирующий эксперимент по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста и проведен анализ и обобщение результатов исследования, с помощью некоторых методик.

Экспериментальное исследование было проведено для детей средней группы «Почемучки» на базе частного детского сада «Маленькая страна» города Якутска. В эксперименте приняли участие дети средней группы от 3-5 лет в количестве 20 человек. Группа была определена в процессе

диагностики и наблюдения за детьми на констатирующем этапе исследования.

Для осуществления поставленных задач были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, беседа, тестирование.

Методики, применяемые в нашем исследовании, ориентированы на выявление уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников со сверстниками, поскольку именно сверстник выступает в качестве равного партнера, в процессе общения с которым ребенок может апробировать знания и социальные нормы, данные взрослым.

Использовали сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Магазин», «Больница» «Война». Содержание игр на одну и ту же тематику за время наблюдений не претерпело значительных изменений, не зафиксировано ни одной новой сюжетной линии. В процессе организации игр дети были достаточно самостоятельны, все игры возникали по их инициативе. Вмешательство педагога требовалось лишь при возникновении конфликтов. Конфликты возникали по поводу затруднения в распределении ролей, выборе атрибутов, так же возникали конфликтные ситуации, когда ребенок не хотел считаться с общими заданными правилами или его не устраивал какой-либо участник игры.

Для изучения уровня сформированной коммуникативных умений использовалась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной[41] «Изучение коммуникативный умений», адаптированная целям исследования. Цель данной методики сделать вывод об уровне сформированной коммуникативных умений детей.

Проведение исследование состояло из двух серий. Первая серия. Двум исследуемым детям давали по одному изображению рукавички и просили украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковы. Пояснили, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Вторая серия. Проводилась через три дня после первой. Она аналогична первой, но детям давали один набор карандашей и предупреждали, что карандашами надо делиться.

Обязательным условием во всех сериях было, что дети выполняли задание самостоятельно, без подсказок родителей и других взрослых.

Целью формирующего этапа была апробация разработанной программы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Развивать коммуникативные навыки детей дошкольного возраста со сверстниками посредством системы сюжетно-ролевых игр.

Общение - сложный многоплановый процесс установления развития контактов между людьми, порождаемый совместной деятельностью и включающий в себя как минимум три различных аспекта: коммуникацию (обмен информацией, интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Средствами коммуникации являются различные знаковые системы, прежде всего, речь («вербальные коммуникации») и другие системы знаков, составляющие «невербальные коммуникации». К ним относятся оптико-кинетическая система (жесты, мимика, пантомимика, вокализация (качество голоса, его диапазон, тональность, организация пространства и времени коммуникативного процесса, изучаемые проклейкой (способы размещения партнеров по общению).

Исследования, показали, что на протяжении первых семи лет жизни ребенка его коммуникативные контакты со взрослыми и сверстниками качественно видоизменяются. Развивая у ребенка стремление к общению и умению общаться со сверстниками, со взрослыми, важно ставить перед собой такую задачу: воспитывать личность, умеющую видеть в другом человеке тоже личность.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков дошкольного возраста все используют наблюдения за общением детей в игровой деятельности, обращается внимание на характер общения, на инициативность ребенка, его умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника и понимать его, ясно выражать свои мысли. Исходя из сравнительного анализа результатов констатирующего этапа исследования и повторной диагностики, можно говорить о том, что

сюжетно-ролевые игры действительно оказывают существенное влияние на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, если соблюдаются требования к организации игровой деятельности, выдвинутые в гипотезе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разный уровень коммуникативных навыков современных детей – научно обоснованная реальность учет которой открывает принципиально новый подход к пониманию и проектированию социокультурных процессов.

Сущность формирования коммуникативных навыков дошкольников средствами игровой деятельности представляет собой педагогический процесс, в котором организовано, постепенно и непрерывно в воображаемых, соответствующих роли, сюжету и реальным ситуациям, осуществляется усвоение знаний и норм взаимосвязей ребенка с другими людьми, формирование умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками; формируется адекватная оценочная деятельность, направленная на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.

Специфика формирования коммуникативных навыков дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры заключается в том, что в процессе игровой деятельности ребенок использует различные символические средства (мимики, пантомимы, пластики, речи и т.п.) в различных сферах познания, передачи и воспроизведения информации, реализуемые в межличностных отношениях, повышающих степень социальной компетентности ребенка в процессе взаимодействия с окружающим.

Экспериментальная деятельность по развитию коммуникативных навыков дошкольников строилась поэтапно. Констатирующий этап предусматривал проведение мероприятий, направленных на изучение степени сформированности коммуникативных навыков дошкольников. На этом этапе осуществляется подбор методик и проведение обследования с целью определения степени сформированности у детей коммуникативных навыков.

На формирующем этапе использовались специально подобранные сюжетно-ролевые игры направленные на развитие коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы.

Контрольный этап - наблюдение динамики, получение сведений об уровне сформированное коммуникативных навыков дошкольников в результате проведения целенаправленной педагогической работы.

Исходя из сравнительного анализа результатов констатирующего этапа исследования и повторной диагностики, можно говорить о том, что сюжетно-ролевые игры действительно оказывают существенное влияние на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, если соблюдаются требования к организации игровой деятельности, выдвинутые в гипотезе. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы. Поставленные задачи и цель нашего исследования были реализованы в ходе исследования.

Кроме того, в процессе эксперимента нами были разработаны рекомендации педагогам для развития коммуникативных навыков у детей дошкольноговозраста (Приложение 6).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, О.А. Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. - М. : Просвещение, 2005. - 26 с.
2. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр /Е.М. Алифанова канд. пед.наук. – Волгоград, 2001.- 57 с.
3. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. - М.,2004. - 313 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник - М. : Аспект Пресс, 2001. - 224 с.
5. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева.- М., 2007. – 198 с.
6. Аркин, Е.А. Ребенок в дошкольные годы. - М.,2006. - 177 с.
7. Артамонова, О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание.- 2005.- N 4.- С.32-34
8. Баева, О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб. пособие. - Минск: Новое знание, 2000. - 328 с.
9. Батаршев, А.В. Психология личности и общения. - М. : Владос, 2004. - 246 с.
10. Бондаренко, А.К., Матусик, А.И. Воспитание детей в игре (пособие для воспитателя детского сада). - М. : Просвещение, 2005. - 218 с.
11. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 2007. - 303 с.

12. Вердербер, Р., Вердербер, К. Психология общения. - СПб; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК; ОЛМА-ПРЕСС, 2003. - 318 с.
13. Возрастные особенности психического развития детей. /Отв. ред. Дубровина, И.В., Лисина М.И. - М. : Просвещение, 1982. - 164 с.
14. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд., СПб: Питер, 2008. - 272 с.
15. Воронова, В.Я. Творческие игры старших дошкольников. - М. : Просвещение, 2004. - 190 с.
16. Воспитание детей в игре / под ред. Д.В. Менджерицкой. - М.: Просвещение, 2006. - 244с.
17. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. - 3-е изд. - М., 2004. – 310 с.
18. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 2006. - N 6.- С.33-36.
19. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М. : Педагогика, 2007. - 197 с.
20. Выготский, Л.С. Собрание сочинение. Т.4, - М., 2005. - 438 с.
21. Галигузова , Л. Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести лет. М. : Наука, 2002. - С.42-47.
22. Горянина, В.А. Психология общения: Учебное пособие. - М. : Академия, 2004. - 416 с.
23. Григорьева, М. В. Развитие коммуникативных умений / М. В. Григорьева // Начальная школа. - 2003. - N 10. - С.103.
24. Гринявичене, Н.Т. Игра и новый подход к организации предметно-игровой среды. / Творчество и педагогика (материалы Всесоюзной научно-практической конференции). - М., 2006. - 311 с.
25. Дошкольная педагогика. / Под ред. В.И.Логиновой, П.П. Саморуковой. - М.: Просвещение, 2004. – 456 с.
26. Дьяченко, О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. - М., 2004. - 290 с.

27. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение. - М., 2004. - 260 с.
28. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. Т.1. - М., 2006. - 516 с.
29. Ивакина, И.А. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников. Учебно-методическое пособие. - Пенза, 2005. - 344 с.
30. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. - М., 2005. - 169 с.
31. Игрушки и пособия для детского сада /под ред. В.М. Изгаршевой. - М. : Просвещение, 2007. – 215 с.
32. Каган, М.С. Мир общения: Проблема меж субъектных отношений. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
33. Крайг, Г. Психология развития. СПб: Издательство "Питер", 2000. - 992 с.
34. Краткий психологический словарь /под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. - М., 2005. - 189 с.
35. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. - М., 2004. - 323 с.
36. Леонтьев, А.Н. Учение о среде в педагогических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. - 2006. – N 1.-С.51-52.
37. Лидак, Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 2007. - N 7.-С.45-46
38. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997. - 289 с.
39. Личность, общение, групповые процессы: современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии. - М., 2001.-С.38-41.
40. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре. - М.: Просвещение, 2005. - 422 с.

41. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного воспитания. // Воспитание в детском саду, 2000. - N 4. - С.9-15.
42. Михайленко, Н.Я. Педагогические проблемы руководства и управления игрой // Дошкольное воспитание. - 2003. – N 12.- С.10-13.
43. Михайленко, Н.Я., Короткова Н. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. -2007. - N 4.-С. 45-48.
44. Михайленко, Н.Я., Короткова Н. Формирование сюжетной игры у детей 6 года жизни // Дошкольное воспитание. - 2007. - N 8.-С.23-26.
45. Михайленко, Н.Я., Поддъяков, Н.Н. Проблемы дошкольной игры. Психолого-педагогический аспект. - М. : Педагогика, 2007. – 154 с.
46. Мухина, В.С. Детская психология. - М., 2005. - 420 с.
47. Немов, Р.С. Психология. Т.2. - М., 2007. - 554 с.
48. Немов, Р. С. Психология : Психология образования / Р. С. Немов. - М. : Просвещение, 2000. - 109 с.
49. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда. // Дошкольное воспитание. - 2005. – N 4.-С.21-23.
50. Новоселова, С.Л., Зворыгина Е.В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей // Дошкольное воспитание. - 2003. - N 10.-С.47-49.
51. Новоселова, С.Л., Зворыгина Е.В. Руководство формированием игры // Дошкольное воспитание. - 2006. - N 4.-С.55-57.
52. Нуждина, М.А. Коммуникативность языка. // Воспитание в детском саду, 2002. - N 2. - С.15-25.
53. Общение детей в детском саду и семье. /Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Степкиной. - М. : Педагогика, 2006.- 345 с.
54. Одаренные дети. / Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. - М. : Прогресс, 2006. - 189 с.
55. Основы дошкольной педагогики /под ред. А.В. Запорожца, Б.Д. Маркова, - М., 2004. - 156 с.

56. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 301 с.
57. Педагогический словарь. Издательство академии педагогических наук / под ред. И.М.Кантора. - М., 2005. - 677 с.
58. Петровский, В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. - М. : 2006. - 211 с.
59. Практикум по детской психологии. /Под ред. Г.А. Урунтаевой. - М.: Провещение, 1995. - 245 с.
60. Психологический словарь /под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова. - М.: Педагогика, 2003. - 313 с.
61. Психология: Словарь / Составитель Л.А.Карпенко, под общей ред. А.В. Петровского. - М.: Политиздат, 2004. - 452с.
62. Рогов, Е.И. Психология общения. - М.: Гуманист. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. - 464 с.
63. Рубинштейн, С.Л. Избранные психологические труды. – М., 2005. - 342 с.
64. Руководство играми детей в дошкольном учреждении /под ред. М.А.Васильевой. - М.: Просвещение, 2006. - 102 с.
65. Словарь русского языка Ожегова С.И. - М.: Русский язык, 2006. – 377 с.
66. Смирнова, Е.О. Детская психология: Уч. пос. - М.: Гуманист. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.
67. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития от 0 до 3-х лет. М. : - МГУ, 2002. - 130 с.
68. Смирнова, Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Москва, гуманитарный центр «Владос», 2003. - 158 с.
69. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей. / Под ред. А.В.Запорожца. - М., 2006. - 342 с.
70. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избранные тр.: в 2 т., М., 2005.- Т.1. - С.116-154.

71. Философская энциклопедия. / Под ред. Ф.В. Константинова. - М.: Советская энциклопедия, 2006. – 586 с.

72. Флерица, Е.А. Игра и игрушки. - М., 2003. - 300 с.

73. Эльконин, Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет. М.: Знание, 2006. – 207 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Результаты наблюдений коммуникативных навыков общения у детей в процессе игровой деятельности (констатирующий этап).

№ п/п	Имя ребенка	Уровень коммуникативных навыков	Обсуждение замысла игры	Совместное обсуждение игровых действий и содержания игры	Распределение ролей	Выполнение ролей и взаимодействие детей в игре	Выполнение правил игры	Инициатива детей во время игры
1	Егоров Паша	с	в	с	с	с	с	с
2	Данилова Сайнаара	в	в	в	в	в	в	в
3	Алексеева Амелия	н	с	н	н	н	н	н
4	Толмачев Алеша	в	в	в	в	в	в	в
5	Нетесов Паша	н	н	н	н	н	н	н
6	Соколова Арина	с	с	с	в	с	с	с
7	Заровняева Каролина	н	с	н	н	н	н	н
8	ПротопоповСаян	с	в	с	с	с	в	с
9	Леднев Саша	с	в	с	с	с	с	в

10	Каропетян Каро	в	в	с	в	в	в	с
11	Аминов Ислам	с	с	с	с	с	с	с
12	Отгов Эльдар	н	н	н	н	н	н	н
13	Площенко Вова	н	н	с	н	н	н	н
14	Максимюк Слава	н	с	н	н	н	н	н

Условные обозначения:

в – высокий

с – средний

н - низкий