



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**  
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**Факультет дошкольного образования**  
**Кафедра педагогики и психологии детства**

**Развитие коммуникативных способностей**  
**детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре**

*выпускная квалификационная работа*  
*по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование*  
*Направленность программы магистратуры*  
*«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»*

Проверка на объем заимствований  
\_\_\_\_\_ % авторского текста  
Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/ не рекомендована  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.  
Зав. кафедрой ПиПД  
\_\_\_\_\_ И.Е.Емельянова

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-302-137-2-1  
Меднова Анастасия Анатольевна

Научный руководитель:  
к. псих.н., доцент кафедры ПиПД  
Буслаева Марина Юрьевна

**Челябинск**  
**2017**

## Содержание

Введение.....	3
<b>Глава 1 Теоретические аспекты развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре</b>	
1.1 Проблема развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Психологические особенности сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.....	18
1.3 Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	32
Выводы по первой главе.....	42
<b>Глава 2 Опытнo-поисковая работа по проверке эффективности психолого-педагогических условий развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре</b>	
2.1 Этапы, методы, методики исследования и результаты констатирующего эксперимента.....	44
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	55
2.3 Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.....	62
Выводы по второй главе.....	71
Заключение.....	73
Список литературы.....	76
Приложение.....	81

## Введение

Потребность в общении постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Эта ситуация определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Общение является сложной и многогранной деятельностью и требует специальных знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе приобретения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Высокий уровень коммуникации выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость развития коммуникативных способностей с самого раннего детства.

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

Сензитивным периодом для развития коммуникативной сферы ребенка является дошкольное детство, ведь именно в дошкольном возрасте зарождаются и развиваются отношения между людьми.

Первый опыт таких отношений становится фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в его первом коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его социального становления, а значит и его дальнейшая судьба.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне объясняется заказом общества, отраженным в Федеральном государствен-

ном образовательном стандарте дошкольного образования, один из принципов которого признание ребенка субъектом педагогического процесса и требует от педагога применения новых форм и методов организации образовательного процесса [58].

Руководитель рабочей группы по разработке стандарта дошкольного образования А.Г. Асмолов подчеркивает: «Мы должны не научить, а дать полноценно прожить в игре различные ситуации. Ребенок должен захотеть поиграть, а взрослый поддержать это желание» [49].

Анализируя вышесказанное можно сделать вывод – чтобы, ребенок смог позитивно адаптироваться к окружающей действительности, он должен иметь набор социальных компетенций, в том числе коммуникативных, а развитию коммуникативных способностей должна способствовать сюжетно-ролевая игра, которая позволила бы ребенку в процессе игровой деятельности познавать азы общения со взрослыми и сверстниками.

На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы обусловлена важностью развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др.

Основываясь на ней, М.И.Лисина, Т.А.Репина, А.Г.Рузская рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные способности способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин).

Развитие коммуникативной сферы является важнейшим направлением социально-личностного развития.

Трудности в развитии у детей дошкольного возраста коммуникативных способностей объясняются недостаточной обоснованностью их научного обеспечения, отсутствием в детском саду системы по их развитию.

В процессе сюжетно-ролевой игры у детей развиваются такие качества личности, как взаимопонимание, взаимоподдержка, дружелюбие, вежливость, эмпатия, сотрудничество[2].

Актуальность исследования можно связать с необходимостью расширения содержания дошкольного образования, разработкой методического обеспечения для развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, соответствующего требованиям социально адаптированной направленности образовательной деятельности в условиях детского сада.

Все вышесказанное позволяет выделить противоречия между:

- признанием значимости коммуникативных умений в воспитании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности и недостаточностью использования педагогами и родителями доступных и интересных для детей средств развития данных умений, в соответствии с требованиями государственного стандарта дошкольного образования;

- потребностью дошкольной педагогики в инновационных способах и средствах развития коммуникативных способностей и недостаточным практическим сопровождением данного процесса;

- научным обоснованием значения коммуникативных способностей детей дошкольного возраста и недостаточностью методически разработанного материала по данной теме.

Из указанных противоречий следует проблема исследования, которая заключается в обосновании теоретико-методологических и методических

аспектов развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

**Актуальность проблемы** определила тему исследования: «Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить процесс развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

**Объектом исследования** выступает процесс развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования** являются психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

**Гипотеза исследования:** развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста будет более успешным, при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- организации развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей развитие коммуникативных способностей;
- реализации программы развития, включающей: развивающие занятия, игры, направленные на развитие коммуникативных способностей;
- использование педагогом внеситуативно-личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

**Задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития коммуникативных способностей.
2. Изучить коммуникативные способности детей и особенности в сюжетно-ролевой игре.
3. Осуществить работу по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру, изучить ее эффективность.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

- общенаучные положения о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн);

- общедидактические положения о развитии коммуникативных способностей и навыков (Л.С.Выготский, А.Е.Дмитриев, В.А.Крутецкий, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сластенин);

В процессе исследования применялись следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение положений психологической, педагогической и методологической науки по проблеме развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре; экспериментально-эмпирические методы (сравнительный анализ, наблюдение, беседа, эксперимент); методы количественной обработки результатов исследования; методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

На разных этапах исследования использовались методики: О.В.Дыбиной «Интервью», Л.А.Венгера «Лабиринт», О.В.Дыбиной «Отражение чувств». Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что совокупность полученных результатов способствует решению проблемы развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Теоретические положения и выводы, содержащиеся в исследовании, создают научное обоснование совершенствованию образовательного процесса дошкольного учреждения и результативного развития коммуникативных способностей у детей.

В исследовании:

- раскрыто содержание развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Положения, выносимые на защиту.

1. Коммуникативные способности детей – группа обобщенных сложных умений, включающих в себя передачу, сообщения и прием информации; регуляцию, коррекцию поведения, деятельности; изменение эмоционально-аффективного состояния коммуникаторов, характеризующие личностные качества ребенка, необходимые для организации и реализации общения ребенка со взрослыми и детьми. При развитии коммуникативных способностей необходимо учесть возрастные особенности и создать благоприятные условия, а именно – свободную, непринужденную обстановку.

2. Сюжетно-ролевая игра – это оптимальное и доступное средство развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, т.к. в игровой форме способствует развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, а именно: умение сотрудничать со взрослыми и детьми, умение пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, умение учитывать не только свою, но и чужую точку зрения.

3. Психолого-педагогические условия, способствующие развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста:

- организации развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей развитие коммуникативных способностей;
- реализации программы развития, включающей: развивающие занятия, игры, направленные на развитие коммуникативных способностей;
- использование педагогом внеситуативно-личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

Базу экспериментального исследования составили дети дошкольного возраста в количестве 24 человек. Экспериментальное исследование проводилось в ДООУ № 365 г. Челябинск.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Объем работы составляет 102 страницы. Библиографический список включает 50 источников.



## **Глава 1 Теоретические аспекты развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре**

### **1.1 Проблема развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе**

Совершенствование дошкольного образования в качестве принципиальной составляющей предполагает гуманизацию всей совокупности отношений: ребенок - ребенок, ребенок - воспитатель, ребенок - родители и т.д. Переход к системе образования centered на ребенке, делает проблемы культивирования человеческого достоинства, сохранности здоровья первоочередными. Решаются они, в конце концов, в процессе общения – на сегодняшний день это возможность сохранить свое здоровье, свою психическую полноценность, обеспечить возможность развития.

Современные педагоги и психологи в своих исследованиях указывают на необходимость использования целевых ориентиров развития ребенка в соответствии со смыслом гуманистической модели, рассматривающей функциональные приобретения ребенка не как самоцель, а как средство развития его субъектности, а самого ребенка не как объект педагогических воздействий, а как активное самоопределяющееся в социокультуре человеческое существо (Н.А. Короткова, П. Г. Нежнов). И одним из необходимых условий развития личности в период дошкольного детства является готовность к эффективному коммуникативному общению человека с людьми.

Исследователи коммуникативных способностей отмечают, что коммуникация служит установлению общности между людьми, регулирует их совместную деятельность, является инструментом познания и основой сознания для отдельного человека, служит самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне

человечества потерянным и беспомощным. Изучив психолого-педагогическую литературу, мы проанализировали трактовку понятия «коммуникация». По мнению Ч. Кули, коммуникация – механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени.

В своем исследовании А. Урсул под коммуникацией понимает - обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать.

В работе М. Кагана коммуникация – есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной.

Понятие коммуникация А.Б. Зверинцев, А.П. Панфилова понимают, как специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. Таким образом, коммуникационный процесс имеет важное значение во взаимоотношениях людей и то, как человек общается с окружающими, как он строит диалог общения во многом определяет его значение в социокультурном развитии всего общества. Поэтому так важно уделять этой проблеме внимание, начиная со ступени дошкольного детства. Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры». В работах Л.С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок - ребенок» и «ребенок - взрослый» в психическом развитии детей: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно».

Как отмечается М.И. Лисиной, о решающей роли общения говорят как минимум три группы факторов: изучение детей - «маугли»; исследование природы и причин госпитализма; прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах. Ребенок «становится человеком, только присваивая общественно - исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его. Общение - условие и важнейший фактор психического развития ребенка». Общение - взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Предмет общения - другой человек, партнер по общению как субъект. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью - к самопознанию и самооценке.

Коммуникативные мотивы - то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих. Действия общения - единица коммуникативной деятельности, целостный акт адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и ответные действия. Задачи общения - цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой. Средства общения - это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения. Продукты общения - образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

По мнению М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого

рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: напротив, сами перемены этого рода получают свое адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения» [15, с.83].

А.Н. Леонтьевым предложена концептуальная структура деятельности: деятельность - действие - операция. Исходя из этого - коммуникативные способности в педагогике и психологии рассматриваются как операциональный ее компонент [16, с.54].

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделяют последовательно сменяющие друг друга формы общения детей со сверстниками - эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая, каждая из которых характеризуется определенными параметрами (содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения). Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка. Возрастает отделенность общения от других типов взаимодействия дошкольника с детьми, направленность его активности только на сверстника как субъекта, внеситуативность общения, чувствительность к воздействиям ровесника, гибкость в контактах с ним и значимость общения с равным партнером среди других видов взаимодействия с ним [28].

В исследовании Р.К. Терещук определяются параметры коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста. Социальная чувствительность - способность ребенка воспринимать воздействие партнеров по общению и реагировать на них. Коммуникативная инициатива состоит в его способности обращаться к партнеру по своей инициативе, желая склонить его к общению, перестроить контакты или их

прекратить. Эмоциональное отношение складывается по отдельности к каждому ребенку, в зависимости от опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки содержания [36].

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, изучая общение детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается, что первая отличительная особенность контактов со сверстниками - яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. В общении детей дошкольного возраста наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости. Вторая особенность контактов детей дошкольного возраста состоит в нестандартности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Третья отличительная особенность общения детей дошкольного возраста - преобладание инициативных высказываний над ответными. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам. Четвертая отличительная особенность - богатство назначения и функций общения. Общение со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера (показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить как будем играть), и постоянное

сравнивание с собой (я так могу, а ты?). Общась со сверстниками, по мнению авторов, ребенок овладевает такими коммуникативными способностями как умение притворяться, выражать обиду (нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное). Таким образом, в общении со взрослыми ребенок учится говорить и знать как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а в общении со сверстниками - выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения. Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения, которое обеспечивается при условии целенаправленного формирования коммуникативных способностей [33].

В педагогике и психологии развитие личности рассматривается как процесс освоения общественно выработанного сознания - социального опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Существенной частью этого социально-исторического опыта, подлежащего усвоению являются способности, необходимые для осуществления исторически сложившихся видов деятельности: игровые, интеллектуальные, трудовые, коммуникативные и др [36].

Способности являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Отечественные психологи исходят из основных положений психологической концепции деятельности, в соответствии с которой умения - это отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В определении понятия «способности» нет единства мнений исследователей. Способностью называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. Одни ученые рассматривают способности как незавершенный навык, а навык как действие, выполняющееся на более высоком уровне (Е.Н. Кабанова - Меллер, К.Н. Корнилов, А.М. Левитов и др.). В исследованиях других

ученых способности представляется, как готовность выполнять действие (З.И. Ходжава, Е.И. Бойко, К.К. Платонов). Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин трактуют способности как систему взаимосвязанных действий, К.К. Платонов определяет способности как высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса, его завершением; Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер. М.И. Скаткин - как способ восприятия и переработки информации; Ю.К. Бабанский. А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников - как сознательное владение способом действия на основе знания. Представление об умении как способности выполнять определенную деятельность характерно для А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьминой, Е.А. Милеряна. В исследованиях А.Е. Дмитриева, С.И. Кисельгофа, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина способности характеризуются как творческие действия, выполняющиеся в новых условиях [40].

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения коммуникативных способностей. Е.В. Семенова определяет коммуникативные способности как «качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне»; Н.М. Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач; В.Д. Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

В трактовке С.Л. Рубинштейна коммуникативные способности и навыки понимаются как отражение коммуникативных умений. Они утверждают, что коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение, она проявляется, формируется и

совершенствуется в практическом общении, отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков. [36].

А.В. Мудрик в основу классификации кладет умение ориентироваться в партнерах, ситуациях, видах деятельности и выделяет в качестве основных для овладения старшими школьниками:

а) умение ориентироваться в партнерах - объективно воспринимать окружающих людей - понимать их настроения, характер, читать экспрессию их поведения, давать окружающим правильную оценку, находить правильный стиль и тон общения;

б) умение ориентироваться в ситуациях общения - знать правила общения, устанавливать контакты, входить в уже имеющуюся ситуацию;

в) умение сотрудничать в разных видах деятельности - коллективно ставить цели, планировать пути их достижения, совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое.

В данном смысле обращают на себя внимание работа Л.Р. Мунировой. В исследовании отмечается, что методологической основой определения коммуникативных способностей в большинстве случаев является психологический аспект. Коммуникативные способности рассматриваются в рамках общей теории умений и навыков и теории коммуникативной деятельности во взаимосвязи. Опираясь на теорию А.Е. Дмитриева, автор рассматривает коммуникативные способности как структурные элементы общеучебных способностей и коммуникативной деятельности [5].

Существенный вклад в разработку теории коммуникативных способностей в сюжетно-ролевой игре внесла М.Г.Маркина .Она разработала структуру коммуникативных способностей:

1) Способность к конструктивному ведению диалога:



- умение слушать партнера и адекватно понимать смысл его высказывания;

- умение находить противоречия и слабые места в рассуждениях партнера и подвергать их конструктивному обсуждению;

- умение воплощать собственную мысль в форму логически стройного обобщающего суждения, доступного для восприятия окружающих.

## 2) Адекватность ориентировки в коммуникативном пространстве:

- умение конструировать образ «Я» на основе согласования собственных и чужих представлений о себе;

- умение создавать «образ партнера» по коммуникации;

- умение адекватно воспринимать сущность конкретного взаимодействия.

## 3) Компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия:

- умение находить тему и планировать ход предстоящего общения;

- умение проектировать адекватные средства общения и реализовывать их на практике;

- умение избегать возможные конфликты в общении и связанные с ними эмоционально-психологические напряжения.

Таковы основные подходы отечественных педагогов и психологов. Как видно из их характеристики, коммуникативные способности понимаются как индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, тесно связанные с речевой деятельностью.

Таким образом, проблема развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в след за А.Б. Зверинцевым, А.П. Панфиловым, понимается нами, как специфический обмен информации, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [1].

## **1.2 Психологические особенности сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста**

В конце тридцатых годов А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в неё понятие деятельности. Новый подход кардинально менял как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий.

В изучении развития психики ребёнка, считал А.Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности, но одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большое значение для дальнейшего развития личности, другие - меньше. Одни играют главную роль в развитии, другие - подчинённую. Поэтому, нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определённым ведущим на данном этапе отношением ребёнка к действительности, определённым, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего вида деятельности, ведущего отношения ребёнка к действительности.

А.Н.Леонтьев показывает, что именно в процессе ведущей деятельности ребенка возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения, что изменяет познавательную сферу и психологическую культуру личности. Итак, каждая ведущая деятельность способствует проявлению характерных именно для этого возраста качественных особенностей, или, как их называют

новообразований возраста, а переход от одной ведущей деятельности к другой знаменует собой смену возрастного периода [14].

В детском развитии, считал Д.Б.Эльконин, имеют место с одной стороны, периоды , в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды (первая группа), в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей (вторая группа). Если расположить выделенные виды деятельности детей в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

- непосредственно-эмоциональное общение (первая группа)
- предметно-манипулятивная деятельность (вторая группа)
- ролевая игра (первая группа)
- учебная деятельность (вторая группа)
- интимно-личностное общение (первая группа)
- учебно-профессиональная деятельность (вторая группа).

Ведущим видом деятельности дошкольника является ролевая игра, Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности. Ролевая игра выступает ,как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребёнка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребёнка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается её ведущая функция [44].

В работах Д.Б.Элькониной и А.Н.Леонтьева дан подробный анализ генезиса сюжетно-ролевой игры, её структуры, выделены основные закономерности развития игры на протяжении дошкольного детства, показано значение игры для формирования основных психических новообразований дошкольного возраста.

Д.Б.Эльконин различает следующие структурные компоненты игры, определяющим из которых является роль: роль, игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими детьми.

Роль воспроизводит определённую социальную позицию, которая выражается в системе действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Роль раскрывает для ребёнка смысл правила, делает возможным его понимание, принятие и подчинение правилу. Принимая роль, ребёнок берёт на себя обязательство подчиняться правилам. Вначале правило скрыто в роли, но по мере развития игры постепенно осуществляется переход от игр с развёрнутым сюжетом и развёрнутой ролью, и скрытыми правилами к играм со свёрнутым сюжетом, свёрнутой ролью и открытыми, чёткими правилами.

Роль реализуется в игровых действиях, которые первоначально воспроизводят реальные действия. Но по мере развития ребёнка приобретают всё более обобщенный и сокращённый характер при сохранении логики последовательности действий [43].

В дальнейшем может быть осуществлён переход игровых действий в идеальный план. Первоначально в игре игровое действие и игровой предмет определяют принятие ребёнком на себя той или иной роли, затем роль начинает задавать выбор игровых действий.

Игровое употребление предметов-замещения - важнейшая характеристика сюжетно-ролевой игры. Особенность игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно-действенной форме. Ребёнок, используя один предмет, в качестве заместителей реальных предметов, осуществляет символизацию, то есть происходит

дифференциация означаемого и означающего и рождение символа. В ходе обобщения и сокращения действия изменялся его смысл: действие с ложкой превращалось в кормление куклы, действие с гребешком - в причёсывание и т.п. Если до этого ложка или гребёнка были объектом действий ребёнка, то теперь объектом действий становилась кукла или другая сюжетная игрушка, а ложка или гребёнка, замещённые предметами - заместителями, становились средством выполнения действий кормления или причёсывания, объектом которых становились сюжетные игрушки.

Психологическое значение замещения в игре состоит в том, что в этом процессе мысль ребёнка отделяется от действия, однако, в начале необходимо опорная точка для этой мысли о действии, каковым и является предмет -заместитель.

Реальные отношения между детьми представляют собой отношения между ними как партнёрами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают планирование сюжете игр, распределение ролей, игровых предметов, контроль и коррекцию развития сюжета и выполнение ролей сверстниками - партнёрами. В отличие от «ролевых», то есть игровых отношений определяющихся содержанием выполняемых ролей, реальные отношения определяются особенностями личностного развития ребёнка и характером межличностных отношений между сверстниками. В сюжетно - ролевых отношениях моральные и нравственные нормы поведения открываются ребёнку, здесь осуществляется ориентировка в этих нормах, а в реальных отношениях происходит собственно усвоение этих норм.

Д.Б. Эльконин выделяет четыре уровня развития сюжетно - ролевой игры, отражающие динамику её развития на протяжении дошкольного детства:

1 уровень. Центральным содержанием игры является преимущественно-предметные действия. Роли фактически есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из характера производимых

ребёнком действий. Как правило, роли не называются детьми, а обозначаются после совершения игрового действия. Действия однообразны и повторяемы, их логика легко нарушается.

2 уровень. Центральным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Роли называются детьми. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется число и виды игровых действий.

3 уровень. Основным содержанием игры является выполнение роли и связанных с ней действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Роли ясные и чёткие, называются детьми до начала игры. Роль определяет логику и характер действий. Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь.

4 уровень. Основным содержанием игры является выполнение действий отражающих отношение к другим людям. Роли ясные и чёткие. На протяжении всей игры ребёнок ясно проводит одну линию поведения. Речь носит явно ролевой характер. Действия развёртываются в чёткой последовательности, логичны, разнообразны. Ребёнок вычленяет из реальной жизни правила и демонстрирует подчинение этим правилам в игре.

Вычлененные при анализе материалов уровни развития игры одновременно являются и стадиями развития. Если расположить весь полученный материал по возрастам участников, то явно обнаружится, что с возрастом детей растёт уровень развития игры [44].

В дошкольном возрасте в контексте сюжетно-ролевой игры возникают и развиваются такие виды игр, как подвижные игры с правилами, игры -драматизации, результативные игры, дидактические игры.

Так, например, подвижные игры с правилами представляют собой вариант сюжетно-ролевых игр с редуцированными ролями, скрытой воображаемой ситуации и развёрнутыми правилами.

А.В. Запорожец первым обратил внимание на то, что характер движений выполняемых ребёнком в условиях игры и в условиях прямого задания существенно различен. При этом оказалось, что как эффективность движений, так и его организация существенно зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребёнок. Так, в драматизированной игре в «спортсмена» не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но изменялся сам характер движения - в нём значительно рельефнее выделялась подготовительная фаза или фаза своеобразного старта. Количественное различие двигательного поведения в двух сравниваемых сериях опытов заключалось, в частности, в том, что в ситуации драматизированной игры большинство детей переходило к более сложной организации движения с чётко выделенной подготовительной и исполнительной фазой.

Заключая своё исследование А.В. Запорожец пишет: «Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений. В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям школьников» [9, с.433].

Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, являясь ведущим типом деятельности, определяет развитие всех существенных сторон личности ребёнка, подготавливает переход в новый период развития. Д.Б. Эльконин выделяет четыре линии влияния игры на психическое развитие ребёнка:

- развитие мотивационно-потребностной сферы;

- преодоление познавательного «эгоцентризма» ребёнка;
- развитие умственных действий;
- развитие произвольности действий.

Основные новообразования развития мотивационно-потребностной сферы определяются эмоционально-действенной ориентировкой ребёнка в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности.

Игра, обеспечивающая отрыв смысла от действия создаёт определённые условия для начала иерархизации мотивов.

Возможности преодоления познавательного «эгоцентризма» обеспечиваются необходимостью координации в игре различных позиций и точек зрения - необходимостью учёта позиций в соответствии с ролевыми отношениями в игре, с собственной ролью и ролью партнёра, практикой действий с предметами соответствии с приданными им игровыми реальными значениями и, наконец, необходимостью координации своей позиции с позицией партнёра [44].

Д.Б. Эльконин пишет, что «игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап - умственных действий с опорой на речь». Действия в уме, составляя основу идеального плана, раскрывают путь к развитию наглядно-образного мышления, высших форм перцептивной деятельности, воображения [43].

Наконец, игра как деятельность, реализация которой требует от ребёнка отказа от сиюминутных желаний и подчинения правилу в пользу выполнения принятой на себя роли, обеспечивает возможность перехода как произвольной регуляции поведения. Произвольное поведение как поведение, осуществляемое ребёнком в соответствии с образцом и правилом и контролируемое в соответствии с этим образцом и правилом становится доступным ребёнку благодаря принятию на себя ролей и



взаимному контролю за выполнением игровых ролей со стороны участников игры.

На протяжении дошкольного возраста игра видоизменяется, совершенствуется.

В младшем дошкольном возрасте:

Младшие дошкольники в основном играют в одиночку (игры рядом, индивидуальные), т.к. они не умеют договориться между собой, распределить роли, игровой материал.

Темы игр в основном бытовые, берутся из жизни: впечатления собственной жизни, непосредственного окружения. Это – «дочки-матери», «детский сад», «езда» на машине, «лечение». В играх дети используют и эпизоды из хорошо знакомых сказок. Сюжеты игр однообразны, в основном – многократное повторение игровых действий.

Среди игровых действий преобладают внешние действия изображаемых людей. Словесные игровые действия выполняются редко, т.к. этому необходимо специально обучать.

Ребенок берет на себя роль, но пока еще редко называет себя соответственно этой роли. Дети с интересом воспроизводят ролевые действия, эмоционально передают ролевое поведение. Сначала игра сопровождается отдельными репликами, постепенно развивается ролевой диалог, в том числе и с воображаемым собеседником [15].

Дети хорошо владеют действиями с сюжетно-ролевыми игрушками, начинают свободно применять в игре предметы-заместители, могут заменять недостающие тематические игрушки другими предметами.

Постепенно идет смена сюжетно-ролевой игры – переход от одиночных игр к совместным, где участвуют двое и более детей. Этот переход проявляется следующим образом: сначала ребенок проявляет интерес к игре товарища, потом на короткое время включается в игру друга, а затем дети снова расходятся. Но дети в результате глубокого проникновения в жизнь взрослых начинают понимать, что она проходит в

отношениях с другими взрослыми и желание воспроизвести их жизнь заставляет детей включить в игру своих друзей. Возникает необходимость организовать игру, которая включает несколько ролей, и потребность договориться о ходе игры с другими детьми.

Толчком к началу игры в младшем возрасте служит предложение взрослого или полученные впечатления. Игры непродолжительны – до 10-15 минут.

В среднем дошкольном возрасте:

В игре появляются группки по 2-3 человека (групповая форма организации). Их объединяет интерес к одним и тем же темам, сюжетам игр.

Расширяется тематика игр. Дети включают в игру элементы общественной жизни, комбинируют эпизоды из сказок и реальной жизни. Усложняются сюжеты. Они становятся развернутыми и разнообразными. Главным в сюжете для детей становится воспроизведение отношений между людьми, соблюдение правил взаимоотношений.

Ролевой диалог становится более длительным и содержательным. Дети передают характерные особенности персонажа игры с помощью средств выразительности (движения, мимика, жесты, интонации). Они вступают в ролевое взаимодействие на длительное время до 40-50 минут.

Дети самостоятельно выбирают предметы-заместители, легко дают им и воображаемым предметам словесные обозначения [18].

Большая роль в организации игры принадлежит взрослым, но помощь должна быть ненавязчивой. Детям нельзя давать рецепты игры, воспитатель лишь помогает детям в организации и ходе игры. При возникновении конфликтов воспитатель помогает их разрешить. Дети сами постепенно научаются управлять игрой, организовывать ее.

В старшем дошкольном возрасте:

Сюжетно-ролевая игра, как правило, коллективная.

В игре используется большое разнообразие тем. Дети в играх отражают события и ситуации, выходящие за рамки их личного опыта, стремятся воспроизвести то, что происходит в жизни страны и всего человечества. В играх дети комбинируют знания, почерпнутые из наблюдений, книг, кинофильмов, рассказов взрослых. Сюжет игр планируется в соответствии с темой и ролевыми отношениями.

Дети заранее планируют игру – договариваются о теме, распределяют роли, определяют материал. У детей насчитывается 7-10 ролей в играх, из них 2-3 любимые. Иногда детям при большом количестве ролей не хватает времени развить сложный сюжет и выполнить до конца действия своих ролей – возникает конфликт. Воспитателю необходимо вмешаться, а детям остановить игру и определить дальнейший ее ход. Игры этого возраста предполагают воспроизведение реальных отношений окружающей жизни через словесное общение, поэтому некоторые действия дети выполняют намеком или словесно.

В этом возрасте дети соблюдают правила игры и придают этому большое значение. Если кто-то не хочет или не знает, справиться как справиться с ролью, не знает правила- это тут же замечается [24].

Материалу для игр придается следующие значение: там, где действие выполняется условно, материал вообще не применяется, но для детей значительно привлекательным становятся аксессуары, обозначающие роль.

Сложный характер приобретает соотношение ролевых и реальных взаимоотношений. В этом возрасте выделяются организаторы игр - дети, знающие много сюжетов, пользующиеся авторитетом. Они берут на себя главную роль. Однако случается, что такой ребенок выбирает второстепенную роль, но при этом «ведет» всю игру, определяет действия остальных.

У детей старшего дошкольного возраста развивается разновидность сюжетно-ролевой игры - режиссерская. Режиссерская игра-это одиночная игра, но как бы впитывающая в себя опыт совместной. В ней ребенок не

берет на себя никакой роли, а выступает как режиссер в театре. Он раздает роли игрушкам, а сам лишь передвигает их, придумывает происходящие с ними события. Сюжеты таких игр могут достигать большой сложности. Например, сражение целой армии, имеющей генералов, офицеров, разведчиков и составленных из пластмассовых солдатиков, всадников, пушек, танков.

Помимо сюжетно – ролевых игр в старшем дошкольном возрасте большое значение приобретают другие виды игр – подвижные и дидактические. Общая особенность их в том, что это – игры с правилами. Смысл этих игр для ребенка сводится к строгому выполнению правил и выигрышу.

Особенности ролевой игры у детей разного пола следующие:

Виды игр. Мальчики, как правило, выбирают подвижные, активные игры, что объясняется меньшей усидчивостью в отличие от девочек, которые предпочитают более спокойные игры. Продолжительность. Девочки играют в одну игру сравнительно дольше, чем мальчики, так как первые обладают большим умением сосредотачиваться долго на одном виде деятельности, а вторым присуща частая ее смена, так как они выдвигают большое количество идей.

Выбор лидера в игре. В большинстве случаев лидерами становятся девочки, что, возможно, объясняется тем, что девочки более инициативны, любят устанавливать свои правила в игре.

Тип отношений в игре. У мальчиков преобладают объектно-субъектные отношения, так как специализированные игры типа «Шоферы», «Строители», предполагают наличие определенных предметов- игрушек, посредством которых и осуществляются игровые действия. Что касается девочек, то они более склонны к субъектно-субъектным отношениям, так как их самих вполне достаточно для полноценной игры ( «Дочки-матери», «Парикмахерская» и др.) [34].

Количество человек при общих играх. Принимают участие все девочки и все мальчики, так как и те и другие привлекаются в игру воспитателем. Количество человек в группах при самостоятельных играх. Мальчики предпочитают играть в больших группах (по пять-шесть человек), а девочки склонны обособляться в группки по два-три человека, так как мальчики учатся взаимодействовать с друзьями, врагами, разрабатывать общие правила игры, а девочки пытаются установить теплые, дружеские отношения, что возможно только между двумя, максимально тремя девочками.

Проявление агрессии в конфликтах: девочки склонны к проявлению вербальной агрессии, а мальчики к действенной.

Восстановление отношений после конфликта: мальчики после ссоры довольно быстро отходят, а девочки еще долго обижаются, могут исключить свою партнершу из игры.

Привлечение новых игроков. Как правило, мальчики стараются принять в игру мальчиков, и соответственно девочки-девочки, так как в этом процессе проявляется что-то вроде мужской и женской солидарности.

Отождествление со взрослыми. Мальчики отождествляют себя с мужчинами, отцами, а девочки- с женщинами, матерями, что абсолютно естественно. Но современные дети стали отождествлять себя еще и с киногероями: мальчики имитируют суперменов, Рембо, Геркулеса, а девочки сравнивают себя с героинями сериалов.

Л. С. Выготский настаивал на ведущей роли взрослого в игре ребенка. Он указывал на необходимость помощи ребенку в решении проблем, возникающих в «зоне ближайшего развития», что имеет обучающее значение.

Процесс развития ребенка, сопровождающийся усложнением его игровой деятельности, должен быть обеспечен адекватными изменениями роли взрослого в детской игре. Имеется в виду не замена ролевых функций, а их расширение в соответствии с новыми возможностями и

потребностями ребенка. С первых месяцев жизни взрослый должен инициировать игру, которая сначала носит характер эмоционального вовлечения через стимуляцию по разнообразным каналам: тактильному, зрительному, слуховому, проприорецептивному, вестибулярному. По мере дальнейшего психического развития ребенок проявляет все более специфичные ответы на стимуляцию, генерирует инициативные действия, начинает исследовать предметы руками. Одновременно возрастает ответственность взрослого за обогащение предметной среды малыша. При этом взрослый должен действовать как посредник, поддерживающий взаимодействие ребенка с материалами. Параллельно возрастают возможности малыша ориентироваться в регулярных жизненных ситуациях, что призывает взрослого обыгрывать такие события как просыпание, переодевание, еда, туалет, купание, прогулка и др. Следующий этап в развитии ребенка связан с совершенствованием представлений, подражательной и исследовательской активности. Воспроизведение речевых и ручных действий делает его активным участником социальной жизни. В обязанности взрослого включается организация символического общения, обыгрывание специфических действий с предметами. Не меньшее значение имеет поддержка игры с пластическими материалами, водой, блоками и т. п., что отвечает нуждам творческого развития, самовыражения и самоконтроля. Появление у ребенка отсроченного подражания может служить сигналом для взрослого: пришло время сюжетной игры. Родители могут теперь превратить детский уголок в игрушечную комнату. Ведь для ребенка интереснее всего то, что делают взрослые. Важно ввести в игровую сферу жизни ребенка несколько персонажей и помочь ему в воспроизведении наблюдаемых событий. Диалог «за двоих», кукольный театр, драматизация на куклах социального взаимодействия – вот некоторые новые обязанности взрослого как партнера по игре. С развитием самосознания, происходящим в период второго возрастного кризиса, ребенок подходит к новому этапу игровой

деятельности. Он начинает участвовать в сюжетно-ролевой игре, затем самостоятельно придумывать сценарии игр-драматизаций. Взрослый может участвовать в такой игре непосредственно, предлагая свои идеи и знания. Однако важно поддерживать инициативу малыша. Итак, роль взрослого в детской игре может меняться в зависимости от ситуации. Взрослый может быть : «источником ресурсов», обеспечивающим игровыми материалами: организатором игровой среды: наблюдателем, помощником, партнером по обещанию в игре, посредником, инициатором игры [3].

Для детей важна не только сама игра, но и как ее предлагают, ведут и оценивают значимые для них взрослые- педагоги и родители. В связи с этим в качестве основных условий, определяющих тактику реализации игровых программ, выступает педагогическая целесообразность и максимальная естественность поведения.

Педагогическая целесообразность как условие выработки правильной стратегии и тактики действий взрослых в отношении игры предполагает не только предварительное изучение детских игровых интересов и потребностей, проведение психолого-педагогической экспертизы игр, но и обязательный анализ возможных способов «встраивания» игры в структуру занятия , и выбор наиболее рационального из них, а также определение тактики собственного поведения, степени самостоятельности и возможности проявления творческих потенций детей в ходе той или иной игры. Лишь при соблюдении этих условий игра способна помочь взрослому решить воспитательно-образовательные, адаптирующие, коррекционно-развивающие и другие задачи, а также содействовать установлению более открытых, искренних и доверительных отношений с детьми.

Во многих играх детей дошкольного возраста позиция взрослого состоит не столько в непосредственном участии, сколько в создании условий, определяющих правильное отношение детей к игре (создание

игровой атмосферы, тщательное разъяснение правил и содержания игры, корректная помощь в распределении ролей между игроками, адекватный подбор игрового материала и оборудования и т. д.). Так, определенных знаний и умений требует от педагога создание у детей мотивации к игре, что является одним из факторов, целостно влияющих на ее ход и результаты.

Для этого необходимо правильно определить момент, когда органично совпадут педагогическая цель и желание ребенка участвовать в игре, руководитель должен стремиться, чтобы дети играли дружно, помогали друг - другу, проявляли навыки взаимовыручки, не ссорились, не смеялись над проигравшим. Для этого очень важно знать и понимать, по каким признакам и мотивам складываются те или иные детские группировки, уметь влиять на них, пользоваться ими для сплочивания детского коллектива.

Таким образом, психологическими особенностями сюжетно-ролевой игры являются создание и поддержание у детей особого - игрового эмоционального состояния. Несмотря на то, что помимо радости и гордости играющие могут испытывать иногда чувства огорчения и обиды, в ходе игры важно корректно, но настойчиво поправлять ошибки игроков, при необходимости - разумными способами поддерживать их дисциплину, не допускать пререканий и грубости, постепенно развивая у детей выдержку, чувства справедливости, товарищества и взаимовыручки, настойчивости в достижении цели.

### **1.3 Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре**

В предыдущих параграфах нашей квалификационной работы мы изучили различные аспекты понятия «коммуникативные способности»,



выделили структурные компоненты, а также рассмотрели психолого-педагогические особенности развития данных способностей у детей дошкольного возраста. Исходя из этого, мы предполагаем, что соблюдение определенных психолого-педагогических условий при организации сюжетно-ролевой игры будут способствовать их более эффективному развитию. В данном пункте выпускной квалификационной работы, на основе анализа психолого-педагогической литературы, мы проанализируем и опишем данные педагогические условия.

В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать» [40]. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

Для нас также важна педагогическая трактовка данного понятия. М.И. Ерецкий дает такое определение: «Педагогические условия – это сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» [12, с. 63].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [39] говорится, что образовательная программа ДОО должна быть направлена на: «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности». В свою очередь одним из условий успешной социализации дошкольников. Стандарт называет коммуникативные качества.

Многочисленные исследования отечественных педагогов (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, Ю.П. Соколов и др.) позволяют уточнить, что педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях. Синтезируя определения Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Слостенина и др., под педагогическими условиями мы

понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

В соответствии с гипотезой нашего исследования эффективность развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- организации развивающей предметно-пространственной среды;
- реализации программы развития, включающей: развивающие занятия, игры;
- использовании педагогом внеситуативно - личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

Рассмотрим первое педагогическое условие, способствующее развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста – создание развивающей предметно-пространственной среды, активизирующей коммуникативную деятельность детей в сюжетно-ролевой игре детей.

Как мы уже выявили ранее, основной формой работы с дошкольниками и ведущим видом деятельности для них является игра.

Понятие предметно-развивающая среда определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития».

Предметно-пространственная среда включает в себя планировку помещений детского сада; элементы интерьера; содержание и размещение игр и игрушек, дидактических материалов и оборудования, компонентов информационно-коммуникационной среды. Предметно-пространственная среда – это совокупность предметов, представляющая собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры, в которой запечатлены опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта развивающая предметно-пространственная среда (РППС) является условием успешной реализации Программы дошкольного образования. Качественно разработанная РППС позволяет формировать и развивать игровую, коммуникативно-личностную, познавательно-исследовательскую, речевую, двигательную, художественно-эстетическую активность детей (Доронова Т.В., Короткова Н.А., Новоселова С.Л. и др.).

Сюжетно - ролевая игра должна соответствовать современной деятельности т.к. в связи с развитием научно - технического прогресса появляется много новой техники, много нового в жизни людей - задача воспитателя - создать условия для отражения этого в сюжетно-ролевых играх детей.

В ДОО предметно - развивающая среда обеспечивает психологическую защищенность каждого ребенка, с помощью которой формируются знания, умения, навыки, необходимые для полноценного развития личности, развивается индивидуальность детей.

Понятие предметно-игровая среда рассматривается в педагогике как более узкая характеристика среды, как фактор, стимулирующий, направляющий, развивающий деятельность ребенка. Она оказывает влияние на развитие личности в широком смысле и на формирование у нее более узких качеств, таких как самостоятельность, активность, наблюдательность.

Предметно-развивающая среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

При построении предметно - пространственной среды педагоги должны руководствоваться принципами В.А Петровского:

- Открытости;
- Гибкого зонирования;

- Стабильности-динамичности;
- Полифункциональности;
- Гендерный подход.

Данные принципы предполагают единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Все игровые центры должны, расположены так, чтобы дети имели *возможность* свободно заниматься разными видами деятельности, не мешая друг другу, играть одновременно нескольким группам, а в случае необходимости любой ребенок мог уединиться для индивидуальной игры.

В соответствии с требованиями зонирования группы выделяется место для кукольного, игрового уголка, оборудованного для различных игровых действий с куклой и сюжетно-ролевых игр. Содержание кукольного уголка соответствует разным ситуациям сюжетно-ролевых игр и постоянно дополняется по мере освоения детьми тех или иных игровых действий. Педагогу следует предусмотреть наличие в игровом уголке предметов, которые дети могли бы использовать в роли заменителей. Кроме того, среди игровой атрибутики значительное место занимают детские поделки, применяемые в играх (деньги, кошельки из бумаги, таблетки, бланки для рецептов и многие другие).

Центр театрализованных игр. Для развития у детей ролевых действий необходимо умение перевоплощаться. Используемые для этого костюмы и атрибуты для сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций должны быть доступны для детей. Использование разных видов театра способствует развитию творческой самостоятельности детей в передаче образа персонажа, желание попробовать себя в разных ролях, воспитание артистических качеств. Целесообразно привлекать к оформлению игровых зон самих детей, вместе с ними изготавливать атрибуты, обыгрывать их.

Игра — подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому столь актуальна для дошкольной педагогики проблема использования игры в целях все стороннего развития

ребенка, формирования его положительных личностных качеств и социализации как члена сообщества людей [42].

Игра ориентирует ребёнка на соблюдение определённых правил взрослой жизни. В игре ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает, моделирует через призму своего сознания окружающий его мир.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности ребенка дошкольного возраста.

Вторым педагогическим условием является реализация программы развития, включающей: развивающие занятия, игры.

Игра является самоценной формой активности ребёнка дошкольного возраста. По мнению Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцовой, замена игры другими видами деятельности обедняет воображение дошкольника, которое признано важнейшим возрастным новообразованием. В.В. Ветрова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова Л.М. Кларина, В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков считают, что замена игры другими видами деятельности тормозит развитие общения как со сверстниками, так и со взрослыми, обедняет эмоциональный мир. Следовательно, своевременное развитие игровой деятельности, достижение ребёнком творческих результатов в ней является особенно важным.

Как писал Л. С. Выготский, «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [3].

Развивающие занятия построены на интеграции разных видов детской деятельности - через театрализованные игры (разыгрывание ситуации), игры со строительным материалом, сюжетно-ролевые игры, коммуникативные игры, направленные на развитие общения и

взаимодействия со сверстниками, подвижные игры. А также восприятие художественного образа через слушание, ситуативный разговор. Сюжетно-ролевая игра помогает ребенку научиться взаимодействовать с другими людьми: воссоздавая в игре взаимодействия взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; в совместной игре со сверстниками, он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми [5, с. 116].

Театрализованная деятельность является источником развития гуманных чувств, моральных переживаний ребёнка и содействует приобщению его к духовным ценностям. Играя в театр, дети через образы, краски, звуки знакомятся с окружающим миром. Диалоговый характер общения с взрослым побуждает их активно мыслить, делать выводы и умозаключения. С помощью коммуникативных игр дети учатся согласовывать свои действия, сотрудничать с другими детьми, распознавать, выражать и называть эмоции, возникающие как у самого ребенка, так и у других детей. У детей развивается умение «видеть другого», быть внимательным и наблюдательным по отношению к другому ребенку; развиваются невербальные формы общения: с помощью мимики и пантомимики учатся выражать различные эмоции и желания, лучше чувствовать свое тело; повышается уровень произвольного поведения, контроля за проявлением своих эмоций и импульсивным поведением [1, с. 7].

Через восприятие художественного образа, предполагающее не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в «мысленном действии», возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях. Вследствии этого, воспитательное воздействие на ребенка происходит не напрямую в виде нотаций, и публичных унижений, а через идентификацию с художественным образом, сохраняя чувство собственного достоинства,

давая возможность ребенку оценить необходимость правил культуры общения и реабилитироваться в коллективной деятельности.

В качестве третьего немаловажного условия, развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста – использование педагогом внеситуативно - личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

Значение внеситуативно-познавательного общения состоит в том, что позволяет ребенку узнать о существовании причинно-следственных отношений между предметами и явлениями, расширяет рамки мира, доступного для познания.

Внеситуативно-личностная форма общения появляется к концу дошкольного возраста. Общение ребенка разворачивается на фоне теоретического и практического познания социального мира и протекает в ряде самостоятельных эпизодов. В нем удовлетворяется потребность ребенка не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Ребенок теперь не настаивает на похвале: для него важнее знать, а как нужно. Несмотря на огорчения, которые ребенок испытывает от критических оценок взрослых, он готов нести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение для достижения общности взглядов и оценок со взрослыми. Стремление к общности взглядов со взрослыми обуславливает усвоение детьми нравственных понятий, становление моральных суждений. А. Г. Рузская и Л. Н. установили, что многие жалобы детей на своих товарищей по группе детского сада вызваны желанием проверить себя, так ли они усвоили, что и как следует делать. Жалуясь, дошкольники часто не желают наказания другому ребенку - они только ждут, как рассудит их взрослый [35]. Это свидетельствует о значительных формирующих возможностях внеситуативно-личностного общения, способствующего повышению восприимчивости детей к воспитательным воздействиям и созданию благоприятной обстановки для усвоения наставлений взрослых.

Специальная организация внеситуативно-личностного общения сопровождается усилением целенаправленности поведения дошкольников (Д. Б. Годовикова, Е. О. Смирнова и др.).

Общение детей как партнеров по игре перестает быть средством осуществления делового сотрудничества и начинает приобретать все большую самостоятельную ценность, которая выражается в стремлении ребенка к сопереживанию с партнером, в установлении с ним отношений доброжелательности, отзывчивости, внимания [1], [23].

Мотив общения у дошкольника - личностный. Взрослый для ребенка приобретает конкретность на уровне исторического и социального лица. Он предстает перед глазами ребенка как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами. При доминировании личностных мотивов общения взрослый становится центром ситуации для ребенка. Настроенность на взрослого позволяет детям с внеситуативно-личностной формой общения уяснить, что в ситуации учения он выступает как педагог, учитель.

Внеситуативно-личностная форма общения наблюдается и у детей-шестилеток. Значение этой формы общения для ребенка состоит в том, что он научается ориентироваться в социальной сфере и устанавливает многообразные сложные отношения с окружающими людьми, приобщается к нравственным ценностям общества.

Таким образом, игра имеет огромное значение для нормального психического развития ребёнка, а также она имеет огромное воспитательное значение. Так как содержание ролей главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, то есть её основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребёнок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали



самого ребёнка. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для развития самостоятельности, и для развития положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и ещё для многого другого.

Таким образом, в след за Ю.К. Бабанским, А.Я. Найн, В.А. Сластениным и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

Нами были поставлены и раскрыты следующие психолого-педагогические условия, которые способствуют эффективному развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста:

- организация развивающей предметно-пространственной среды;
- реализация программы развития, включающей: развивающие занятия, игры;
- использование педагогом внеситуативно - личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать развитию коммуникативных способностей в сюжетно-ролевой игре у детей дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

## Выводы по первой главе

Проблема развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста вслед за А.Б. Зверинцевым, А.П. Панфиловым, понимается нами, как специфический обмен информации, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

Психологическими особенностями сюжетно-ролевой игры являются создание и поддержание у детей особого - игрового эмоционального состояния. Несмотря на то, что помимо радости и гордости играющие могут испытывать иногда чувства огорчения и обиды, в ходе игры важно корректно, но настойчиво поправлять ошибки игроков, при необходимости - разумными способами поддерживать их дисциплину, не допускать пререканий и грубости, постепенно развивая у детей выдержку, чувства справедливости, товарищества и взаимовыручки, настойчивости в достижении цели.

В след за Ю.К. Бабанским, А.Я. Найн, В.А. Сластениным и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

Нами были поставлены и раскрыты следующие психолого-педагогические условия, которые способствуют эффективному развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста:

- организация развивающей предметно-пространственной среды;
- реализация программы развития, включающей: развивающие занятия, игры;
- использование педагогом внеситуативно - личностного общения с детьми для обогащения содержания сюжетно-ролевой игры.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать развитию коммуникативных способностей в

сюжетно- ролевой игре у детей дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

## **Глава 2 Опытнo-поисковая работа по проверке эффективности психологo-педагогических условий развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре**

### **2.1 Этапы, методы, методики исследования и результаты констатирующего эксперимента**

Исследование развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре проводилось в три этапа:

Первый этап – констатирующий. Целью данного этапа являлось: изучение уровня развития коммуникативных способностей у детей, качество организации развивающей предметно-пространственной среды в группе.

Второй этап – формирующий, цель которого – реализация педагогических условий развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в игровой деятельности за счет реализации выделенных ранее условий.

Третий этап – контрольно-обобщающий, предполагается анализ результатов опытно-экспериментального исследования, обобщение накопленных материалов, интерпретация полученных результатов и их оформление.

В исследовании коммуникативных способностей детей дошкольного возраста нами широко используется метод наблюдений, который позволяет в совместной игровой, трудовой, учебной деятельности отследить исследуемые качества детей. Наблюдение – это такой способ, при котором явления изучаются непосредственно в тех условиях, в которых они протекают в действительной жизни. Преимуществом данного метода является возможность непосредственно охватить и зафиксировать акты поведения, а также одновременно охватить поведение ряда лиц по отношению друг к другу или к определённым задачам, предметам.

Наблюдение позволяет произвести исследование независимо от готовности наблюдаемых субъектов, а также позволяет достичь многомерности охвата, то есть фиксации сразу по нескольким параметрам, например, вербального и невербального поведения.

Система применяемых в исследовании методов и методик была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами всего экспериментального исследования и его отдельных этапов. Задачи констатирующего и контрольного этапов исследования требовали применения метода эксперимента.

Метод эксперимента предполагает искусственное создание психологической ситуации и изучение того или иного психического явления, процесса, развивающихся в этой ситуации. Создавая специальные условия для эксперимента, обеспечивающие проявление психического процесса, свойства, экспериментатор получает возможность неоднократно повторять эксперимент, получает возможность, проводя исследование с разными испытуемыми в одинаковых условиях, установить возрастные и индивидуальные особенности развития исследуемых психических процессов.

По своему усмотрению экспериментатор может менять условия эксперимента, что открывает широкие возможности для нахождения и обоснования наиболее эффективных приемов в учебно-воспитательной работе с детьми. Эксперимент является наиболее эффективным способом выявления причинно-следственной зависимости между изучаемыми переменными. Эксперимент отличается активным вмешательством исследователя в ситуацию.

Проанализировав точки зрения ученых (Л.В. Кузнецова, Л.Р. Мунирова, Л.А. Дубина и др.) нами были выделены три компонента коммуникативных способностей: информационно - коммуникативный (умение принимать и передавать информацию), интерактивный (умение взаимодействовать с партнером в ходе деятельности и готовность к

взаимодействию) и перцептивный (восприятие другого, не-Я; восприятие межличностных отношений). Уровень развития каждого из трех компонентов коммуникативных способностей детей дошкольного возраста до формирующего воздействия и после определялся при помощи следующих методик:

- метод диагностики в нашем исследовании опирается на разработки О.В. Дыбиной, Л.А. Венгера.

Методика О.В. Дыбиной «Интервью» (исследует уровень развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных способностей).

Цель данной методики: выявление способностей детей получать необходимую информацию в общении и передавать ее, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, использовать в диалоге вежливые слова. Эта методика состоит из двух частей: в первой части «Интервью» дети добывают информацию в общении, а во второй части «Радио» они эту информацию передают в виде сообщения.

- методика Л.А. Венгера «Лабиринт» (исследует уровень развития перцептивного компонента коммуникативных умений).

Цель методики: изучение коммуникативных способностей в общении со сверстниками. Определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Данная методика позволила нам диагностировать интерактивный компонент коммуникативных способностей и определить тип взаимодействия и сотрудничества между детьми, а также проанализировать развития следующих умений:

- способность видеть действия партнера;
- согласованность действий партнера;
- осуществление взаимного контроля;
- взаимопомощь;
- отношение к результату деятельности.

- методика О. В. Дыбиной «Отражение чувств» (исследует перцептивный компонент коммуникативных способностей )

Она была использована для выявления способностей детей, выявлять эмоциональное состояние сверстников, взрослых, и умения рассказать о них.

Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью критерия Вилкоксона. Данный критерий используется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируем ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом – сдвиг в более редко встречающемся направлении.

В исследовании принимали участие дети среднего дошкольного возраста, детского сада № 365 г. Челябинск. Объем выборки – 24 человека, из них 12 (50%) мальчиков и 12 (50%) девочек. Возраст испытуемых составил 4-5 лет. Из них 5 (21%) детей из многодетных семей, 6 (25%) детей из семей, имеющих одного ребенка, 13 (54%) детей из семей, имеющих двух детей. В состав группы испытуемых входят 3 (13%) ребенка из неполных семей и 21 (87%) ребенка из полных семей. Условия

воспитания благополучные у всех детей (24 ребенка / 100%), статус малообеспеченной семьи имеют 3 (13%) ребенка.

Назначение констатирующего эксперимента состояло в изучении развития коммуникативных способностей детей.

Критериями развития коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста мы определили следующие компоненты:

- 1) информационно-коммуникативный компонент (умение принимать и передавать информацию);
- 2) интерактивный компонент (умение взаимодействовать с партнером в ходе деятельности и готовность к взаимодействию);
- 3) перцептивный компонент (восприятие другого, не-Я, восприятие межличностных отношений).

Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов в соответствии с исследованием каждого критерия. Нами рассматривалась проблема развития коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста.

Это определилось тем, что в этот период дети среднего возраста проявляют более высокую потребность в общении со сверстниками, чем младшие. (А.В. Мудрик). Кроме того, к этому возрасту дети приобретают способность произвольно управлять своим поведением (А.В. Запорожец, М.Г. Маркина, Т.В. Пуртова), в стадии становления находятся все компоненты коммуникативной деятельности (М.И. Лисина).

Для изучения уровня развития коммуникативных способностей, нами были использованы специальные диагностические задания «Интервью» и «Отражения чувств» из пособия «Педагогическая диагностика дошкольников» О. В. Дыбиной, а также методика Л.А. Венгера «Лабиринт». При выполнении детьми диагностических заданий, для простоты фиксирования результатов, мы воспользовались рекомендациями О.В. Дыбиной, которая рекомендует педагогам и психологам использовать трехбалльную шкалу.



Три балла присуждалось ребенку, который самостоятельно выполнял задание и добивался результата. Два балла присваивались в том случае, если ребенок понимал инструкцию взрослого, выполняя задание, но прибегал к помощи взрослого. Один балл заслуживал ребенок, который понимал смысл предлагаемого ему задания, но либо отказывался его выполнять (не проявлял интереса, был не уверен в достижении результата), либо затруднялся выполнять задание, совершив несколько мало результативных действий (терял интерес, отказывался от выполнения), на помощь взрослого не реагировал.

На констатирующем этапе мы использовали три диагностических задания. Одно из них («Интервью») состоит из двух частей, оцениваются обе части в отдельности также по трехбалльной шкале.

Методика № 1 О.В. Дыбиной «Интервью», позволяет оценить уровень развития таких способностей, как умение получать информацию в общении, употреблять вежливые слова, вести диалог, умение выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, умение использовать речь в качестве средства общения, умения использовать невербальные средства общения. Заключается в изучении уровня информационно-коммуникативного компонента умений. При подборке методики, мы стремились к тому, чтобы результативность деятельности детей в ситуации эксперимента являлась прямым показателем этого уровня.

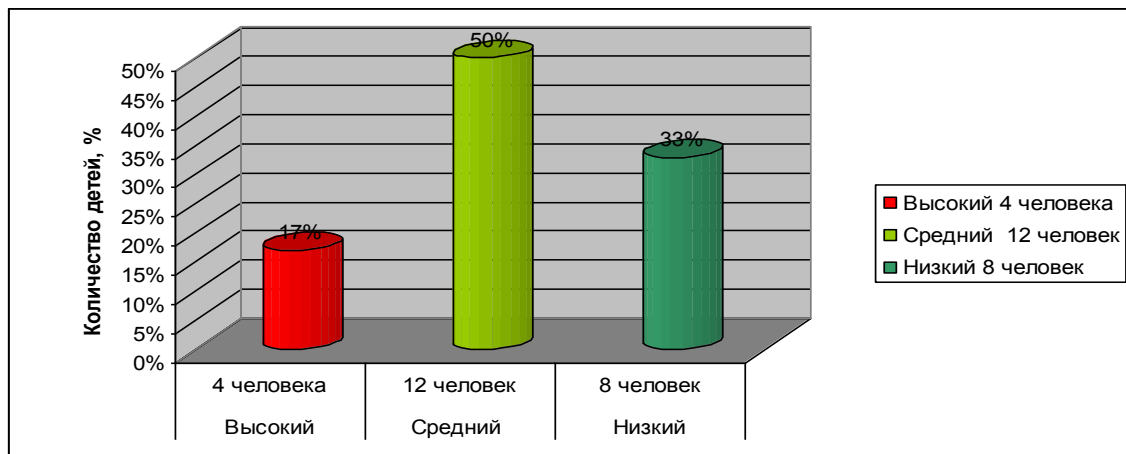


Рис 1. Распределение результатов диагностики информационно- коммуникативного компонента по методике О.В. Дыбиной «Интервью»

Уровни информационно-коммуникативного компонента по методике О.В. Дыбиной «Интервью»

Уровни	Количество человек/процентное соотношение	Показатели сформированности коммуникативных умений
Высокий	4 (17%)	Умеют получать информацию в общении, употребляют вежливые слова, умеют вести диалог; умеют слушать и слышать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение; умеют использовать речь в качестве общения, в своей речи используют невербальные средства общения.
Средний	12 (50%)	Получают информацию в общении с помощью взрослого, употребляют вежливые слова с напоминанием взрослого, затрудняются спокойно выслушать другого человека, а также отстаивать свое мнение, с помощью взрослого используют речь в качестве средства общения, с также невербальные средства общения.
Низкий	8 (33%)	Не умеют получать информацию в общении, не употребляют вежливые слова, не умеют вести диалог; не могут выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение; не используют речь в качестве средства общения, не используют невербальные средства общения.

К низкому уровню (8 человек, 33%) были отнесены дети, которые затруднялись выполнить задание даже с помощью взрослого. Одни молчали, не реагируя на подсказки и инструкции взрослого, другие, вообще, отказывались участвовать в интервью, выбрав позицию наблюдателей.

К среднему уровню (12 человек, 50%) отнесены дети, которые сумели сформулировать 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не смогли сохранить логику интервью, путали последовательность вопросов, нарушая план интервью, вели себя не совсем уверенно.

Высокий уровень (4 человека, 17 %) – дети, которые охотно выполняли задание, самостоятельно формулировал 3-5 развернутых вопросов. В целом их интервью носило логичный и последовательный характер.

Методика № 2 Л.А. Венгера «Лабиринт» позволила нам определить тип взаимодействия и сотрудничества между детьми, а также способность видеть действия партнера, согласованность действий партнера, осуществление взаимного контроля, взаимоподдержки.

Результаты диагностики представлены на рисунке 2, в таблице 2.

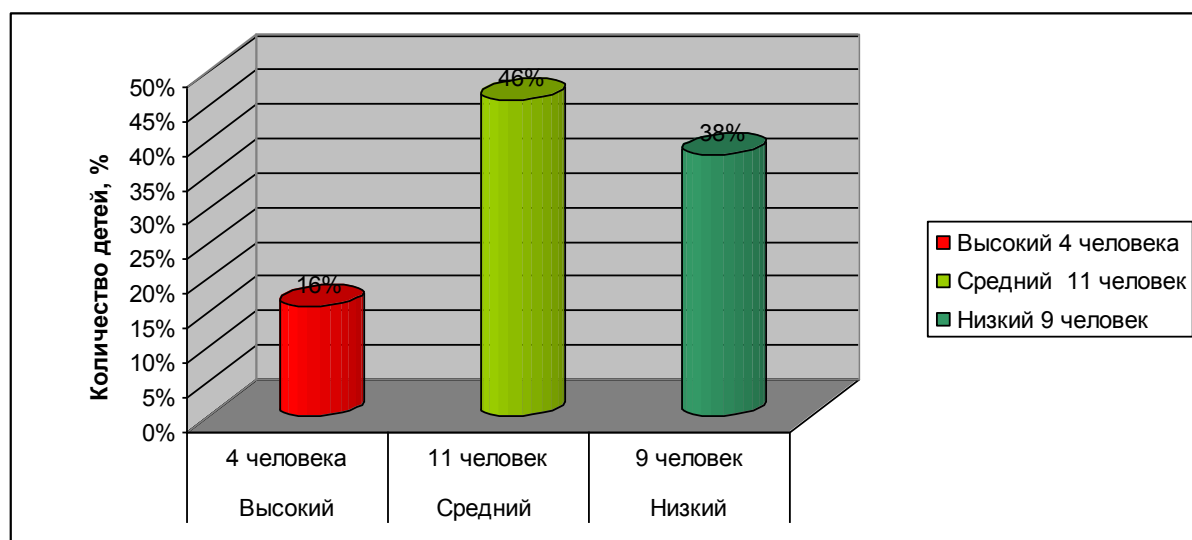


Рис 2. Распределение результатов диагностики развития перцептивного компонента коммуникативных умений по методике Л.А. Венгера «Лабиринт»

Таблица 2

### Уровни развития перцептивного компонента коммуникативных умений по методике Л.А. Венгера «Лабиринт»

Уровни	Количество человек/процентное соотношение	Показатели сформированности коммуникативных умений
Высокий	9 (38%)	Умеет взаимодействовать в системе «ребенок - ребенок», принимает участие в коллективных делах, оказываебт помощь; умеет не ссориться, спокойно реагировать на конфликтную ситуацию.
Средний	11 (46%)	Взаимодействие в системе «ребенок-ребенок» носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, принимают участие в коллективных делах, оказывают помощь только в конкретной ситуации. Выходят из конфликтных ситуаций с помощью взрослого.
Низкий	4 (16%)	Не умеют взаимодействовать в системе «ребенок-ребенок», не принимают участие в коллективных

		делах, не оказывают друг другу помощь; часто возникают ссоры, не умеют спокойно реагировать в конфликтных ситуациях
--	--	---

К низкому уровню (9 человек, 38%) мы отнесли детей первого и второго типа взаимодействия. Дети данного типа не видели действий партнера, нет никакого их согласования. Все внимание участников было направлено на машины. Дети возили их, гудели, сталкиваясь с машинами партнера, нарушали правила игры, не преследовали цели - поставить машины в соответствующий гараж. Дети не общались между собой и не обращались друг к другу.

Для испытуемых второго типа взаимодействия, было характерно, что они видели действия партнера, но воспринимали их как образец для, слепого подражания. Дети пытались как-то решить поставленную перед ними задачу, обращали внимание на подсказки взрослого.

Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдалось, не было ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети эпизодически обращались к партнеру, задавая вопрос типа: «А как дальше ехать? Куда собираешься ехать ты? Отойди, не видишь, я еду!» и т.п.

К среднему уровню (11 человек 46 %) мы отнесли детей третьего и четвертого типа сотрудничества. У детей этого типа сотрудничества впервые, в отличие от первого и второго типов, возникало действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации и по каждой машине дети пытались договориться и согласовать свои действия. Поиски общего способа решения задачи были безрезультатными. Дети повторяли неоднократно одни и те же ошибки. Подсказка взрослого принималась, но использовалась лишь в данной конкретной ситуации. Дети активно общались между собой: «Давай я проеду, а потом ты!» и т.п.

Участники четвертого типа сотрудничества воспринимали ситуацию задачи в целом, относились к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра носила соревновательный характер. Участники внимательно следили за действиями партнера, соотносили с ними свои действия, планировали их последовательность, предвосхищали результаты. Подсказки взрослого воспринимались адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторялись довольно часто. Партнеры систематически согласовывали свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

К высокому уровню (4 человека, 16%) отнеслись дети пятого типа. У детей не наблюдались соревновательные отношения, они подсказывали друг другу, сопереживали успехам партнера. Участники совместно планировали и предвосхищали результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого воспринималась адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживали партнеру. Третий этап констатирующего эксперимента состоял в изучении уровня перцептивного компонента коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста. На данном этапе констатирующего эксперимента мы использовали методику

Методика № 3 О.В. Дыбиной «Отражение чувств», позволила нам оценить в детях такие коммуникативные способности, как умения замечать и понимать эмоциональное состояние партнера, умение понимать отношение другого к себе, умение выделять личностные качества другого.

Результаты диагностики представлены в таблице 3, на рисунке 3.

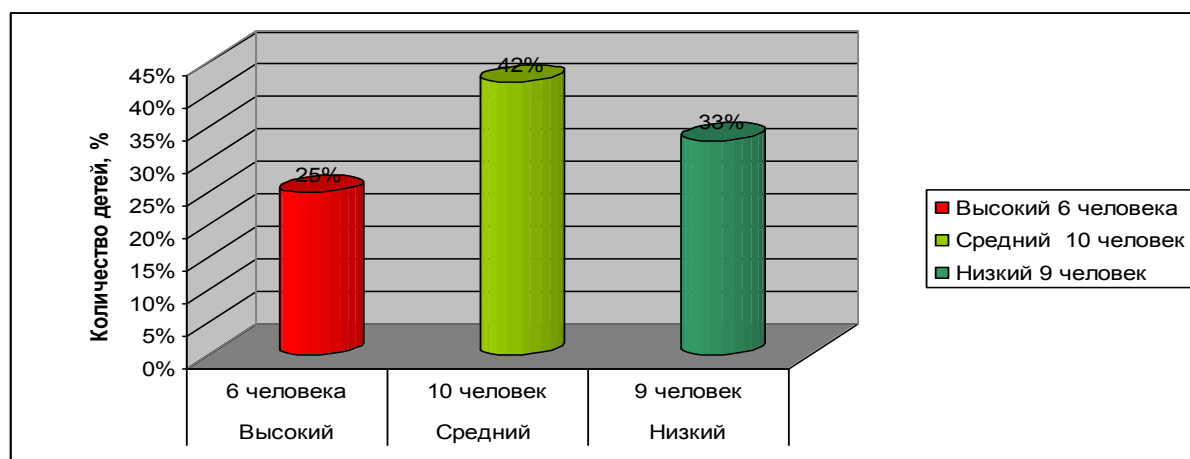


Рис. 3 Распределение результатов диагностики перцептивного компонента коммуникативных умений по методике О.В. Дыбиной «Отражение чувств»

Таблица 3

Уровни перцептивного компонента по методике О.В. Дыбиной  
«Отражение чувств»

Уровни	Количество человек / процентное соотношение	Показатели сформированности коммуникативных умений
Низкий	8 (33%)	Не умеют замечать и понимать эмоциональное состояние партнера, не используют вербальные и невербальные средства общения; не умеют понимать отношение другого к себе, не умеют выделять личностные качества другого
Средний	10 (42%)	С помощью взрослого замечают эмоциональное состояние партнера, используют невербальные и вербальные средства общения, с подсказкой взрослого умеют выделять личностные качества другого.
Высокий	6 (25%)	Умеют замечать и понимать эмоциональное состояние партнера, умеют использовать невербальные и вербальные средства общения; умеют понимать отношение другого к себе, умеют выделять личностные качества другого.

Низкий уровень (8 человек, 33%) определили дети, которые понимали смысл задания, но не проявляли к нему интереса. Они не отвечали на вопросы, затруднялись в ответах, сделав несколько неудачных попыток. Эти дети не реагировали на помощь взрослого, основной ответ на заданный нами вопрос был «Не знаю».

К среднему уровню (10 человек, 42 %) мы отнесли детей, которые выполняли задание с помощью взрослого, присутствовали ответы типа

«Не знаю». Высокий уровень (6 человеку, 25%) определили дети, которые самостоятельно справились с заданием, охотно включались в диалог, отвечая на вопросы развернутыми ответами.

Таким образом, опытно-экспериментальное исследование процесса развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-обобщающий. Система применяемых в исследовании методов и методик была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами всего экспериментального исследования и его отдельных этапов. В работе использовался комплекс методов: анализ психолого-педагогической и методической литературы, беседа, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты. На разных этапах исследования использовались психодиагностические методики: «Интервью» О.В. Дыбиной, «Лабиринт» Л.А. Венгера, «Отражение чувств» О.В. Дыбиной. Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью критерия Вилкоксона (Приложение 1).

## **2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре**

На констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента (в ноябре 2016 г.) был выявлен уровень развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста (воспитанников МБДОУ Д/С №365. На формирующем этапе психолого-педагогического эксперимента (в ноябре 2016 г. – марте 2017 г.) были проведены занятия по развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста (воспитанников ДОО).

С целью подтверждения или опровержения гипотезы данного исследования, была разработана, внедрена и апробирована программа развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. (Приложение 1)

Цель программы: развитие коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Задачи программы:

1. Развитие коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста;
2. развитие общей активности, коммуникабельности, инициативности;
3. развитие положительной самооценки;
4. создание «ситуации успеха».

Предмет психолого-педагогического развития: коммуникативные способности детей дошкольного возраста.

Участники программы: дети 4-5 лет с нарушениями в развитии коммуникативных способностей.

Форма работы: индивидуальная и групповая.

Показания к применению: нарушения в развитии коммуникативных способностей у детей.

Противопоказаний нет.

Условия реализации:

1. Организационные: для реализации программы необходимо наличие помещения (групповой комнаты); участка для прогулок; игры и игрушки (бумага, карандаши, краски и т.д.).
  2. Кадровые: реализация данной программы может быть осуществлена не только педагогом-психологом, но и воспитателем группы.
- Участие в реализации программы родителей воспитанников.

Основное требование и условие эффективности программы: добровольное участие детей.



Объем программы: 10 занятий; продолжительность одного занятия – от 20 до 30 минут. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю.

Программа состоит из цикла специально организованных развивающих занятий в форме игровой деятельности, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. В специально организованной предметно развивающей среде закрепляются навыки, полученные на развивающих занятиях.

Кроме предлагаемых игр, используемых для групповой работы, были использованы игры для индивидуальной работы с детьми. Помимо участия в групповых занятиях, с детьми проводились игры и упражнения в индивидуальном режиме (Приложение 2).

Апробация программы (формирующий эксперимент) проводилась на базе МБДОУ Д/С №365 в средней группе в период с ноября 2016 г. по март 2017 г. (в течение 4 месяцев). В реализации программы принимали участие дети в количестве 24 человека, 2 педагога

За этот период времени детям было предложено большое количество игр и упражнений, направленных на развитие коммуникативных способностей.

Поскольку, игровая деятельность является ведущей для детей дошкольного возраста, игры вызвали у детей группы стойкий интерес, они с удовольствием принимали в них участие. Основой развивающей работы стали различные виды сюжетно-ролевых игр. Они использовались не только в предназначенное для игровой деятельности время. Игры использовались на музыкальных, физкультурных занятиях. Игры применялись на различных этапах усвоения материала: в процессе изучения, закрепления, в процессе развития способностей. Также необходимыми игры оказались в различных режимных моментах, в процессе трудовой деятельности. Игры проводились как со всей группой, так и с подгруппой детей и индивидуально, что, конечно, давало максимальный эффект. Тщательно соблюдался принцип «от простого к

сложному», что впоследствии позволило детям самим усложнять правила игр, вносить в них дополнительные элементы, какие-то новые задания, даже придумывать новые игры и сюжеты.

Чтобы ребенок своевременно и качественно овладевал коммуникативными способностями, необходимо, чтобы он как можно чаще вступал в контакт со сверстниками и взрослыми. Педагогически правильная организация жизни и общения детей в ДОУ позволяет ускорить развитие коммуникативных способностей.

Развитию коммуникации в детских садах уделяется большое внимание: проводятся занятия по расширению словаря, формированию фразовой речи, обучению отдельным элементам игровой деятельности [16, с. 76]. Все это дает положительные результаты, они касаются преимущественно развития речевого общения. Подлинного же развития коммуникативных умений не происходит. На занятиях ребенок, подчиняясь взрослому, запоминает отдельные слова и фразы, игровые действия, но, как правило, почти не использует их вне занятий, общение детей между собой и с окружающими взрослыми крайне скудно. Для развития коммуникативных способностей необходимы:

- 1) общая активность, коммуникабельность, инициативность, стремление к лидерству;
- 2) умение преодолевать скованность, застенчивость;
- 3) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной, спланированной речи.

Мы внедрили систему психологических и педагогических занятий, направленных на развитие активности ребенка, развитие способностей коммуникации и способности применять полученные навыки в разных видах деятельности. Указанные занятия могут быть реализованы в качестве и отдельного направления работы, и составной части различных занятий.

В коррекционно-развивающей программе нами предлагаются три блока работы.

Первый блок. Активизация невербального общения детей.

Основным содержанием данного блока являются игровые упражнения и этюды на восприятие, переживание и выражение эмоциональных состояний в мимике и пантомимике, на развитие поведенческой активности, развитие самостоятельности, эмоциональной поддержки участников группы, на преодоление замкнутости, социальной изолированности через формирование чувства принадлежности к группе и адекватной самооценки.

Упражнения, а так – же этюды этого блока проводятся в качестве разминки, средства как включения в работу, так и развития. Организуя работу, педагог, и это очень важно, должен создать у детей потребность подражать действиям взрослого.

Второй блок. Активизация общения в речевой деятельности.

Активизация речевой деятельности в общении невозможна без активизации ее основных компонентов, поэтому большое внимание следует уделять словесным играм, цель которых – обогащение словарного запаса, формирование грамматической правильности речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в речевой деятельности. Ценность таких игр – в том, что дети не только получают и анализируют языковую информацию, но и оперируют ею, что стимулирует их собственную речевую активность.

Третий блок. Активизация коммуникативных способностей в разных видах деятельности.

В качестве одного из направлений этого блока мы предлагаем изменение социальной позиции, которое происходит за счет включения детей в разные виды деятельности и сферы общения. Для этого целесообразно использовать моделирование проблемных и игровых ситуаций, которые создаются путем использования наглядности,

исполнения детьми различных ролей. Известно: исполнение ролей в процессе игры и общения психологически настраивает ребенка на действия, ожидаемые от него в определенной ситуации.

Взрослому необходимо обращаться к ребенку, стимулируя его игровую деятельность, как бы программируя развитие игры. Необходимо побуждать детей к самостоятельным вопросам: «Спроси у Кати, может быть, она хочет пойти погулять? Узнай у Димы, куда он уезжает? Леночка, попроси бабушку испечь пирог, к нам собираются гости. Вопросно-ответные конструкции обладают наибольшей коммуникативной активностью, поэтому рекомендуется включать задания, предусматривающие употребление вопросительных предложений. Например, педагог объясняет: сейчас дети по очереди будут задавать друг другу вопросы, и отвечать на них. Задает тему и начинает диалог: «В воскресенье я ходила с дочкой в зоопарк. А ты, Андрей, что делал? Расскажи об этом Диме и задай ему тот же вопрос». Ребенок сначала отвечает на вопрос, а потом сам спрашивает другого ребенка.

Затем можно вводить задания, в которых детям приходится выполнять действия в предлагаемых обстоятельствах. Они задаются путем словесного описания условий и участников общения. Такие ситуации различаются по степени сложности, поэтому необходимо соблюдать определенную последовательность в их предъявлении. Описание ситуации намечает схему действий ребенка. Например: «Представь, что дети из вашей группы играют в интересную игру. А ты опоздал в детский сад, и игра уже началась. Попроси, чтобы друзья приняли тебя в игру». После нескольких занятий языковые опоры исключаются, и задания предъявляются в другой форме. Роли распределяются так, чтобы несколько детей в диалоге были более активными, остальные – менее. Например, в игре «Гости» дети распределяют между собой роли: хозяйка дома (мама, папа, ребенок) и гости. Педагог предлагает детям пригласить в гости своих друзей, встретить их, познакомиться с «мамой, папой».

«Ребенок» показывает гостям свою комнату, рассказывает об игрушках. «Родители» приглашают к столу, угощают чаем, сладостями, рассказывают о своей работе. Гости благодарят. Затем играющие меняются ролями.

Работа по активизации речи в игре и общении предполагает использование сложных игр-драматизаций, инсценировок, творческих сюжетно-ролевых игр, игр-импровизаций с правилами и, направленных на дальнейшее осознание своего социального Я, на развитие умения правильно определять отношение окружающих к себе, действовать в соответствии с предложенной или выбранной ролью, проявлять творчество и инициативу. Цель игры – устранение препятствий в межличностных отношениях, повышение социального статуса испытуемых. Активную речь детей в игре стимулирует возможность перевоплотиться с помощью костюмов и грима, использование декораций, сюрпризных моментов и др.

Организация совместных видов деятельности стимулирует активную речь, поскольку такая деятельность интересна и значима для детей, а ее успешность в большей мере достигается с помощью речевых действий. В результате у каждого ребенка появляется стремление к выстраиванию речевых высказываний. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности детей обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и взаимоприятие детей друг другом, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков, проявление собственной активности каждым ребенком [45, с. 84].

Такое комплексное воздействие привело к тому, что дети стали активнее общаться друг с другом и с взрослыми, реже стали возникать конфликтные ситуации среди детей. Дети стали проявлять больший интерес к сюжетным играм, повысилась дисциплина, организованность детей, расширились сведения об окружающем, обогащался и активизировался словарь детей, повысился интерес к трудовой и познавательной деятельности, улучшились взаимоотношения между детьми в группе (Приложение 3).

### **2.3 Анализ результатов опытно- экспериментальной работы по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста**

Для того чтобы проверить эффективность нашей работы по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста нами был проведен контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент состоял из трех этапов в соответствии с исследованием каждого критерия. Каждый этап заключался в изучении уровня развития коммуникативных способностей одного из трех коммуникативных компонентов (информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный).

Информационно- коммуникативный компонент коммуникативных способностей определяется как умение принимать и передавать информацию, интерактивный компонент коммуникативных умений включает умение взаимодействовать с партнером в ходе деятельности и готовность к взаимодействию, перцептивный компонент коммуникативных умений заключается в восприятии другого, не-Я, восприятии межличностных взаимодействий.

Уровень развития информационно-коммуникативного компонента: умение получать информацию в общении, употреблять вежливые слова, вести диалог, умение выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, умение использовать речь в качестве средства общения, умение использовать невербальные средства общения, мы определили путем повторного использования методики О.В. Дыбиной «Интервью», результаты отражены в таблице 4 и рисунке 5

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике О.В. Дыбиной «Интервью»

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	8(33%)	3 (16%)
Средний	12(50%)	13 (51%)
Высокий	4 (17%)	8 (33%)

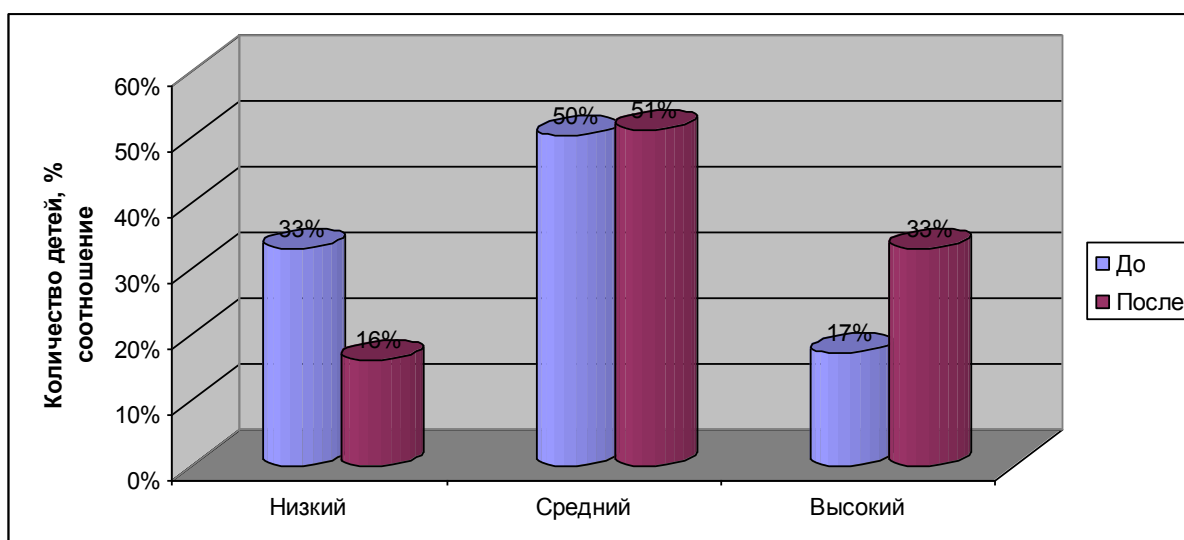


Рис. 5 Распределение результатов диагностики уровня информационно-коммуникативного компонента О.В. Дыбиной «Интервью» после формирующего воздействия

Полученные данные на контрольном этапе исследования позволяют сделать выводы: – у детей средней группы преобладает средний (51%) и высокий уровень (33%) информационно-коммуникативного компонента умений. Уровень развития интерактивного компонента коммуникативных умений: умение взаимодействовать в системе «ребенок-ребенок», принимать участие в коллективных делах, оказывать помощь, умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях мы определили путем повторного применения методики Л.А. Венгера «Лабиринт», результаты динамики отображены в таблице 5, рисунке 6.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике Л.А. Венгера «Лабиринт»

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	9 (38%)	1 (5%)
Средний	11 (46%)	9 (38%)
Высокий	4 (16%)	14 (57%)

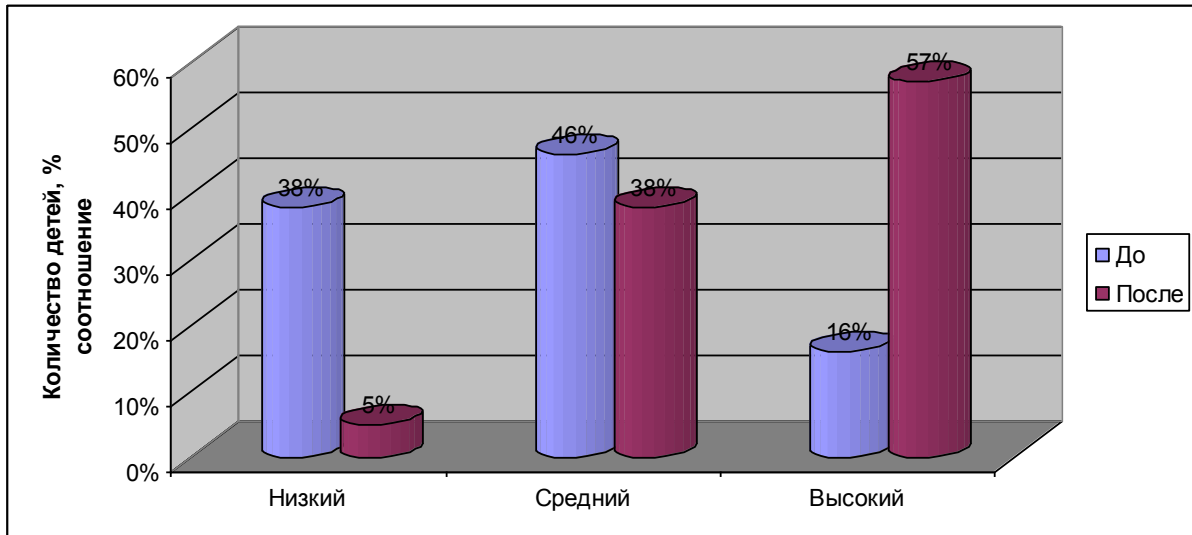


Рис. 6 Распределение результатов диагностики уровня интерактивного компонента по методике Л.А. Венгера «Лабиринт» после формирующего воздействия

Полученные данные на контрольном этапе исследования позволяют сделать вывод: – у детей средней группы преобладает средний (54%) и высокий (38%) уровень интерактивного компонента способностей.

Уровень развития перцептивного компонента коммуникативных способностей: умения замечать и понимать эмоциональное состояние партнера, умение понимать отношение другого к себе, умение выделять личностные качества другого мы анализировали с помощью методики О.В. Дыбиной «Отражение чувств».



Результаты контрольного эксперимента по данной методике отражены в таблице 6 и на рисунке 7

Таблица 6

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике О.В. Дыбиной «Отражение чувств»

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	8 (33%)	1 (4%)
Средний	10 (42%)	11 (46%)
Высокий	6 (25%)	12 (50%)

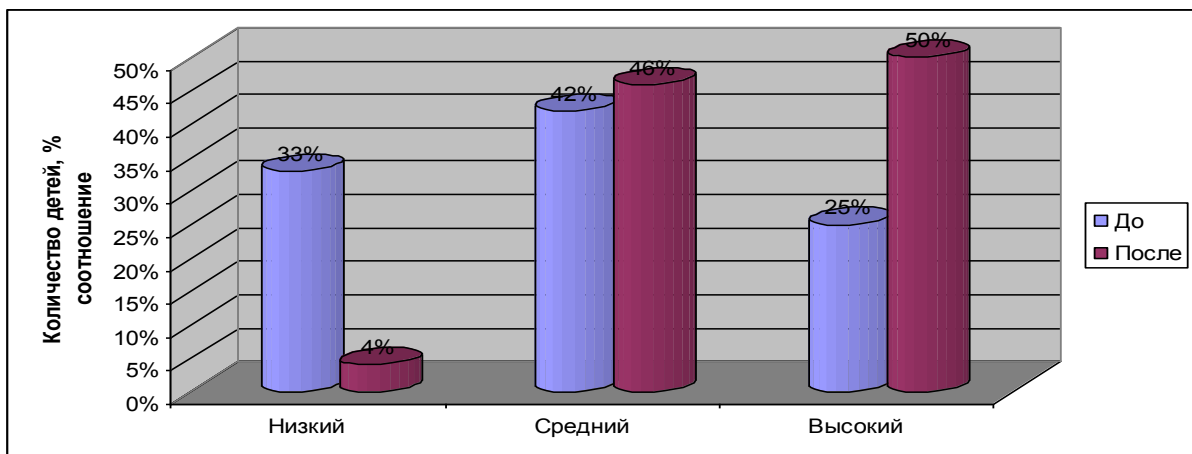


Рис. 7 Распределение результатов диагностики уровня перцептивного компонента по методике О.В. Дыбиной «Отражение чувств» после развивающего воздействия

Полученные данные на контрольном этапе исследования позволяют сделать выводы: – у детей старшей группы преобладает средний (46%) и высокий (50%) уровни перцептивного компонента умений.

Таким образом, проанализировав результаты, у нас появилась возможность выделить три группы коммуникативных умений, которые смогут обеспечить высокий уровень развития коммуникативной сферы личности ребенка: – информационно-коммуникативный компонент (умение принимать и передавать информацию): умение получать

информацию в общении, употреблять вежливые слова, вести диалог, умение выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, умение использовать речь в качестве средства общения;

– интерактивный компонент (умение взаимодействовать с партнером в ходе деятельности и готовность к взаимодействию): умение взаимодействовать в системе «ребенок-ребенок», принимать участие в коллективных делах, оказывать помощь, умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;

– перцептивный компонент (восприятие другого, не «Я»; восприятие межличностных отношений): умение замечать и понимать эмоциональное состояние партнера, умение использовать невербальные и вербальные средства общения, умения понимать отношение другого к себе, умения выделять личностные качества другого.

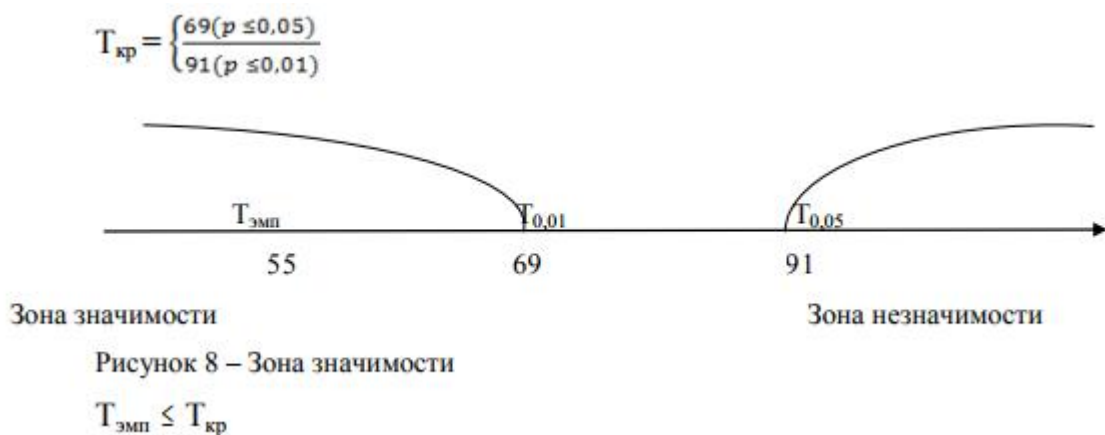
Во-первых, это способности, с помощью которых ребенок с большей уверенностью и комфортом входит в мир социальных отношений, во-вторых коммуникативные способности являются необходимым условием успешности, важнейшим направлением социально-личностного развития, в-третьих, те качества, необходимые для регуляции своих эмоциональных состояний во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Для определения эффективности психолого-педагогического развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры по методике О.В. Дыбиной «Интервью» был использован критерий Вилкоксона. Сформулируем рабочие гипотезы.

Н0 – интенсивность сдвигов в формировании информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$H_1$  – интенсивность сдвигов в развитии информационно-коммуникативного компонента коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$T_{эмп} = 5,5+5,5+5,5+5,5+5,5+5,5+5,5+5,5+5,5+5,5 = 55$ , где  $R_i$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком. Определяем критические значения  $T$  для  $n = 24$ :



Эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости, поэтому принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в развитии информационно-коммуникативного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения. Определение эффективности психолого-педагогического развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры (методика О.В. Дыбиной «Интервью») представлено в приложении 5.

Для определения эффективности психолого-педагогического развития интерактивного компонента коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры по

методике Л. А. Венгера «Лабиринт» был использован критерий Вилкоксона.

Сформулируем рабочие гипотезы  $H_0$  – интенсивность сдвигов в развитии интерактивного компонента коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$H_1$  – интенсивность сдвигов в развитии интерактивного компонента коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$T_{эмп} = 3,5+3,5+3,5+3,5+3,5+3,5 = 21$ , где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком. Определяем критические значения  $T$  для  $n = 24$

$$T_{кр} = \begin{cases} 69 (p \leq 0,05) \\ 91 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

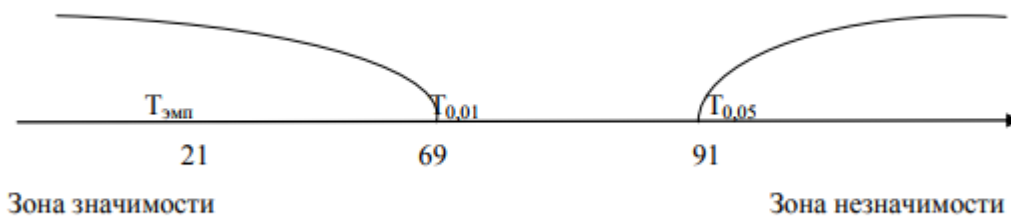


Рисунок 9 – Зона значимости

$\leq T_{эмп} < T_{кр}$  Эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости, поэтому принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в развитии интерактивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения. Определение эффективности психолого-педагогического развития интерактивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры (методика О.В. Дыбиной «Отражение чувств») представлено в приложении 5. Для определения эффективности

психолого-педагогического развития перцептивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры по методике О.В. Дыбиной «Отражение чувств» был использован критерий Вилкоксона. Сформулируем рабочие гипотезы  $H_0$  – интенсивность сдвигов в развитии перцептивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$H_1$  – интенсивность сдвигов в развитии перцептивного компонента коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

$T_{\text{эмп}} = 6+6+6+6+6+6+6+6+6+6 = 66$ , где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком. Определяем критические значения  $T$  для  $n = 24$ :

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 69 (p \leq 0,05) \\ 91 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

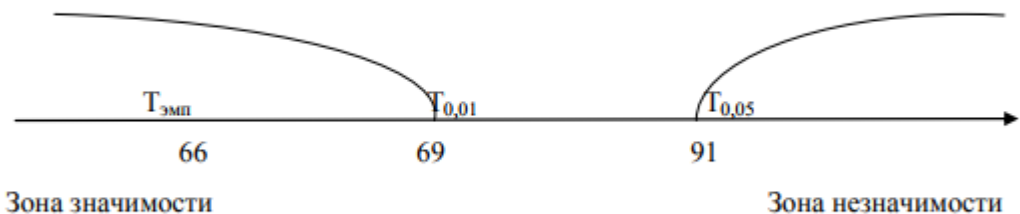


Рисунок 10 – Зона значимости

$$T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{кр}}$$

Эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости, поэтому принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в развитии перцептивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения. Определение эффективности психолого-

педагогического развития перцептивного компонента коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры (методика О.В. Дыбиной «Отражение чувств») представлено в приложении 4.

Таким образом, гипотеза исследования экспериментально подтверждена: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры будет эффективным при реализации опытно-экспериментальной работы, включающей: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры, реализации программы развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Задачи исследования решены, цель исследования достигнута.

## Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальное исследование процесса развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-обобщающий. Система применяемых в исследовании методов и методик была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами всего экспериментального исследования и его отдельных этапов. В работе использовался комплекс методов: анализ психолого-педагогической и методической литературы, беседа, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты. На разных этапах исследования использовались психодиагностические методики: «Интервью» О.В. Дыбиной, «Лабиринт» Л.А. Венгера, «Отражение чувств» О.В. Дыбиной. Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью критерия Вилкоксона.

Организация совместных видов деятельности стимулирует активную речь, поскольку такая деятельность интересна и значима для детей, а ее успешность в большей мере достигается с помощью речевых действий. В результате у каждого ребенка появляется стремление к выстраиванию речевых высказываний. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности детей обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и взаимоприятие детей друг другом, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков, проявление собственной активности каждым ребенком.

Такое комплексное воздействие привело к тому, что дети стали активнее общаться друг с другом и с взрослыми, реже стали возникать конфликтные ситуации среди детей. Дети стали проявлять больший интерес к сюжетным играм, повысилась дисциплина, организованность

детей, расширялись сведения об окружающем, обогащался и активизировался словарь детей, повысился интерес к трудовой и познавательной деятельности, улучшились взаимоотношения между детьми в группе.

Гипотеза исследования экспериментально подтверждена: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры будет эффективным при реализации опытно-экспериментальной работы, включающей: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры, реализации программы развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Задачи исследования решены, цель исследования достигнута.



## Заключение

Необходимым фактором развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, по данным исследователей и практиков психологии детства, приведенным в психолого-педагогической литературе, является процесс сюжетно-ролевой игры в ДООУ.

Цель данного исследования: рассмотреть в теории и проверить на практике развитие коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры в ДООУ.

Опытно-экспериментальное исследование включает в себя следующие этапы:

1. Констатирующий : изучение уровня развития коммуникативных способностей у детей, качество организации развивающей предметно-пространственной среды в группе.

2.Формирующий: реализация психолого-педагогических условий развития коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста в игровой деятельности за счет реализации выделенных ранее условий.

3.Контрольно-обобщающий: анализ результатов внедрения психолого-педагогической программы с применением метода математической статистики – март 2017 г.

Методика, примененная для психодиагностики уровня развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, была взята из книги «Психолог в дошкольном учреждении» (с. 95–98).

В психолого-педагогическом исследовании принимала участие группа из 24 детей.

Анализируя полученные при проведении психодиагностики результаты, можно сделать вывод о том, что у большинства детей данной группы преобладает низкий и средний уровень развития

коммуникативных способностей. В процессе обследования данные дети предлагали один-два варианта игры и не всегда могли рассказать ее ход, затруднялись или отказывались распределить роли, долго обдумывали свой выбор, брали с собой в лучшем случае одного партнера-ровесника или брата, сестру, других детей, резко отличающихся от них по возрасту. Иногда предлагали манипулятивные или деструктивные игры.

У остальных детей – высокий уровень. В процессе обследования данные дети предлагали разнообразные, четкие по замыслу предложения по совместной игре. Они легко выбирали партнеров-ровесников (причем их количество часто не ограничивалось двумя). Данные дети предлагали несколько вариантов сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций или игр с правилами, рассказывали о ходе игры, ее правилах, распределении ролей.

По итогам психодиагностического исследования можно сделать вывод о том, что дети данной группы нуждаются в занятиях по развитию коммуникативных способностей.

С целью подтверждения или опровержения гипотезы данного исследования, была внедрена и апробирована программа развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.

Цель программы: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Анализируя полученные при проведении психодиагностики результаты, можно сделать вывод о том, что у большинства детей данной группы преобладает высокий и средний уровень развития коммуникативных способностей. В процессе обследования данные дети предлагали разнообразные, четкие по замыслу предложения по совместной игре. Они легко выбирали партнеров-ровесников (причем их количество часто не ограничивалось двумя). Данные дети предлагали несколько вариантов сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций или игр с правилами, рассказывали о ходе игры, ее правилах, распределении ролей.

У остальных детей – низкий уровень. В процессе обследования данные дети предлагали один-два варианта игры и не всегда могли рассказать ее ход, затруднялись или отказывались распределить роли, долго обдумывали свой выбор, брали с собой в лучшем случае одного партнера-ровесника или брата, сестру, других детей, резко отличающихся от них по возрасту. Иногда предлагали манипулятивные или деструктивные игры.

Таким образом, гипотеза исследования экспериментально подтверждена: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры будет эффективным при реализации опытно-экспериментальной работы, включающей: развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры, реализации программы развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Задачи исследования решены, цель исследования достигнута.

### Список используемой литературы

1. Арцишевская, И.Л. Тренинг коммуникативных навыков у дошкольников / И. Л. Арцишевская. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 48 с
2. Белкин А.С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). – Екатеринбург, 2010. – 411 с.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. – М.: Педагогическое общество России, 2012. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические сочинения. М.: Просвещение, 2010. – 217 с.
5. Давайте поиграем /Под ред. А.А. Столяра, – М.: Просвещение, 2013. – 207 с.
6. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2011. – 255 с.
7. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько. – Минск, 2015. – 237 с.
8. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Педагогика, 2013. – 248 с.
9. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / О. В. Дыбина. — М.: МО-ЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с
10. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. Серия «Школа для всех». – М.: Новая школа, 2010. – 144 с.: ил.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 2015. – т. 1, 433 с.

12. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Педагогика, 2013. – 133 с.
13. Карабанова О.С. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Педагогика, 2014. – 198 с.
14. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 2010. – 234 с.
15. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. – Киев, 2010. – 213 с.
16. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Просвещение, 2012. – т. 2, 293 с.
17. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 2011. – 180 с.
18. Мартыненко, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л. А. Мартыненко. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 64 с.
19. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре (пособие для воспитателей д./сада). – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.
20. Мир детства: Дошкольники / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. Ред. А.В. Запорожец. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 2012. – (библиотека для родителей). – 255 с.: ил.
21. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / учебник для студ. Вузов – 6-е изд., стереотип. – М.: Центр Академия, 2000. – 456 с
22. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 3 кн. – М.: Владос, 2013. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
23. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 3 кн. – М.: Владос, 2014. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

24. Недоспасова В.А. Растем играя: Средний и старший дошкольный возраст: Пособие для воспитателей и родителей / В.А. Недоспасова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 94 с.
25. Обухова Л.Ф. Детская психология. М.: Педагогика, 2013. – 412 с.
26. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2015. – 160 с. (В помощь психологу).
27. Педагогическая психология / Под ред. Ключевой Н.В. – М.: издательство «Владос-Пресс», 2013. – 400 с.
28. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2013. – 224 с. – (Серия «Метры психологии»).
29. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2014. – 144 с.
30. Психология. Словарь / Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Т. – М.: «Политиздат», 2010. – 594 с.
31. Радуга: Программа и руководство для воспитателей старшей группы детского сада / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Грищик и др. – М.: Просвещение, 2011. – 216 с.: ил.
32. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 2012. – 192 с.
33. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (Из опыта работы) / Под ред. Н.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.
34. Сайт Министерства образования науки [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn-80/3449>
35. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2012. – 350., ил.

- 36.Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. М.: Бук-Мастер, 2010. – 265 с.
- 37.Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова // Воспитатель – 2015. – №1. – С. 58–65.
- 38.Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция/Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 158 с.:ил.
- 39.Снегирева Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации. Минск, 2010. – 211 с.
- 40.Спиваковская А.С. Нарушение игровой деятельности. – М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
- 41.Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: Учебное пособие для педагогических вузов. – М.: Академия, 2012. – (Высшее образование). – 191 с.:ил.
- 42.Тестирование детей / составитель В. Богомолов – Изд. 3-е. – Ростов н / Д.: Феникс, 2013. – 347 с. – (Психологический практикум).
- 43.Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: Учебное пособие для вузов и сред. пед. учебных заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – (Пед. образование). – 296 с.: ил.
- 44.Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. – М.: Педагогика, 2010. – 208 с.
- 45.Урунтаева Г.А. Дошкольная педагогика. – М.: Педагогика, 2011. – 308 с.
- 46.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для сред. пед. учебных заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – (Педагогическое образование). – 335 с.
- 47.Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А.В. Запорожца. М.: «Просвещение», 2012. – 76 с.

48.Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 360 с.

49.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 2010. – 416 с.

50.Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб.: Валери СПД, 2012. – 109 с.: ил.



### Диагностическое задание «Интервью» О.В. Дыбиной

Цель. Выявление умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, использовать в диалоге вежливые слова. Материал. Микрофон.

Содержание. Методика проводится с подгруппой детей. В подгруппе каждому ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Второй подгруппе детям предлагалось пойти в кондитерский цех и взять интервью у кондитеров. Дети должны были выяснить как можно больше информации об этой профессии. Аналогичное задание давалось третьей подгруппе – интервью брать у летчиков, и четвертой подгруппе – у водолазов. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

#### Оценка результатов

- 3 балла получают те дети, которые охотно выполняли задание, самостоятельно формулировали 3–5 развернутых вопросов. Вопросы были достаточно полными, носили логичный, последовательный характер, в диалоге использовались вежливые слова, такие как: «здравствуйте», «скажите пожалуйста», «будьте любезны», «спасибо».

- 2 балла получают дети, которые формулировали 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого. Их интервью не сохраняло логику, вопросы были не последовательны, в диалоге иногда присутствовали волшебное слово «Здравствуйте».

- 1 балл получают дети, которые испытывали трудности в исполнении задания: одни не смогли даже с помощью взрослого

сформулировать и задать вопрос, другие просто отказывались от выполнения задания, отвечая фразами «Не хочу», «Не могу», «Не буду».

#### 2 часть диагностического задания. «Радио»

Цель: передача добытой информации.

Ребенок-корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Оценка результатов

•3 балла получают дети, которые охотно выполняли задание, последовательно, соблюдая логичность рассказа без помощи взрослого передавали полученную информацию самостоятельно формулировали 3–5 развернутых предложений.

•2 балла получают дети, которые формулировали 2-3 кратких предложения с помощью взрослого, не сохраняя логику и последовательность сообщения.

•1 балл получают дети, которые испытывали трудности в исполнении задания: одни не смогли даже с помощью взрослого передать информацию, другие просто отказывались от выполнения задания, отвечая фразами «Не хочу», «Не могу», «Не буду».

Диагностическое задание «Отражение чувств» О.В. Дыбиной

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Содержание. Исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях и ответить на вопросы:

- кто изображен на картинке? - что они делают?
- как они себя чувствуют?
- какое у них настроение?
- как ты догадался об этом?
- как ты думаешь, что произойдет дальше?



Рисунок 8 – Диагностический материал для Диагностического задания  
«Отражение чувств» О.В. Дыбиной



Рисунок 9 – Диагностический материал для Диагностического задания «Отражение чувств» О.В. Дыбиной

#### Оценка результатов.

3 балла получают те дети, которые самостоятельно, правильно определяли эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняли их причину, делали прогнозы дальнейшего развития ситуации;

2 балла получают дети, справившиеся с заданием с помощью взрослого;

1 балл получают дети, которые затруднялись в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не могли

объяснить их причину, предположить дальнейшее развитие ситуации или про- сто отказывались от задания.

Диагностическая методика Л.А. Венгера «Лабиринт».

Цель: изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками. Определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Материал: лабиринт, расположенный на листе 60x70. В противоположных по диагонали углах этой доски находятся два окрашенных в разные цвета "гаража" с четырьмя игрушечными машинками в каждом, машинки также окрашены в два соответствующих гаражам цвета.

Процедура исследования: перед началом эксперимента взрослый ставил машинки в "чужой" гараж. Двум детям предстояло провести машинки по лабиринту так, чтобы они оказались в гараже своего цвета. При этом следует соблюдать 3 определенных правила: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам; нельзя трогать руками машины партнера.

Обработка результатов: анализируют умение детей договориться друг с другом, согласовывать свои действия. Результаты соотносят с шестью типами взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками. После этого делают выводы о коммуникативных умениях детей.

Первый тип: сотрудничества практически нет. Дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования. Все внимание участников направлено на машины. Дети возят их, гудят, сталкиваясь с машинами партнера, нарушают правила игры, не преследуют цели - поставить машины в 110 соответствующий гараж. Дети не принимают подсказок экспериментатора, никак не общаются между собой и не обращаются друг к другу.

Второй тип: для испытуемых этой группы характерно, что они видят действия партнера, однако воспринимают их как образец для некритичного, слепого подражания. Дети пытаются как-то решить

поставленную перед ними задачу, обращают внимание на подсказки взрослого. Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдается, нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети эпизодически обращаются к партнеру, задавая вопрос типа: "А как дальше? Куда собираешься ехать?" и т.п.

Третий тип: впервые, в отличие от первого и второго типов, возникает действительное взаимодействие, однако оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации и по каждой машине дети пытались договориться и согласовать свои действия. Поиски общего способа решения задачи были безрезультатными. Дети повторяют неоднократно одни и те же ошибки. Однако возникает эпизодическое планирование действий и ситуативное их предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь в данной конкретной ситуации. Дети активно общаются между собой: «Давай я проеду, а потом ты!» и т.п.

Четвертый тип: участники воспринимают ситуацию задачи в целом, относятся к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра носит соревновательный характер. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность, предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторяются довольно часто. Партнеры систематически согласовывают свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

Пятый тип: характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и

предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого воспринимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживают партнеру.

Шестой тип: наиболее высокий из всех уровней сотрудничества. Дети с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, составляют общий план действий, своих и партнера. Они уже не повторяют ошибок и в подсказках, как правило, не нуждаются. Общение носит свернутый характер: сначала они решают, чьи машины отвезут первыми, а затем обсуждают конкретные способы проведения машин.

Таблица 7

Протокол исследования уровня развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных способностей (1 часть задания «Интервью»)

№ п/п	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности	Наличие вежливых слов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Кол-во баллов
	ребенку	взрослому							
1	2	-	Здравствуйте, скажите, как вас зовут? Чем вы любите заниматься в своей стране	С помощью	+	-	-	+	2
2	3	2	Здравствуйте, в какой стране вы живете? Скажите, пожалуйста, а вам нравится здесь жить? Мне интересно, почему, вы мне можете ответить? Вы бы могли уехать из этой страны навсегда? Скажите, пожалуйста, почему? Спасибо, до новых встреч	сам	+	+	+	+	3
3	2	3	Здравствуйте, я корреспондент и меня зовут Ксения. Скажите пожалуйста, где вы живете? У вас есть любимые увлечения? Скажите какие? А есть ли у вас друзья? А как друзья вам по-сама + + + + 3 113 могут? Спасибо за интервью	сама	+	+	+	+	3



4	-	-	Я не знаю что говорить, не буду	-	-	-	-	-	1
5	2	-	Назовите имя. Что ты делаешь?	С помощью	-	-	-	-	2
6	-	-	Не хочу	-	-	-	-	-	1
7	3	-	Добрый день, скажите, пожалуйста, как Ваше имя? Чем вы заняты? Почему?	С помощью	+	-	-	-	2
8	3	1	Добрый день, меня зовут Ирина, я корреспондент, а какая у вас профессия? Скажите, что Вы делаете на работе? Почему Вы выбрали такую профессию? А Вы очень любите делать всякие там торты? Мне интересно, что Вам нужно, чтобы приготовить вкусное пирожное?	сама	+	+	+	+	3
9	2	1	Здравствуй, Вы любите готовить? Что готовите? А это вкусно?	С помощью	+	-	-	+	2
10	3	1	Здравствуй, скажите пожалуйста, можно мне взять у вас интервью? Почему Вы выбрали такую профессию? Вы в детстве много сладкого ели? Как Вы делаете такие красивые розочки? Спасибо, до свидания	сама	+	+	+	+	3
11	3		Как Вас зовут? Чем занимаетесь? Я тоже люблю сладкое, мама мне покупает (отвлекается). Что из сладостей Вам больше всего нравится делать?	С помощью	-	-	-	+	2

12	3	-	Здравствуйте, скажите, чем Вы занимаетесь? Почему Вы выбрали эту профессию? А я буду артисткой. Зачем Вам нужно надевать колпак?	С помощью	-	-	-	-	2
13	2	1	Здравствуйте, можно познакомиться? Вы кто? Вы любите сладкое?	С помощью	+	-	-	-	2
14	1	-	Как тебя зовут?	С помощью	+	-	-	-	1
15	3	-	Вы летчик? Вам не страшно летать? А где вы летаете?	С помощью	-	-	-	-	2
16	2	1	Здравствуйте. Скажите кто вы по профессии? А Вы один летаете? А сколько человек в самолет помещается?	С помощью	+	-	-	-	2
17	3	1	Вы летчик, да? Что вы делаете? Вы любите летать? Почему	С помощью	-	-	-	-	2
18	-	-	Я не буду	С помощью	-	-	-	-	1
19	2	1	Здравствуйте. Что Вы делаете на работе? А Вы умеете плавать? А где вы плаваете?	С помощью	+	-	-	-	2
20	-	-	Я не буду	-	-	-	-	-	1
21	-	-	Не хочу	-	-	-	-	-	1
22	1	-	Здравствуйте, как вас зовут?	С помощью	+	-	-	-	1
23	3	-	Добрый день. Скажите, вы водолаз? Зачем вы выбрали такую профессию? (длигие паузы) Вы не боитесь утонуть?	С помощью	+	-	-	+	2
24	-	-	Я не знаю как.	-	-	-	-	-	1

Протокол исследования уровня развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных способностей (2 часть диагностического задания «Радио»)

№ п/п	Степень самостоятельности	Логичность	Последовательность	Разверность	Кол-во баллов Задание "Радио"
1	С помощью	-	-	-	2
2	Самостоятельно	+	+	-	3
3	С помощью	+	+	-	2
4	С помощью	-	-	-	1
5	С помощью	+	-	+	2
6	С помощью	-	-	-	1
7	С помощью	-	-	-	2
8	Самостоятельно	+	+	+	3
9	С помощью	-	+	-	2
10	Самостоятельно	+	-	+	3
11	С помощью	-	+	+	2
12	С помощью	+	-	-	2
13	С помощью	-	-	-	2
14	Не выполнил	-	-	-	1
15	С помощью	+	-	-	2
16	С помощью	-	-	+	2
17	С помощью	-	-	-	2
18	Отказался	-	-	-	1
19	С помощью	-	-	-	2
20	Отказался	-	-	-	1
21	Отказался	-	-	-	1
22	С помощью	+	-	-	2
23	С помощью	-	-	+	2
24	Не выполнила	-	-	-	1

Результаты диагностики информативно-коммуникативного компонента по методике О.В. Дыбиной «Интервью»

№ п/п	1 Часть "Интервью" Количество баллов	2 Часть "Радио" Количество баллов	Итого Количество баллов	Уровень
1	2	2	4	средний
2	3	3	6	высокий
3	3	2	5	высокий
4	1	1	2	низкий
5	2	2	4	средний
6	1	1	2	низкий
7	2	2	4	средний
8	3	3	6	высокий
9	2	2	4	средний
10	3	3	6	высокий
11	2	2	4	средний
12	2	2	4	средний
13	2	2	4	средний
14	1	1	2	низкий
15	2	2	4	средний
16	2	2	4	средний
17	2	2	4	средний
18	1	1	2	низкий
19	2	2	4	средний
20	1	1	2	низкий
21	1	1	2	низкий
22	1	2	3	низкий
23	2	2	4	средний
24	1	1	2	низкий

Результаты диагностики интерактивного компонента по методике Л. А.  
Венгера «Лабиринт»

№ п/п	Тип сотрудничества	Кол-во баллов	Уровень
1	4	2	средний
2	5	3	высокий
3	5	3	высокий
4	1	1	низкий
5	2	1	низкий
6	2	1	низкий
7	3	2	средний
8	6	3	высокий
9	4	2	средний
10	4	2	средний
11	2	1	низкий
12	3	2	средний
13	3	2	средний
14	1	1	низкий
15	4	2	средний
16	2	1	низкий
17	2	2	средний
18	3	2	средний
19	2	1	низкий
20	2	1	низкий
21	1	1	низкий
22	5	3	высокий
23	3	2	средний
24	3	2	средний

Результаты диагностики перцептивного компонента коммуникативных способностей по методике О.В. Дыбиной «Отражение чувств»

№ п/п	Кол-во баллов	Уровень
1	3	высокий
2	3	высокий
3	3	высокий
4	1	низкий
5	2	средний
6	3	высокий
7	2	средний
8	3	высокий
9	1	низкий
10	2	средний
11	2	средний
12	2	средний
13	2	средний
14	1	низкий
15	3	высокий
16	2	средний
17	1	низкий
18	1	низкий
19	1	низкий
20	1	низкий
21	2	средний
22	2	средний
23	2	средний
24	1	низкий

Таблица 12

Календарно-тематический план по этапам программы развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста

Месяц	Недели	№ занятия	Краткое содержание занятий	Используемый игровой материал
Ноябрь	1 - неделя	1 занятие	Занятие посвящено знакомству детей друг с другом, создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, сплочение группы.  Игры: «Жмурки», «Паровозик», «Хоровод».	Шапочки для игры в «Паровозик».
	2- неделя	2 занятие	Цель: создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, раскрытие групповых отношений  Игры: «Жмурки», «Жучок», «Хоровод», игры по выбору детей (свободное время).	Настольные игры, строительный материал.
	3- неделя	3 занятие	Цель: выявить уровень притязаний у детей, особенности самооценки, снятие напряжения и агрессии.  Игры: «Скучно, скучно так сидеть», «Море волнуется», «Хоровод».  Упражнения на расслабление, сюжетно-ролевые игры «Семья», «Детский сад».  Метод «Цветопись» (А.М. Прихожан, А.Н. Лутошкин). «Рисуем эмоции пальцами»	Для игры в «Семью» и «Детский сад» набор кукол, мебели, посуды.  Краски, бумага, кисточки.
	4- неделя	4- занятие	Цель: учиться действовать совместно, снятие эмоционального напряжения, развивать моторно-слуховую память,	Мелкие игрушки для проигрывания

			<p>учиться выражать свои эмоции цветом.</p> <p>Игры: «Запомни движение», «Страна клякс», «Хоровод».</p> <p>Сочинение «Сказка по кругу» (сочинение по методу Д. Родари «Бином фантазии»).</p> <p>«Цветопись».</p>	<p>сказки.</p> <p>Краски, бумага, кисточки.</p>
Декабрь	<b>1 - неделя</b>	<b>5- занятие</b>	<p>Цель: объединение группы, развитие смелости, уверенности в себе, снятие тревоги, произвольный контроль.</p> <p>Игры: «Ассоциации», «Страшные сказки», спортивная игра «Турнир», «Хоровод».</p>	<p>Мяч, кегли.</p> <p>Светильник.</p>
	<b>2- неделя</b>	<b>6- занятие</b>	<p>Цель: сплочение детей, совместные действия, снятие напряжения.</p> <p>Игры: «Кошки-мышки», «Хоровод». «Щит и меч»</p> <p>Сочинение всеми детьми «общей истории» и ее инсценировка. «Минута шалости» по звуковому сигналу. «Цветопись».</p>	<p>Дудочка.</p> <p>Бумага, краски.</p> <p>Игрушечный щит и меч.</p> <p>Маска кота для игры, мелкие игрушки для проигрывания</p>
	<b>3- неделя</b>	<b>7- занятие</b>	<p>Цель: создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, сплочение группы.</p> <p>Игры: «Бим», «Кто что делал?», «Семейный портрет» - игра служит социометрией детской игровой группы, а также отражает сложившиеся отношения в семье. Игра «Зеркало»</p> <p>Свободное время. «Минута шалости», «Хоровод».</p>	<p>Игрушечный фотоаппарат.</p> <p>Набор настольных игр.</p> <p>Краски, бумага, кисточки.</p>
	<b>4- неделя</b>	<b>8- занятие</b>	<p>Цель: сплочение группы, поддержание группового единства, развитие произвольного контроля, снятие двигательной расторможенности, негативизма.</p> <p>Игры: «День рождения», «Путаница», «Противоположные движения»,</p>	<p>Дудочка,</p> <p>теннисные шарики, чашки.</p> <p>Настольные игры: «Лото», «Шашки»,</p>



			«Мальчик (девочка) – наоборот», «Минута шалости». Забавы за столом: «Выдуй шарик из чашки», «Силачи», различные настольные игры: «Лото», «Цирк», «Шашки» - соблюдение правил.  «Хоровод».	«Цирк».
Январь	<b>1 - неделя</b>		<b>Рождественские каникулы</b>	
	<b>2- неделя</b>	<b>9- занятие</b>	Цель: Учить детей проявлять агрессию и снятие ее, пользоваться мимикой, жестами. Снятие эмоциональной напряженности.  Игры: «Крепость», «Изображение предметов», «Щит и меч», «Хоровод».  Свободное время: настольные игры, сюжетно-ролевые игры по желанию.	Строительный материал, надувные шары, мячи, мягкие игрушки.
	<b>3- неделя</b>	<b>10- занятие</b>	Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние других и умение адекватно выразить свое, коррекция эмоции злости.  Игры: «Чунга-Чанга», «Баба-Яга», «Хоровод», спортивные игры: «Дракон кусает свой хвост», «Белые медведи», «Расставь посты».  Гимнастика: Попугай. Лебеди. Тюлени на суше.	Игрушечный щит.  Строительный материал для постройки корабля.
	<b>4- неделя</b>	<b>11- занятие</b>	Цель: учить понимать эмоциональное состояние другого, достигать взаимопонимания.  Игры: «Узнай по голосу», «Передай по кругу», «Два друга», игра-этюда «Так будет справедливо», «Хоровод».  Гимнастика: Фокусник. Силач с гирями. Клоун и змея».	Маски, шапочки.  Музыкальное сопровождение (звуки животных, птиц).  Мелкие игрушки для проигрывания этюда.  Шапочки для хоровода

Февраль	<b>1 - неделя</b>	<b>12- занятие</b>	<p>Цель: умение слушать партнера, не перебивать. Умение мимикой отражать свои эмоции и узнавать эмоции других.</p> <p>Коррекция страхов.</p> <p>Использование приема «Волшебный микрофон».</p> <p>Игры: «Любопытный», «Слушай хлопки», этюд «Наглец», «Каждый спит».</p> <p>Рисование на тему «Кого или чего я боюсь» с проигрыванием.</p>	<p>Игрушка микрофона.</p> <p>Игрушки-заместители для проигрывания ситуаций.</p> <p>Спокойная музыка.</p> <p>Бумага, кисточки, краски.</p>
	<b>2- неделя</b>	<b>13- занятие</b>	<p>Цель: снятие тревожности, отображение основных черт характера, эмоциональное осознание детьми отрицательных и положительных черт характера, коррекция общения.</p> <p>Игры: «Передача имени по кругу», «Сердитая Маша», «Розовое слово «привет», этюд «Раздумье».</p> <p>«Минута шалости», «Рисунок по кругу».</p> <p>«Отдых. Сон на берегу моря».</p>	<p>Игрушки-заместители для проигрывания ситуаций.</p> <p>Дудочка.</p> <p>Краски, кисточки, бумага.</p> <p>Спокойная музыка.</p> <p>Коврики для релаксации.</p>
	<b>3- неделя</b>	<b>14- занятие</b>	<p>Цель: развитие доверия друг к другу, увидеть свои положительные стороны, тренировка эмоционально-волевой сферы.</p> <p>Игры: «Поводырь», «Комплименты», «Идем за синей птицей», «Хоровод».</p> <p>«Минута шалости».</p>	<p>Для проигрывания: палочка, платок.</p> <p>Музыкальное сопровождение.</p> <p>Игрушки для «Минуты шалости».</p>
	<b>4- неделя</b>	<b>15- занятие</b>	<p>Цель: самостоятельное планирование занятия детьми.</p> <p>Сплоченность группы, умение действовать согласно правилам, понимать эмоциональное состояние другого и умение адекватно выразить свое. Коррекция эмоциональной сферы.</p>	<p>Разноцветный мяч,</p> <p>Шапочки животных.</p> <p>Музыкальное сопровождение.</p> <p>Мелкие</p>

			Игры: «Веселый мяч», этюд «Мышка-хвастунишка», этюд «Вожатый удивился», игра «Чертенки, или мальчик наоборот», «Хоровод».	игрушки и предметы для проигрывания этюдов
Март	<b>1 - неделя</b>	<b>16- занятие</b>	Цель: осознание детьми отрицательных черт характера и выработка модели желательного поведения. Развитие умения передавать мысли и чувства с помощью мимики и выразительных движений.  Игры: «Зеркало», «Через стекло», этюд «Ябедник», этюд «Часовой», этюд «Штанга».  «Минута шалости». «Цветопись». «Хоровод».	Игрушки для проигрывания ситуаций.  Дудочка.  Краски, кисточки, бумага.  Музыкальное сопровождение
	<b>2- неделя</b>	<b>17- занятие</b>	Цель: снятие эмоционального напряжения, сопоставление различных черт характера, эмоциональное осознание самими детьми.  Игры: «Пошли письмо», «Просто старушка», «Кто за кем». Гимнастика: нахмуриться как: осенняя туча, рассерженная мама. Рисование «Мой самый хороший поступок». «Хоровод».	Сумка для почтальона.  Предметы для проигрывания ситуаций  Краски, кисточки, бумага.  Музыкальное сопровождение.
	<b>3- неделя</b>	<b>18- занятие</b>	Цель: сплочение группы, закрепление норм и правил поведения и общения со сверстниками, эмоциональное сближение.  Игры: «Разведчики», «Дружная семья».  Гимнастика (повторение движений).  Свободное время – выполнение совместной работы; общий рисунок на большом листе бумаги «Наша дружная группа» - для эмоционального сближения и взаимодействия друг с другом.  «Хоровод».	Крупный строительный материал.  Шапочки для командира.  Картинки с изображением веселых человечков.  Пластилин, шарики, нитки для вязания, спицы.  Музыкальное сопровождение.

	4- неделя	19- занятие	<p>Цель: создание положительного эмоционального фона, отработка новых форм общения, возможность разделить друг с другом чувство радости и удовольствия от игры.</p> <p>Игры: «В магазине зеркал», «Три характера», игра-этюд «Очень худой мальчик».</p> <p>Гимнастика: Ледышки. Ручейки. Дождик. Фонтанчик.</p> <p>«Хоровод»</p> <p>Свободное время. По желанию детей проигрываются самые любимые игры детей и далее, следует ритуал прощания: Все участники группы дарят друг другу подарки сделанные дома с родителями.</p>	<p>Музыкальное сопровождение.</p> <p>Бумага, краски, карандаши, шапочки для игр, мелкие игрушки, сувениры для детей на память.</p>
--	-----------	-------------	---	--

Таблица 13

Сводная таблица результатов развития коммуникативных способностей до педагогического воздействия и после по трем методикам.

№ п/п	"Интервью"		"Лабиринт"		"Отражение чувства"	
	До	После	До	После	До	После
1	4	5	2	3	3	3
2	6	6	3	3	3	3
3	5	6	3	3	3	3
4	2	2	1	2	1	2
5	4	4	1	2	2	2
6	2	4	1	2	3	3
7	4	4	2	3	2	3
8	3	3	3	3	3	3
9	4	4	2	3	1	2
10	6	6	2	3	2	3
11	4	6	1	2	2	3
12	4	5	2	2	2	3
13	4	5	2	3	2	3
14	2	2	1	1	1	1
15	4	5	2	3	3	3
16	4	6	1	2	2	2
17	4	6	2	3	1	2
18	2	2	2	3	1	2
19	4	4	1	2	1	2
20	2	4	1	2	1	2
21	2	4	1	2	2	2
22	3	4	3	3	2	2
23	4	6	2	3	2	3
24	2	4	2	3	1	2

Таблица 14

Результаты диагностики информационно-коммуникативного компонента по методике О.В. Дыбиной «Интервью» после формирующего воздействия.

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	8(33%)	3 (16%)
Средний	12(50%)	13 (51%)
Высокий	4 (17%)	8 (33%)

Таблица 15

Результаты диагностики по методике Л.А. Венгера «Лабиринт»  
после формирующего воздействия

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	9 (38%)	1 (5%)
Средний	11 (46%)	9 (38%)
Высокий	4 (16%)	14 (57%)

Таблица 16

Результаты диагностики по методике О.В. Дыбиной «Отражение  
чувств» после формирующего воздействия

Уровни	До формирующего воздействия	После формирующего воздействия
Низкий	8 (33%)	1 (4%)
Средний	10 (42%)	11 (46%)
Высокий	6 (25%)	12 (50%)