

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра психологии

Направление подготовки 44.03.02 (050400.62) Психолого-педагогическое образование

Профиль Психология образования

**ДОПУСКАЮ К
ЗАЩИТЕ**

и. о. зав.кафедрой

психологии

(полное наименование кафедры)

Н.А.Старосветская

(И.О.Фамилия)

(подпись)

« _____ »

_____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа
**СЮЖЕТНО - РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
САМОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Выполнил студент группы

424

(номер группы)

Слижевская Марьям

Нуриазановна

(И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Форма обучения

заочная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент, О.М.Миллер

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

Рецензент

к.пс.н., доцент, А.А. Дьячук

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

Дата защиты 29.06.2015

Оценка _____

Красноярск
2015

Содержание:

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития самосознания дошкольников в процессе сюжетно - ролевой игры.....	6
1.1.Теоретический анализ проблемы самосознания в психологии.....	6
1.2.Психологические особенности развития самосознания у детей дошкольного возраста.....	11
1.3.Сюжетно-ролевая игра как средство развития самосознания дошкольников.....	23
Глава 2. Эмпирическое исследование развития самосознания дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.....	38
2.1.Этапы, методы исследования	38
2.2.Анализ и интерпретация результатов исследования.....	42
Заключение.....	67
Список использованной литературы.....	71
Приложения	75

Введение

Сегодня, как никогда широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания и развития ребенка. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра.

Прежде всего, как отмечал Д.Б. Эльконин, ребенок в игре отражает отношения, специфические для общества, в котором он живет. В сюжетно-ролевой игре основное внимание ребенка направлено на социальные отношения людей[27, 55] .

Именно поэтому ребенок и начинает обыгрывать знакомые темы — магазин, больница, школа, транспорт — и многие другие. И если раньше эти игры были очень богаты по содержанию, то теперь они больше похожи на схемы, чем на красочные описания тех или иных событий. Это произошло в первую очередь потому, что большинство ребят не знакомы или плохо знакомы с различными сторонами жизни. Усложнилось производство; труд взрослых, раньше такой понятный и доступный детям, оказался для них за семью печатями. Очень часто из уст детей стало звучать: «Мой папа – предприниматель!», а объяснить слово ребенок не может.

Многие дошкольники не знают, чем занимаются их родители, кто они по профессии. И если раньше первое, что обыгрывали дети, был труд их родителей, а естественное желание быть "как мама" или "как папа" воплощалось в исполнении профессий, то теперь малыши вынуждены свести все к "семейному быту".

Постепенно игра, особенно сюжетно-ролевая, творческая самостоятельная игра, ушла из повседневности старших дошкольников, уступив место

специальных занятиям. Детям некогда играть, ведь воспитателям надо их научить, подготовить к школе.

А между тем, педагогика и психология видят в игре такие важные особенности. Игра как косвенный метод воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, является полноправным субъектом деятельности.

Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и со взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику.

В сюжетно-ролевой игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Детство нуждается в охране и защите, в бережном, предельно чутком к нему отношении. Поэтому задача подготовки детей к школе должна решаться не изолированно, не любыми средствами и путями, а в обязательном подчинении задачам более высокого порядка. Любые конкретные задачи обучения и воспитания не должны противоречить специфике детства и жизненным интересам ребенка.

Таким образом, **целью исследовательской работы** является: изучить особенности влияния сюжетно-ролевых игр на развитие самосознания дошкольников.

Исследование было направлено на изучение только одного компонента в структуре самосознания, а именно на самоотношение, выраженное в самооценках детей.

Объект исследования: самосознание (в таком компоненте как самоотношение) дошкольников.

Предмет исследования: сюжетно-ролевые игры в развитии самосознания.

Гипотеза исследования: Сюжетно-ролевая игра выступает как средство развития у дошкольников такого компонента самосознания как самоотношение, что выражается в росте общего положительного отношения дошкольников к себе и в повышении их самооценки в таких параметрах, как «смелость», «сила», «старание». При этом самооценка по параметру «смелость» в наибольшей степени связана с уровнем сформированности игровых навыков.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самосознания в психологии.
2. Рассмотреть особенности самосознания в дошкольном возрасте.
3. Исследовать сюжетно-ролевые игры как средство развития самосознания дошкольников.
4. Провести анализ полученных в исследовании данных.

Методы исследования:

1. Теоретические. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические. Методики: «Лесенка», В.Г. Шур; методика «Нарисуй себя», А.М. Прихожан; методика Калининой Р.Р.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования по данной проблеме могут использоваться в практике психологов ДОУ.

Структура работы: введение, две главы, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития самосознания дошкольников в процессе сюжетно - ролевой игры.

1.1. Теоретический анализ проблемы самосознания в психологии.

Проблеме самосознания посвящено значительное число работ, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии эти исследования сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов:

-философско-методологические историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием и др;

-общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности;

-социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности;

Социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей.

В литературе используется множество самых разнообразных терминов: "самосознание", "я", "я-концепция", "представление о себе", "отношение к себе", "самооценка", "образ Я" и т.п. Авторы ряда работ пытались соотнести понятия, упорядочить терминологическое поле проблемы.

Понятие "самосознание" используется, как родовое, для обозначения всей области в целом, включая, как процессуальные, так и структурные характеристики.

Термины "самосознание", "представление о себе" применяются для описания когнитивной стороны самосознания, знание человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов "отношение к себе" и "самооценка". "Образ Я" рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода "итоговый продукт" неразрывной деятельности трех его сторон - когнитивной, эмоциональной и регуляторной.

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. И.И.Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления "Я" и "другого человека". Сначала некое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя.

Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках "Я и Я". Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными уже в разное время, в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указывается самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует.

Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей. Своей общественной ценности, собственного достоинства [11, 49].

И.С. Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа "Я": "Образ "Я" понимается, как установочная система; установки обладают тремя компонентами когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим. Нижний уровень образа "Я" составляют "неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с "самочувствием" и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и сам этот образ "Я" вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием его целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей" [16, 73].

По мнению В.В.Столина "самосознание осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей". [12, 43].

По мнению М.И.Лисиной, "образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что Я-образ имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе, как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует так же "периферия", на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе". [11, 180].

С.Л.Рубинштейн считает, что "развитие самосознания проходит через ряд ступеней - от наивного неведения в отношении самого себя ко все более

углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой" [11, 245].

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата. У.Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Глобальное, личностное Я, он рассматривал, как "двойственное образование, в котором соединяются Я-сознание и Я, как объект. Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой чистый опыт (Я-сознающее), а другая - содержание этого опыта (Я, как объект)". По мысли Джемса, "Я, как объект, - это все то, что человек может назвать своим". В этой области Джемс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: духовное Я, материальное Я, социальное Я и физическое Я[2, 76].

Интеракционная школа (Кули, Мид и др.) полагают, что человеческое "Я" изначально социально и формируется в ходе социального взаимодействия. Интеракционисты указывают на то, что самосознание и ценностная ориентация личности, как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей. Под действием механизма взаимного обогащения происходит становление Я-концепции индивида.

В теории Э. Эриксона проблематика Я-концепции рассматривается сквозь призму эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Формирование идентичности Я-процесс, который служит основой постоянного расширения самосознания и самопознания. Эриксон рассматривает развитие личности, её самосознания как "последовательную смену стадий, имеющих свои особенности". [48, 66].

К.Роджерс понимает под Я-концепцией "восприятие человеком самого себя, механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида". К.Роджерс рассматривает самосознание с точки зрения развития у человека позитивного самовосприятия. [2, 367].

Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях проблема самосознания является одной из центральных. Большинство исследователей проблемы самосознания считают, что самосознание - это прежде всего процесс, с помощью которого человек познаёт себя и относится к самому себе. "Самосознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование - в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе" [2, 122].

1.2. Психологические особенности развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст считается начальным этапом формирования личности. У детей возникают такие личностные новообразования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения. Особое место в периоде детства занимает старший дошкольный возраст. К этому периоду можно отнести возраст детей от 5.5 до 7 лет [13, 45].

Старший дошкольный возраст играет особую роль в личностном развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, в признании сверстников, проявляется интерес к коллективным формам деятельности); возникает новый (опосредованный) тип мотивации - основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируется внутренняя социальная позиция, более устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности. Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона развитие чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств.[6] Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. Этот этап благоприятен для овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми и сверстниками. Данный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального "Я", формирование внутренней социальной позиции, представлений о себе.

К старшему дошкольному возрасту отношение к себе существенно меняется. К этому возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объективных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом все это отражается в усилении субъектной составляющей самосознания и в изменениях взаимоотношения старшего дошкольника к другим людям.

Дети старшего дошкольного возраста знакомятся с жизнью взрослых многими путями - наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи, сказки. В качестве образца для него выступают поведение тех людей, которые вызывают любовь, уважение и одобрение окружающих. Взрослые обучают ребенка правилам поведения, и эти правила усложняются на протяжении дошкольного детства.

Также именно взрослые организуют повседневное поведение детей и обеспечивают упражнение в положительных поступках. Предъявляя детям требования и оценивая их поступки, взрослые добиваются от детей выполнения правил. Постепенно и сами дети начинают оценивать свои поступки, исходя из представлений о том, какого поведения ждут от них окружающие.

Соподчинение мотивов является одним из важных новообразований в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом как хорошее и плохое. Если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы,

например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание у ребенка мотивов, заставляющих получать личное удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям правил поведения. Здесь потребуются специальные воспитательные меры, направленные на перестройку неблагоприятно складывающихся основ личности.

После возникновения соподчинения мотивов, ребенок не всегда во всех случаях руководствуется одними и теми же мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека, обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему.

В старшем дошкольном возрасте усложняются отношения детей с окружающими, им самим приходится определять свое отношение к чему-то, оценивать свои поступки и обязательных правил становится больше, столкновение различных мотивов становятся чаще и острее. Особенно трудно детям выбирать между лично значимыми и общественно значимыми мотивами. Если старший дошкольник потерпел неудачу в каком-нибудь значимом для него деле, то это не удастся компенсировать удовольствием, от чего-то другого. Так как одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступках. Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается самосознание - понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке.

У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

У дошкольника развивается наиболее сложный компонент самосознания - самооценка. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Чем точнее оценочное воздействие взрослого, тем точнее представление ребенка о результатах своих действий. И с другой стороны, сформированное представление о собственных действиях помогает дошкольнику критически относиться к оценкам взрослых и в какой-то мере противостоять им. Чем младше ребенок, тем не критичнее он воспринимает мнение взрослых о себе. Старшие дошкольники оценки взрослых преломляют через призму тех установок и выводов, которые подсказывает им их опыт. Ребенок может даже в определенной степени противостоять искажающим оценочным воздействиям взрослых, если самостоятельно умеет

анализировать результаты своих действий. Характерно, что в этом возрасте ребенок отделяет себя от оценки другого. Познание дошкольником пределов своих сил происходит не только на основе общения со взрослыми, но и собственного практического опыта. Дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых, легко поддаются их влияниям.

В отличие от предыдущих периодов жизни ребенка, в возрасте 3-7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания дошкольника. Взрослый - это недостижимый эталон, а с ровесниками можно себя сравнивать запросто. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки.

Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. В 3-4 года взаимооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества (Т.А.Репина). В младшем дошкольном возрасте положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5-5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5-7 лет. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников.

Важное место в оценке сверстников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, обеспечивающие успешность совместной деятельности, а также нравственные качества. В группе детского сада существует система ценностей, которая определяет взаимооценки детей. Постепенно расширяется диапазон моральных проявлений, который ассоциируется у ребенка с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя. В 4-5 лет он невелик (не бить никого, слушать воспитательницу, маму). В 5-6 лет он становится больше, хотя по-прежнему называемые качества касаются только отношений в детском саду и семье (защищать детей, не кричать, не баловаться, быть аккуратным, не жалеть, когда что-то даешь, помогать маме, делиться игрушками). В 6-7 лет моральные нормы осознаются дошкольниками точнее и относятся к людям более широкого окружения (не драться, слушаться, со всеми дружить, принимать в игру, угощать всех, помогать младшим, не обзывать, не врать, никого не обижать, уступать место старшим). В 6-7 лет большинство детей правильно понимают те нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие, аккуратность, умение дружно играть, справедливость и др.

Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т.А.Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни.

Причина неадекватной оценки состоит в том, что дошкольнику, особенно младшему, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому даже старший дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо, часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать

некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство.

Нередко старшие дошкольники уходят от ответа на вопрос типа «Кто у вас в группе лучше всех?», отвечая: «Не знаю... Я тоже хорошо дежурю (не дерусь, добрый и пр.)». В то же время более младшие дети не задумываясь говорят: «Я лучше». Нередко дети гордятся качествами, которыми не обладают, рассказывают о вымышленных достижениях. Это происходит в силу нескольких причин. Р.Х.Шакуров показал, что ребенок, приписывая себе определенные качества, не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо. Отсюда и несовпадение его самооценки с реальностью. Кроме того, дошкольник не может в полной мере разобраться в своей психической жизни и осознать свои качества или свойства. Поэтому дети часто гордятся качествами, которым обладают в незначительной степени. Оценивая себя, ребенок стремится к положительной самооценке, он хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих. И если взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств, то он наделяет себя вымышленными.

С возрастом самооценка становится все более правильной, полнее отражающей возможности малыша. Первоначально она возникает в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея реальную опору: рисунок, конструкцию, дошкольникам легче дать себе правильную оценку.

В возрасте 3-4 лет ребенок завышенно оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При условии развитого опыта общения ребенок в

5 лет не только знает о своих умениях, но имеет некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В 6-7 лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях.

Эгоистическая позиция заключается в том, что ребенку безразличны другие дети, а его интересы сосредоточены на предметах. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках и даже не всегда помнят их имена. Зато игрушки, которые приносят другие, ребенок замечает всегда. Такая позиция вредна не только для сверстников, но и для самого ребенка. Его не любят товарищи, не хотят с ним играть или дружить. От этого он становится еще агрессивнее.

Конкурентная позиция состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников. Но они интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш напряженно следит за успехами других и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Конечно, такая позиция в какой-то мере выступает как возрастная черта поведения в общении с ровесниками, но она не должна оставаться главной до конца дошкольного возраста.

Ребенок с гуманной позицией относится к товарищу как к самоценной личности. Он положительно относится к товарищам, очень чувствителен к внутреннему состоянию других, хорошо знает интересы, настроения и желания окружающих. Охотно, по своей инициативе делится тем, что имеет,

помогает другим не в расчете на похвалу, а потому что сам получает от этого радость и удовлетворение.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т.А.Репиной показано, что 4-5- летние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих: «Я хороший, потому что меня воспитательница хвалит». В 5- 7 лет дошкольники обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в 6-7 лет не все дети могут мотивировать самооценку.

К 7 годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. Он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже.

До 5 лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 5-6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К 7 годам большинство детей правильно себя оценивают и осознают себя в разных видах деятельности.

На 7-м году жизни у ребенка намечается дифференциация двух аспектов самосознания - познание себя и отношение к себе.

Так, при самооценке: «Иногда хороший, иногда плохой» наблюдается эмоционально положительное отношение к себе («Нравлюсь») или при общей положительной оценке «Хороший» - сдержанное эмоционально-ценностное отношение («Нравлюсь себе чуть- чуть»). У детей 4 лет чаще наблюдается тенденция обосновывать эмоционально- ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической («Нравлюсь себе, потому что красивая»). В 4-5 лет намечается желание что-то изменить в себе,

хотя оно не распространяется на характеристики нравственного облика. В старшем дошкольном возрасте наряду с тем, что большинство детей удовлетворено собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает.

Кроме осознания своих качеств, старшие дошкольники пытаются осмыслить мотивы своих и чужих поступков. Они начинают объяснять собственное поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт.

В объяснении поступков других людей дошкольник зачастую исходит из своих интересов и ценностей, то есть собственной позиции в отношении окружающего.

Постепенно дошкольник начинает осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональное состояние.

В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания - осознание себя во времени. Ребенок первоначально живет только настоящим. С накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник просит взрослых рассказать о том, как он был маленьким, и сам с удовольствием вспоминает отдельные эпизоды недалекого прошлого. Характерно, что, полностью не осознавая изменений, происходящих в нем самом с течением времени, ребенок понимает, что раньше он был не таким, как теперь: был маленьким, а сейчас вырос. Его интересует и прошлое близких людей.

У дошкольника складывается способность осознать и будущее. Ребенок хочет пойти в школу, освоить какую-то профессию, вырасти, чтобы приобрести определенные преимущества.

Осознание своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний - все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение «личного сознания» (Д.Б.Эльконин). Оно появляется к концу дошкольного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений со взрослым (то есть теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький).

К концу раннего детства ребенок усваивает свою половую принадлежность. На протяжении всего дошкольного возраста интенсивно идут процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентации на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения. Теперь дошкольник обращает внимание не только на различия мужчин и женщин во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней.

Особенности развития самосознания в дошкольном возрасте:

- возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника;
- оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя;
- дошкольник осознает свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы;
- к концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность;

-развивается способность мотивировать самооценку;

- появляется осознание себя во времени, личное сознание.

Таким образом, к концу старшего дошкольного возраста ребенок не только становится субъектом деятельности, но и осознает себя как субъекта. Формируется его самосознание, способность к самооценкам своих действий, поступков, переживаний.

У детей старшего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие компонента самосознания - самооценки. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе.

1.3. Сюжетно-ролевая игра как средство развития самосознания дошкольников

Игра - общепризнанное педагогическое средство всестороннего воспитания и развития детей. В системе воспитания игре всегда отводилось одно из главных по значимости мест. Примечательно, что к проблеме воспитания в игре в разные исторические периоды обращались многие ученые.

Значение игры для духовного роста, умственного развития ребенка отмечалось в трудах Я.А. Коменекого, И.Г. Песталоцци, Ф.Фребеля, К.Д. Ушинокого, М.Монтессори и других педагогов. В работах Дж. Селли, К. Бюллера, В.Штерна, Д. Дьюи, Ф. Бойгендайка, П.Ф. Калгерера, А.И.Сикорского игра рассматривалась в связи с развитием у ребенка воображения, фантазии, стремления к творчеству, отмечалось значение игры для созревания способностей (В.Штерн). Игры детей развивают их чувства

(К. Бюллер), являясь пробными или экспериментальными (К.Гросс) развивающими (Ф. Бойтандвйк).

Игра понималась многими учеными прошлого как явление детской жизни, связанное с самостоятельным преобразованием действительности.

Исторически закономерно, что в нашей дошкольной педагогике игра вызывала интерес советских ученых к проблеме реализации развивающей функции игры в практике воспитания дошкольников.

Игра рассматривалась в марксистской литературе в контексте проблемы ее генезиса и значения для социального развития ребенка (Г.В. Плеханов), и в качестве педагогически ценного средства познания окружающего (И.К. Крупская).

И.К. Крупская на заре становления советской дошкольной педагогике писала о творческом характере детских игр, подчеркивала живую связь игр детей с окружающей их жизнью, с трудом [20, 199].

В игре, как и в работе, писала она, главное - постановка цели и ее выполнение. По мнению И.К. Крупской и А.С. Макаренко "игра готовит детей к труду". Высокая культура игры способствует зарождению высокой культуры деятельности. В последующих работах советских ученых идея развивающей функции игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) нашла свое теоретическое и практическое воплощение применительно к задачам умственного воспитания (Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Е.А. Аркин, Д.В. Менджерицкая и др.).

В работах передовых педагогов все определеннее стала высказываться идея необходимости формирования игры с целью наиболее полной реализации ее воспитательного и развивающего воздействия. Д.В. Менджерицкая, А.П.Усова, Р.И. Жуковская, а позднее Л.В. Артемова, Б.В.

Зворыгина подчеркивали значение сформированности игры как необходимого условия ее эффективного воспитательного использования. В трудах Д.В.Менджеричкой, Р.И.Жуковской, А.П.Усовой содержатся многочисленные свидетельства того, что эти выдающиеся теоретики дошкольной игры связывали ее развитие с жизненными истоками опыта ребенка, подчеркивали познавательное значение игры, связь познавательного содержания игры во всех его звеньях с теми знаниями и впечатлениями, которые ребенок приобретает вне игры [8, 55].

Р.И.Жуковская отмечала, что "игра может стать средством всестороннего развития детей, если она взаимодействует с обучением". А.П. Усова, теоретически обосновав необходимость обучения дошкольников на занятиях, писала, что самостоятельная, творческая игра есть наилучший способ познания мира, средство воспитания, возможность передачи ребенку знаний и умений.

В ряде работ (Т.А.Губенко, Р.М. Римбург, П.Г. Саморукова, В.Я. Воронова, А.А. Смоленцева) было доказано, что в самостоятельной игре дети не только используют приобретенные ими ранее знания, но и преобразуют их, используя в новых ситуациях игры; трансформируют, систематизируют. Беря на себя роль, ребенок не только выделяет определенные характерные признаки данного персонажа, но при этом также обобщает эти признаки (Т.Д. Губенко). Все это делает и игру формой активной познавательной деятельности старших дошкольников, в которой, по мнению Р.М. Римбург, дети переходят от незнания к знанию, от неполных знаний к более конкретизированным, определяющим их поступки и действия в игре.

Воспитание ребенка в игре обеспечивает развитие у него мышления, речи, памяти, воображения, обогащение его интересов и чувств - всего, пишет В.Я.Воронова, что составляет его духовный облик. Значение игры для подготовки детей к школе подчеркивал С.Л. Рубинштейн. Игра, писал он,

практика развития и первая "школа" мысли и воли. В игре формируются познавательные мотивы, побуждающие ребенка к экспериментированию, вопросам, любознательному вниманию к окружающему. Это обнаруживает связь между игрой и будущей учебной деятельностью в школе (Е.Е. Кравцова) [8, 76].

Психологические исследования показали, что в игре ребенок учится действовать в мысленной, а не только видимой ситуации. Ж. Пиаже писал о "формировании в игре символической функции мышления". Л.С. Выготский, обсуждая проблему, отмечал, что для ребенка главное в игре - значение, вбирающее в себя не только интеллектуальный, но и аффективный момент игры. Эта линия исследования была продолжена в работах Д.Б. Эльконина, А.В.Запорожца и их последователей.

Ряд зарубежных исследователей игры (И. Ивич, Дж. Брунер, Фаин, Магейн-Джурич и др.) отмечают важность когнитивного развития ребенка в игре, преобразования мыслительных процессов в игре и перевода их во все более отвлеченный абстрактный план. Существенны связи между развитием игры, мышления и речи детей (Д.Б. Эльконин и др.)

На основе развернутой во вне игровой деятельности у детей, отмечал А.В.Запорожец, формируется способность к мысленным преобразованиям образов предметов и явлений. В игре дети переходят от наглядно-действенного к наглядно-образному решению мыслительных задач (С.Л. Новоселова, Е.В.Зворыгина, Е.И. Гаспарова, Л.Д. Пенева и др.). Дети в сюжетно-ролевой игре с взрослым начинают воспринимать ситуацию совместной задачи (Е.Е.Кравцова). По-видимому, это обстоятельство, характеризующее начало коллективного мышления, имеет место и в хорошо развитой самостоятельной сюжетно-ролевой игре старших дошкольников. На основании анализа ряда работ можно заключить, что звания о действительности, опыт, приобретенный на занятиях, в быту, по доступным

ребенку каналам массовой информации питают его игру, преобразуются в ней. Знания во многом определяют содержание и диалектику развития познавательной сферы ребенка (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и др.).

Игра, как следует из основных положений теории деятельности (А.Н.Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.), имеет ту же структуру, что и любой другой вид деятельности. Игровые действия соотносятся с игровой целью, которая предстает, перед ребенком в условиях мнимой игровой ситуации. Эти условия учитываются и преобразуются играющими детьми в процессе достижения мнимой игровой цели.

К.В. Зворыгина установила, что игра протекает по типу решения игровых задач. Уровень решения игровых задач зависит от степени обобщенности реального и игрового опыта ребенка. [31, 90]

Следовательно, по мнению ученых и методистов, изучающих сюжетно-ролевою игру, мы можем назвать ее деятельностью, базирующейся на интеллектуальном потенциале ребенка, и развивающейся за счет расширения базисных знаний, собственного нравственного, чувственного и социального и т.п. опыта как самого ребенка, так и окружающих его взрослых и детей в специфическом игровом взаимодействии. Этим утверждением мы и руководствуемся, рассматривая сюжетно-ролевою игру как фактор подготовки ребенка к школе. При этом творческое отношение ребенка к игре представляется нам особенно важным в формировании психосоциальной готовности его к школе. [33, 11]

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, С.Л.Рубинштейн подчеркнул, что "эта игра наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строиться на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность,

активность, творчество" [7, 201]. Что в нашем исследовании оказывается чрезвычайно важным в плане подготовки ребенка к школе.

Сюжетно-ролевая игра по своему характеру – деятельность отражательная. Основным источником, питающим игру ребенка, - это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников.

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Например, играя в школу, изображает учителя, ведущего урок с учениками (сверстниками) в классе (на ковре) [7, 199].

Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре - одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т.п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невозможного: можно, сев в кресло – «ракету», очутиться на Луне, при помощи палочки - «скальпеля» - сделать операцию. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения. Но самое главное – в игре ребенок воплощает свой взгляд, свое представление, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. На эту особенность игры указывал К.Д. Ушинский: «...в игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями». [12, 90]

Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления об окружающем мире. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии интересов. Дети проявляют большую изобретательность, подбирая оборудование и игрушки, помогающие полнее реализовать замысел, лучше справиться с ролью [25, 7].

Творческой сюжетно-ролевой игре присущи специфические мотивы. Наиболее общий мотив – стремление ребенка к совместной социальной жизни с взрослыми. Это стремление сталкивается, с одной стороны, с неподготовленностью ребенка к его осуществлению, с другой – с растущей самостоятельностью детей. Возникающее противоречие разрешается в сюжетно-ролевой игре: в ней ребенок, принимая на себя роль взрослого, воспроизводит его жизнь, деятельность и отношения, тем самым подготавливая себя к собственной новой роли, преодолению новой жизненной ступени [12, 110].

Непосредственные мотивы игры с возрастом детей изменяются, определяя содержание игр. Можно подчеркнуть, что через игру дошкольника формируется пласт ценностных новообразований, необходимых будущему школьнику.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре знания, впечатления ребенка не остаются неизменными: они пополняются и уточняются, качественно изменяются, преобразовываются. Это делает игру формой практического познания окружающей действительности. Как всякая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом. И при

условии грамотного психолого-педагогического руководства становится мощнейшим стимулом развития дошкольника в будущего школьника. Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль.

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

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

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических, природных условий. Так, в играх детей народов Севера отражаются охота на тюленей, моржей, труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, работают в порту, встречают туристов. Но, кроме того, в каждую эпоху происходили экстремальные события, которые существенно отражались на жизни людей, вызывали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события всегда порождали новые сюжеты детских игр. На протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую Отечественную войну (в сражения, бомбежки, партизан и др.). После полета Ю.Гагарина в космос дети многих стран мира стали играть в освоение межпланетного пространства (строят

ракеты, отправляются на Марс, Луну, работают на космической станции Мир).

В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, больницу и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются и в самой жизни.

Содержание игры, отмечает Д.Б. Эльконин, - это то, что "воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности". [34, 18]

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Например, дети младшей группы, изображая в игре врача, многократно повторяли одни и те же действия: измеряли температуру, смотрели больному горло. После того как малышам сделали прививки, в игровом изображении врача прибавились новые действия. Дети старшей группы, договариваясь об игре в больницу, уточняли, какие специалисты будут лечить больных: хирург, окулист, педиатр. В зависимости от специализации врача каждый играющий выполнял специфические действия, при этом врачи ласково разговаривали с пациентами, уговаривали их не бояться укола, операции, перевязки, смелее принимать лекарства. Таким образом, в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в деятельность взрослых. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отражается в игре только внешняя сторона деятельности (с чем человек действует: «человек – предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения человека к своей деятельности, элементарного постижения общественного смысла труда, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек – человек»), а сами предметы легко заменяются (кубик – кусок мыла, хлеб, утюг, машинка) или только

мысленно представляются («как будто у меня акваланг и я опускаюсь на дно океана»). [34, 28]

Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов взрослых и др. Продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий, дети активно используют речевые комментарии («Все как будто поспали – и сразу идем в зал на праздник!»; «Давайте так: мы уже прилетели в Африку!»). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры.

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он на себя берет. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры.

Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботится о детях, готовит им еду, укладывает спать; учительница говорит громко и четко, строгая и требует внимания на ее уроках. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо из играющих от правил вызывает протесты у партнеров по игре. То есть, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное.

В старшем дошкольном возрасте смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребенка. Поэтому следует иметь в виду, что старшие дошкольники неохотно выполняют роли, которые, по их представлениям, не соответствуют их полу. Так, мальчики отказываются исполнять роль воспитателя, заведующего дошкольного учреждения, в игре в школу соглашаются быть только учителем физкультуры. Выполняя роль, ребенок принимает во внимание не столько внешнюю логику, последовательность действий, сколько смысл социальных отношений.

Таким образом, главными структурными компонентами творческой сюжетно-ролевой игры являются сюжет, который представляет собой отражение ребенком окружающей его действительности; содержание – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности, и развитие и усложнение, которого осуществляется последующим направлениям:

- усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связанности изображаемого;
- постепенный переход от развернутой игровой ситуации к свернутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений);
- роль – средство реализации сюжета.

Владение ребенком структурными компонентами игры оценивалось нами в эксперименте, затем через усложнение и расширение структурных

компонентов реализовался и усиливался развивающий и воспитательный момент педагогического процесса.

Содержание сюжетно-ролевых игр вводит ребенка в широкую сферу моральных отношений: заботы, взаимопомощи, ответственности и т.д. Осваивая в игре правила ролевого поведения, ребенок осваивает и моральные правила, заключенные в роли. Д.Б. Эльконин, рассмотрев структурно-сюжетно-ролевой игры, показал, что "центральным ее компонентом выступает роль – соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях" [34, 77].

Дети осваивают мотивы и цели деятельности взрослых, их отношение к своему труду, к событиям и явлениям общественной жизни, к людям, вещам: в игре формируется положительное отношение к поступкам, нормам и правилам поведения в обществе. В силу этого сюжетно-ролевая игра выступает и как средство формирования культуры общения, без которой невозможно успешное школьное взаимодействие.

В игре происходит развитие важных особенностей мотивационной сферы личности ребенка: во-первых, формируется соподчинение мотивов – подчинение ситуативных мотивов более общим и высоким; во-вторых, формируются сами общественно-значимые мотивы (например, ребенок принимает на себя малоинтересную для него роль для того, чтобы игра состоялась, не распалась); в третьих, в игре возникает новая психологическая форма мотивов – обобщенных и в известной степени осознанных мотивов. Наличие в игре внутренних правил, которые ребенок выполняет добровольно, воспитывает умение сдерживать себя, формирует волевые черты характера. Эльконин считал, что "подчинение игровым правилам является показателем школьной зрелости".

Сюжетная игра – одно из средств самовоспитания. Ребенок, отражая в игре явления и события окружающей жизни, воспроизводит их. При этом он оперирует образами и представлениями. Знания об изображаемых явлениях ребенок выражает в суждениях, что свидетельствует о переходе от конкретного предмета к мысли о нем. Воображаемая ситуация игры оказывает постоянное влияние на развитие умственной деятельности дошкольника. Так, в тот момент, когда ребенок дает предмету название в соответствии с игровым замыслом и действует с этим предметом, он совершает переход из плана реального действия с материальными предметами в план умственных действий. Постепенно в игре возникает особый план умственных действий, непосредственно не совпадающий с планом практических действий. Сюжетно ролевая игра требует задействования всего умственного потенциала ребенка, без удовлетворения потребности в постоянно расширяющемся кругозоре существования творческой, интересной, захватывающей дошкольника сюжетно-ролевой игры невозможно.

Следовательно, естественным образом в игре возникает потребность в самосовершенствовании и саморазвитии, ведущая затем к потребности в научении, учебной деятельности. Самоуважение ребенка (переживание собственной значимости в игре) оказывает превалирующее влияние на его поведение. И если существует значительный разрыв между реальным и идеальным Я, то это приводит к разрушительному воздействию на самоуважение [11, 87].

Образ Я является образом самого ребенка, собственной будущности, который появляется и развивается как результат разрешения противоречия между образами «Я - реальное» и «Я-идеальное» (эталон). В творческой сюжетно-ролевой игре достижение идеального Я происходит безболезненно и достаточно естественно и свободно для ребенка. Воображая в себе

определенные качества, к которым стремится ребенок, он в действительности подсознательно формирует эти качества в себе реальном.

Д.Б. Эльконин указывает еще на одно очень важное значение сюжетно-ролевой игры в социальном развитии ребенка. В совместной игре формируется умение координировать свою точку зрения на изображаемые события, действия, предметы с точкой зрения других; происходит познавательная «децентрация» ребенка, открывающая возможности для перехода мышления ребенка на новый уровень. Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания.

Прочные навыки коллективного взаимодействия, когда собственное Я становится дополнением или соединением Я других, формируются в совместной сюжетно-ролевой игре, являясь потом основой школьных взаимоотношений. В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызывали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности[18, 66].

Значение игры для развития личности трудно переоценить. Не случайно Л. С. Выготский называет игру "девятым валом детского развития". В игре как в грядущей деятельности дошкольника осуществляются те поступки, к которым он будет способен в реальном поведении лишь через некоторое время. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходит значительное изменение в его психике, подготавливающие к переходу в новую, более высокую стадию развития. Этим объясняются огромные развивающие возможности игры, которую психологи считают

ведущей деятельностью дошкольников. В игре создаются предпосылки развития личности ребенка, которые легко позволяют осуществиться перерастанию игровой деятельности в учебную.

Таким образом, сущность воспитательного и развивающего воздействия сюжетно-ролевой игры - в приобретении и накоплении ребенком социального опыта, через усвоение морально-нравственного опыта окружающих, социальный же опыт в свою очередь ведет к личностному развитию дошкольника, к развитию его самоотношения как компонента самосознания.

Глава 2. Эмпирическое исследование развития самосознания дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры

2.1. Этапы, методы исследования

Наше исследование было проведено в старшей группе МБДОУ №325 Октябрьского района, г. Красноярска. В исследовании приняли участие 25 дошкольников. Исследование проходило в период: октябрь 2014г. – декабрь 2014г.

Исследовательская работа проходила в три этапа:

I этап - исследование уровня склонности подростков к конфликтному поведению. В процессе нашего исследования осуществлялось выявление уровней самооценки детей старшего дошкольного возраста, выявлялась система представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди. Психологические особенности проявления самооценки определялись при помощи следующих методик: изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка», В.Г. Шур; методика «Нарисуй себя», А.М. Прихожан, а также методику Калининой Р.Р.

II этап - формирующий, который направлен на реализацию серии сюжетно-ролевых игр, которые должны способствовать развитию у дошкольников самосознания, положительного отношения к себе и окружающим.

III этап - контрольный, где проходил анализ эффективности использования сюжетно-ролевых игр, через определение изменений, которые произошли после проведения специально организованных игровых занятий. Для определения эффективности, мы использовали повторно методики «Лесенка», В.Г. Шур; методика «Нарисуй себя», А.М. Прихожан, методику Калининой Р.Р. и сравнили результаты.

Методика исследования самооценки ребенка «Лесенка», В.Г. Шур. Данная методика основана на оценивании детьми старшего дошкольного возраста своих личностных качеств, таких как: доброта; умственные качества; сила; смелость; здоровье; внешность; волевые качества. Обследуемым предлагалось на изображении лестницы в семь ступеней отметить фишками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний (такой уровень развития этих качеств, какой бы их удовлетворил).

Для дошкольников благоприятны завышенные самооценки с различных позиций по всем уровням. Низкие самооценки характеризуют наличие внутриличностных и межличностных конфликтов у ребёнка. После выполнения этого задания ребёнок отмечает условным обозначением своё место по уровням позиции мамы, папы, воспитателей, детей. Если другие значимые люди (по мнению ребёнка) оценивают его так же, как он оценил себя или дают более высокую оценку - ребёнок защищён психологически, эмоционально благополучен.

Методика «Нарисуй себя», А.М. Прихожан.

Данная методика является проективной методикой изучения личности детей старшего дошкольного возраста. Методика основана на предложении детям нарисовать три рисунка определенными цветными карандашами. На первой странице - отмечается имя, возраст ребенка, пол; на второй - необходимо нарисовать «плохого мальчика» или «плохую девочку» черным и коричневым карандашами; на третьем - «хорошего мальчика» или «хорошую

девочку» синим и красным карандашами, на четвертой - себя, «Я», всеми цветами, предложенными за все исследование. Данная методика основана на изучении самооценки и общего эмоционального отношения к себе детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу.

Методика, разработанная Калининой Р.Р. для определения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников

В основу этой методики, легла схема наблюдения за игрой детей. В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволит осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников.

Для изучения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников была организована ролевая игра. Тема игры задавалась экспериментатором, который совместно с воспитателем осуществлял диагностическое наблюдение. Взрослый не вмешивался в процесс игры, оказывая минимальную помощь в случае необходимости.

В случае необходимости взрослый оказывал минимальную помощь в организации игрового процесса.

Также проводились наблюдения за игрой, возникшей спонтанно, по собственной инициативе детей.

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям:

1. Распределение ролей;
2. Основное содержание игры;
3. Ролевое поведение;
4. Игровые действия;
5. Использование атрибутики и предметов-заместителей;
6. Использование ролевой речи;
7. Выполнение правил.

Каждый критерий оценивался по 4 уровням.

1 уровень — низкий,

2 уровень — ниже среднего,

3 уровень — средний,

4 уровень — высокий.

Несмотря на то, что не существует жесткой зависимости между возрастом и уровнем развития игровой деятельности, представляется целесообразным установить следующие возрастные рамки для каждого уровня:

1 уровень — от 2,0 до 3,5 лет,

2 уровень — от 3,5 до 4,5 лет,

3 уровень — от 4,5 до 5,5 лет,

4 уровень — старше 5,5 лет.

1) Распределение ролей

1 уровень — отсутствие распределения ролей; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат — врач, взял поварешку — повар).

2 уровень — распределение ролей под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Белочки? Кто хочет быть Лисичкой?» и т. д.

3 уровень — самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций (например, когда одну роль желают играть 2 и более человек). При наличии конфликта игровая группа либо распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю.

4 уровень — самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций.

2) Основное содержание игры

1 уровень — действие с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем).

2 уровень — действие с предметом в соответствии с реальностью.

3 уровень — выполнение действий, определяемых ролью (если ребенок играет роль повара, то он не будет никого кормить).

4 уровень — выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Здесь важно, к примеру, не чем «мама» кормит ребенка, а «добрая» она или «строгая».

3) Ролевое поведение

1 уровень — роль определяется игровыми действиями, не называется.

2 уровень — роль называется, выполнение роли сводится к реализации действий.

3 уровень — роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка.

4 уровень — ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры.

4) Игровые действия

1 уровень — игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия (например, кормление).

2 уровень — расширение спектра игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы.

3 уровень — игровые действия многообразны, логичны.

4 уровень — игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета.

5) Использование атрибутики и предметов-заместителей

1 уровень — использование атрибутики при подсказке взрослого.

2 уровень — самостоятельное прямое использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств и т. д.).

3 уровень — широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т. д.); на предметное оформление игры уходит значительная часть времени.

4 уровень — использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т. д.) и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимальное время (если, например, нет посуды, могут быть использованы листы бумаги, ладошки или просто ее обозначение жестом).

6) Использование ролевой речи

1 уровень — отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени.

2 уровень — наличие ролевого обращения: обращение к играющим по названию роли («дочка», «больной» и т. д.). Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свое имя.

3 уровень — наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение.

4 уровень — развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свою роль.

7) Выполнение правил

1 уровень — отсутствие правил.

2 уровень — правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают.

3 уровень — правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации.

4 уровень — соблюдение заранее оговоренных правил на всем протяжении игры.

Результаты наблюдения заносились в сводную таблицу. Против фамилии каждого ребенка отмечался уровень игровых навыков по каждому критерию, который он демонстрирует в игровой деятельности.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

На I этапе нашего исследования мы провели диагностику 25 дошкольников.

1. Методика «Лесенка», В.Г. Шур:

В результате диагностики дошкольников по методике "Лесенка", мы исследовали самооценку ребенка: отношение к себе, как, по их мнению к ним относятся родители и как относятся ребята с группы.

В результате оценивания отношения родителей к себе, мы получили следующие результаты (рисунок 1):

Большинство ребят, по всем 8 показателям отметили 1-2 лесенку, что говорит о заниженной самооценке детей. Средние лесенки 3-4 выбрали около 35% дошкольников. Завышенной самооценки 5-6 лесенки наблюдается у 1-2 детей. (Приложение 1).

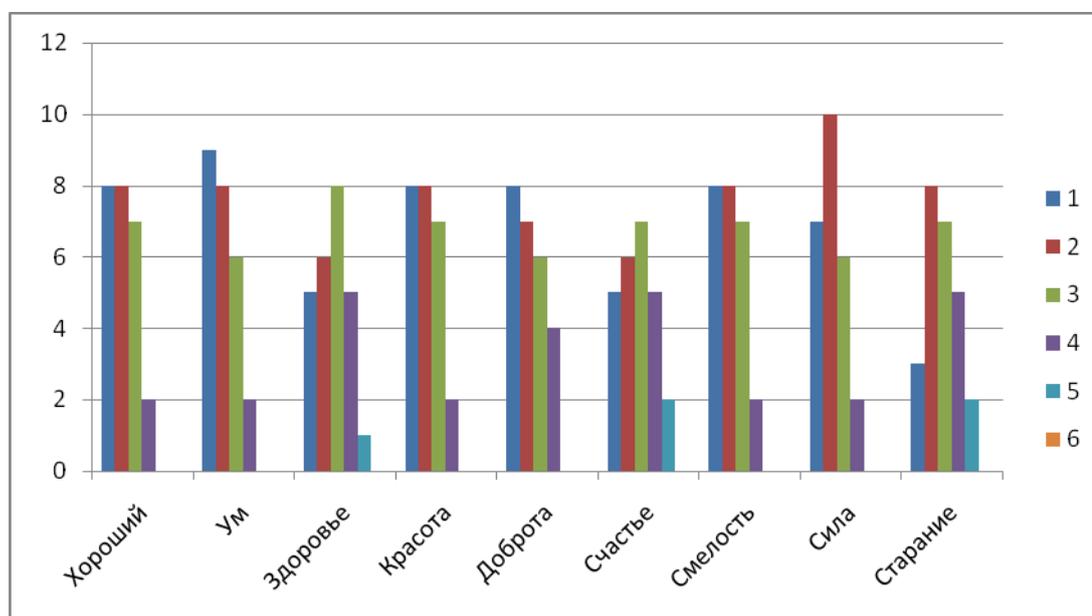


Рис.1 Результаты диагностики "Лесенка" (мнение родителей, как думают дошкольники)

Далее, мы посмотрели, как оценивают данные личностные показатели ребята в отношении себя самих. Получили следующие данные (рисунок 2):

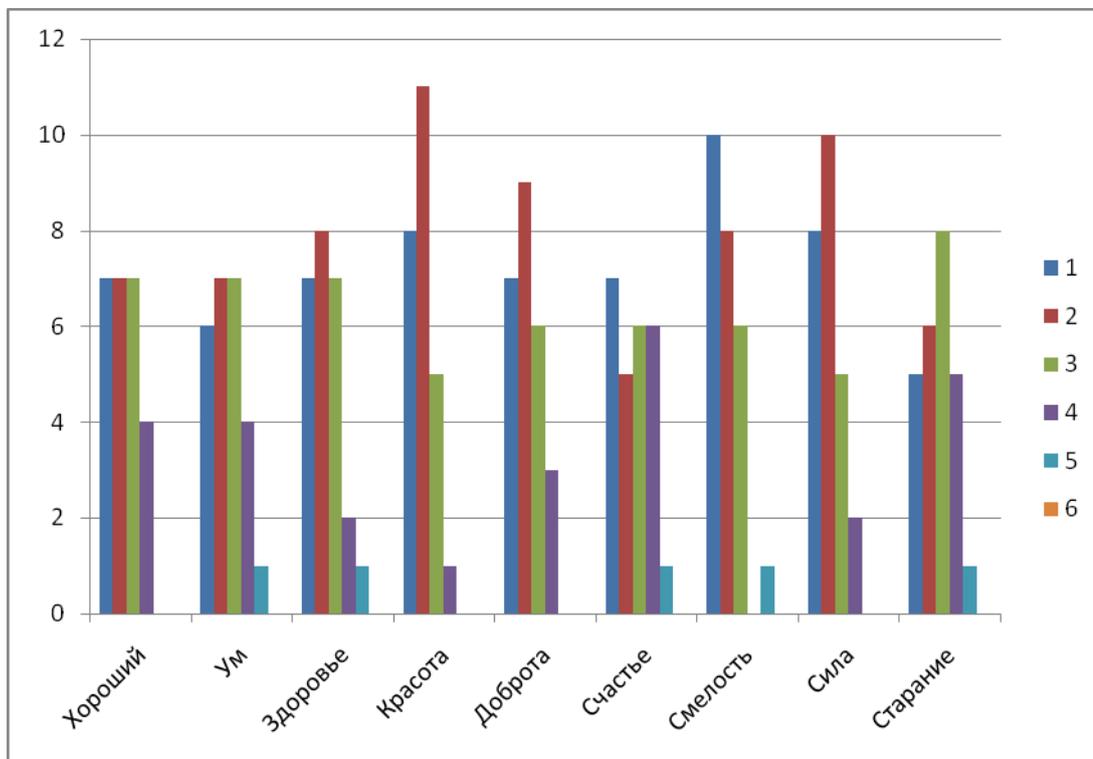


Рис.2 Результаты диагностики "Лесенка" (мнение о себе)

Как мы видим, завышенные результаты дети показали три раза. Большинство ребят оценивают свои качества по 1-2 лесенке, самые маленькие значения в категории "Ум" (приложение 2).

Данные результаты необходимо учесть при построении занятий и мотивации к деятельности дошкольников. Воспитателям следует обратить внимание на заниженную самооценку ребят, больше подбадривать и хвалить за результаты работы.

Следующим этапом, был анализ результатов методики, как ребята думают их оценивают одноклассники. После анализа результатов мы получили (рисунок 3):

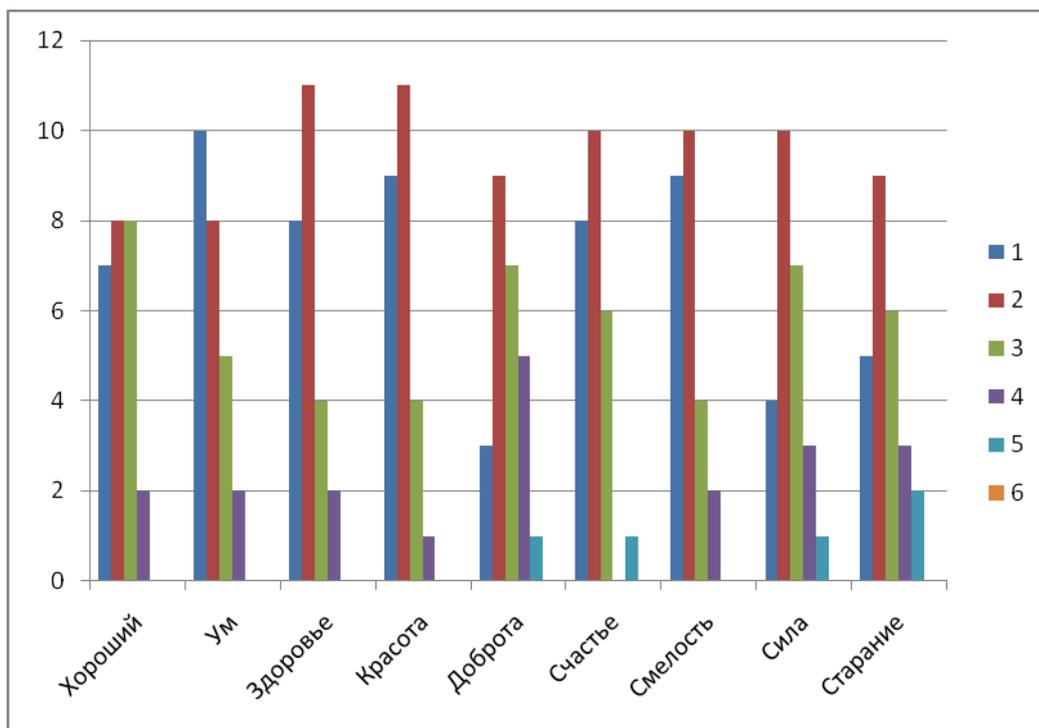


Рис.3 Результаты диагностики "Лесенка" (мнение одноклассников, как думают дошкольники)

Мы видим, что большинство ребят продолжают отмечать нижние лесенки в оценке своих личностных качеств. Но из трех вариантов ответов, в случае оценки одноклассниками, дошкольники выбрали больше средних лесенок (приложение 3).

Далее, в ходе исследования, мы провели методику «Нарисуй себя», А.М. Прихожан (приложение 4). В результате диагностики 25 дошкольников, получили следующие результаты (рисунок 4):

- заниженные результаты показали 36% дошкольников;
- адекватная самооценка - 64% дошколят;
- завышенные результаты не показал ни один ребенок.

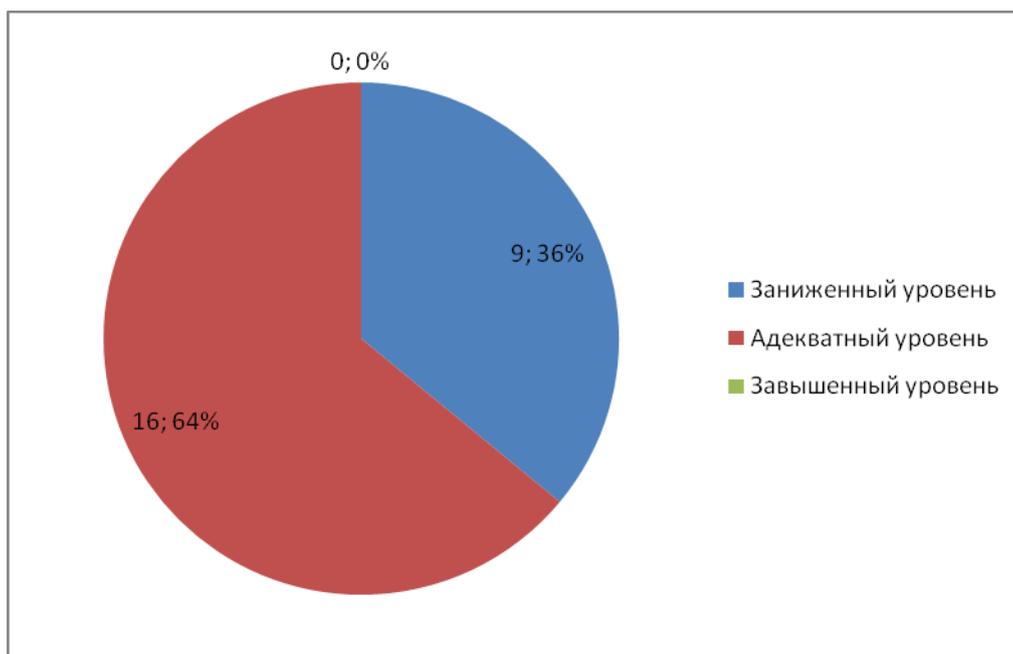


Рис.4 результаты методики "Нарисуй себя"

Таким образом, мы можем сделать выводы, что из 25 дошкольников, третья часть имеет заниженную самооценку, многие ребята думают, что родители не высокого мнения о их личностных качествах.

Данные результаты охарактеризовали проблему, которую мы попробуем решить за счет использования сюжетно-ролевых игр.

Методика, разработанная Калининой Р.Р. использовалась для определения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников .

Результаты наблюдения заносились в сводную таблицу. (см приложение 5).

Против фамилии каждого ребенка отмечался уровень игровых навыков по каждому критерию, который он демонстрирует в игровой деятельности. При этом если уровень игровых навыков по тому или иному критерию соответствует возрастной норме, клеточка закрашивалась в зеленый цвет, если отстает — не значительно (3 уровень) в синий, если отстает значительно (1-2 уровни) в красный. Возрастная норма детей нашего исследования соответствует 4 уровню сформированности игровых навыков.

Как видно из таблицы большинство детей имеют средний уровень сформированности игровых навыков. Игровые навыки данных детей соответствуют возрастной категории 5,5-6 лет. Для данных детей характерно принятие и последовательное изменение игровой роли, которую они реализуют через действия с предметами и ролевую речь. Дети со средним уровнем сформированности игровых навыков свободно вступают в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Игры детей не отличались творческим развитием сюжета. Игра, организованная экспериментатором не вызвала у детей оживления и поэтому длительность её была небольшой.

В ходе наблюдения за играми детей, которые возникали спонтанно стоит отметить тот факт, что среди репертуара игр у мальчиков преобладали такие игры, как « в войну», с машинками, по сюжетам мультфильмов: человек-паук, трансформеры и др., у девочек: дочки-матери, больница, магазин.

Иногда в основу сюжета игр ложились знания и представления детей об отношениях людей, полученные из прочитанных ими книг, просмотренных мультфильмов, прослушанных радиопередач и т. д. Как правило, такой опыт реализовался в игре с различными, иногда довольно значительными отступлениями от оригинала — сказки, рассказа, мультфильма.

В игре мальчика соединилось содержание двух мультфильмов — «Про бегемота, который боялся прививок» и «Летучий корабль». Сюжет не продуман заранее и развивался ассоциативно: то он связан с попавшейся на глаза игрушкой (зеленой машиной), то с воспоминаниями о персонаже из сказки (водяном) и т. д. Сменяющие друг друга яркие образные представления дали возможность возникнуть подобной сложной игре. Ассоциативная динамика сюжета представляла собой типичную особенность индивидуальной игры дошкольника.

Зачастую игры детей (особенно мальчиков) сводились к малоупорядоченной двигательной активности и предметным действиям, лишь формально связанным с сюжетом (например, игра в войну). Чем меньше возможностей

для развития сюжета, тем больше в игре повторов, тем чаще проигрывался один и тот же эпизод.

Дети порой настолько привыкали к стандартным играм со стандартными игрушками, что единодушно отвергали всякую попытку изменить или по-новому конкретизировать сюжет («Ты неправильно играешь!», «Не так надо играть!»).

Например, Аня расставляет на ковре вокруг четырех маленьких короб-столиков игрушки (кукол и зверей): это дети в детском саду. Большая кукла выступает в роли воспитателя: «Вова! Не болтай ногами! Лена, ты почему хлеб крошила на пол? Подбери и больше не сори! — сурово произносит Аня, «озвучивая» роль воспитателя.— А теперь все собрались и построились. Дежурные протирают столы. Сейчас все пойдем в лес».

«Ой, Мишка спрятался! — продолжает девочка уже собственным голосом.— Он не хочет в лес! Его забрать хотели сегодня пораньше». «Мишка, мы тебе поможем! — сказали гномики (за гномиков Алина пищит тоненьким «добрым» голосом).— Мы тебя спрячем!»

Игра продолжалась: гномики приносят волшебную палочку. Мишка становится очень маленьким и прячется в мышиную норку. Все дети и воспитатель уходят в лес, а Мишка остается в детском саду. Мышата и гномики показывают ему подземный ход, он пролезает через него и встречает свою маму. Вместе с мамой они идут к морю, собирают ракушки, встречают золотую рыбку и загадывают желания...

В целом игра длилась более часа.

Этот пример показал, как в игре девочки причудливо переплетались знакомые ей бытовые сцены и сказочные, фантастические события. Звучала ролевая речь (за различных героев) и повествовательная, выполняющая организующую функцию. В игре действовали игрушечные звери, куклы, воображаемые мышки. Сама Аня не брала на себя никакой конкретной роли, а поочередно выступала в ролях всех персонажей.

Наблюдения показали, что режиссерская игра типична для детей, ограниченных в контактах со сверстниками: часто болеющих или вообще не посещающих детский сад. Они вынуждены играть одни — ведь у них нет партнера.

Некоторые испытуемые играли в одиночку из-за трудностей в общении: это дети с выраженными дефектами речи, малоактивные, замкнутые, плохо адаптирующиеся к условиям дошкольного учреждения. Они склонны к уединению, неохотно отвечали на вопрос, во что они играют, прекращают игру и прячут игрушки, когда к ним подходят сверстники или воспитатель. Включенная в игру речь таких детей очень тихая, шепотная.

Репертуар игр разнообразием не отличался. Инициатива по организации игры в основном принадлежала одним и тем же детям.

Разделение детей в играх происходило по половому принципу: мальчики играли с мальчиками, девочки с девочками. Совместных игр с участием, как мальчиков, так и девочек замечено не было.

Стоит отметить, тот факт, что четверо испытуемых детей находятся на уровне ниже среднего. Для этих детей характерно осуществление условных действий с игрушками и предметами заместителями, выстраивание их в простейшую смысловую цепочку. Данные дети вступали в кратковременное взаимодействие со сверстниками. По характеру дети с уровнем ниже среднего очень замкнутые, малообщительные. Совместной игре ребята предпочитают одиночную, т.е. игру с самим собой.

Качественный результат констатирующего эксперимента представлен на рис. 5

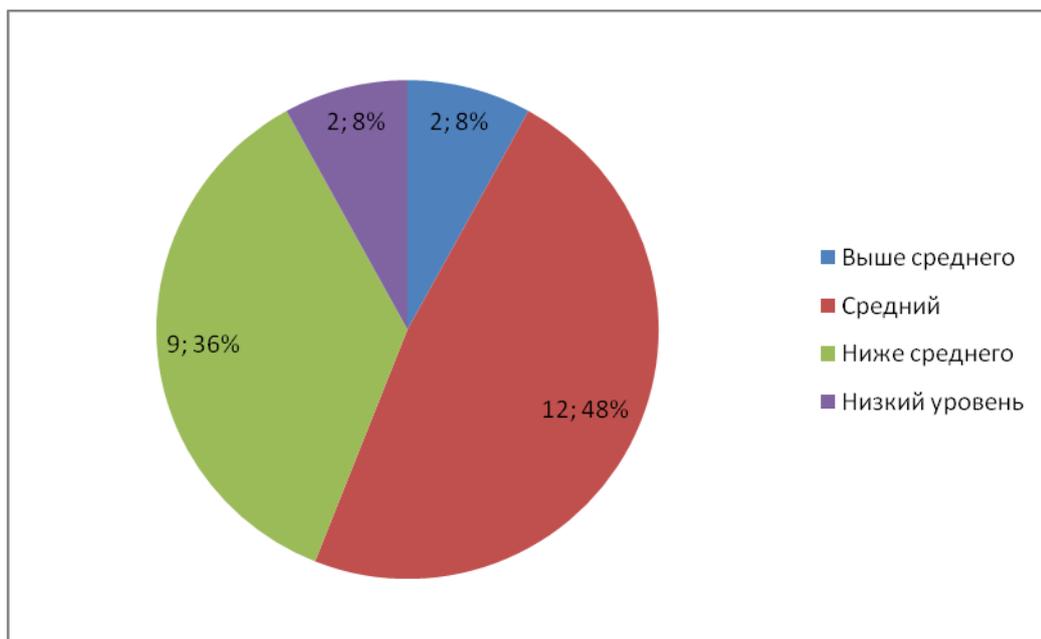


Рис.5.Уровень развития сюжетно-ролевой игры

Проанализировав полученные данные констатирующего этапа, мы пришли к выводу:

1. Сюжетно-ролевые игры детей характеризуются средним уровнем развития: бедны по содержанию и тематике. В самостоятельных играх наблюдается многократная повторяемость сюжетов, без внесения детьми новых сюжетных линий;

2. Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами;

3. Вопросу обогащения и организации сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста в ДОУ не уделяется значительного времени.

4. Бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии детей. Дошкольники, не умеющие играть, не способны содержательно общаться, заниматься совместной деятельностью, не умеют продуктивно разрешать возникающие конфликты. В результате нарастают проявления агрессивности, отчужденности, враждебности по отношению к сверстникам.

На втором этапе исследования, нами были подобраны, адаптированы и проведены сюжетно-ролевые игры для дошкольников.

Мы провели 10 сюжетно-ролевых игр, которые были направлены на развитие самосознания дошкольников, на повышение самооценки детей.

В комплекс игр вошли следующие:

1. "Диагностический центр" .
2. "Дом моды".
3. "Библиотека".
4. "Полиция на дорогах".
5. "Химчистка".
6. "Почтовое отделение".
7. "Пароходы".
8. "Стройка века".
9. "Супермаркет "Четверочка".
10. "Любимый театр".

Главными задачами в организации игр, было:

1. Учиться считаться с мнением товарищей, учитывать возможности и желание друг друга.
2. Учить развивать обогащать содержание игры, без конфликтов распределять игровой материал и роли между участниками, разрешать споры, вопросы, недоразумения.
3. Тактично влиять на взаимоотношения детей, приучая их уважать интересы и права друг друга.
4. Формулировать познавательный интерес и организационные навыки.
5. Воспитывать умственную активность, нравственные чувства.
6. Учить навыкам самоорганизации, распределять роли между собой.
7. Развивать творческое воображение, способствовать совместно развешивать игру.

8. Воспитывать умение справедливо решать споры, тактично отказаться от роли.

9. Закрепить умение самостоятельно ставить игровые задачи.

10. Закрепить положительные чувства и привычки.

11. Побуждать у детей широко и творчески использовать знания о работе взрослых.

12. Продолжать учить детей выполнять различные роли в соответствии с сюжетом.

13. Продолжать работу по объединению играющих детей в подгруппы, вовлечению в игру малоактивных детей.

14. Расширять представление детей о профессиях родителей и применять в игре.

15. Развивать у детей способность совместно разворачивать игру, согласовывать собственный замысел с замыслами сверстников.

С ребятами в начале игры, оговаривались следующие правила:

1. Прежде чем начать игру, подумай, во что ты будешь играть.

2. Подумай, чем ты будешь играть.

3. Игру доводи до конца с тем, с кем начал играть.

4. Играй дружно.

5. Бережно относись к игрушкам.

6. Содержи игрушки в порядке.

7. Говори с другом спокойно и ласково.

8. Не мешай играть товарищу.

9. Играй самостоятельно.

Приведем пример трех план-конспектов, для организации сюжетно-ролевых игр:

1. План-конспект сюжетно-ролевой игры «Стройка»:

Ознакомление с окружающим в активной деятельности

1. Беседа о труде строителей. Цель - закрепление знания строительных профессий: каменщик, плотник, штукатур, маляр, столяр, электрик, экскаваторщик, плиточник, прораб, мастер, сварщик, бетонщик, водитель).

2. Экскурсия

а) «На строительство жилого дома». Цель - дать возможность узнать, как закладывается фундамент здания, подвозятся материалы, расчищается площадка, какие машины участвуют в работе,

б) «На развернутое строительство дома». Цель - обратить внимание на дружный коллективный труд строителей,

в) «Завершение строительства дома». Цель - наблюдение окончания стройки, заселения дома новоселами.

3. Сооружение построек из строительного материала «На чем ездят»:

– аэродром,

– вокзал,

– речной порт. Приложение «Дома на нашей улице».

4. Строительство из снега:

– ледяная горка,

– зверюшки: медведь, белка, осьминог, тигры,

– сооружение валов.

5. Лепка из глины «Угощение для кукол».

6. Игра-занятие «У кукол новоселье» (учить делать, строить мебель из бумаги).

7. Рассматривание картин из серии «Строим дом», «Дети играют в кубики».

8. Рассматривание фотографий из серии «Маленькие строители» (метод, кабинет).

9. Знакомство детей с пословицами о труде.

2. План-конспект сюжетно-ролевой игры "Супермаркет "Четверочка":

1. Экскурсия в продовольственный магазин (наблюдение за ассортиментом овощей, фруктов).

2. Экскурсия в булочную (обратить внимание на взаимоотношения продавца и покупателя).

3. Экскурсия в магазин «Молоко» (наблюдение за работой продавца и кассира).

4. Предложить детям сходить в промтоварный магазин (обратить внимание на разнообразие отделов).

5. Занятие «Обучение рассказу: сюжетно-ролевая игра «Магазин игрушек - учить описывать игрушку по плану воспитателя, добиваться подробного описания внешнего вида и материала, из которого она сделана, как устроена, воспитывать навыки культурного общения, активизировать словарь.

6. Занятие «Составление рассказов на тему «Моя любимая игрушка» - учить рассказывать о своей любимой игрушке, ориентируясь на план, добиваться подробных и интересных описаний, воспитывать бережное отношение к игрушкам.

7. Занятие «Обучение рассказу: сюжетно-ролевая игра «Магазин тканей». (Совершенствовать навыки речевого общения, обогащать представления об окружающем - о профессии продавца, обязанностях работника отдела раскроя одежды) -

8. Показ игры «Магазин»:

- показ игровых действий воспитателем,
- участие воспитателя в игре,
- проследить, как продавец и покупатель (дети) вежливо обращаются друг с другом,
- обратить внимание, как дети правильно пользуются атрибутами, где оставляют халат, когда выходят из магазина.

9. Игры с созданием ситуаций:

- ты забыл деньги дома,
- твой друг разбил бутылку с соком,
- у подруги нет денег на мороженое, что делать.

10. Беседа с детьми о том, какие есть отделы в магазине (молоко, хлеб, обувь, одежды).

11. Игра-занятие «Открываем новый магазин» (овощи, посуда).

12. Игровые ситуации: купили одежду дочке.

13. Занятие-игра «Делаем поделки для магазина» (шишки, глина, бумага, пластилин).

3. План-конспект сюжетно-ролевой игры "Полиция на дорогах":

1. Экскурсия по улицам города (знакомить с грузовым и легковым транспортом)
2. Экскурсия к автобусной остановке (наблюдение за работой шофера).
3. Экскурсия к Свободному проспекту (знакомство с марками машин).
4. Экскурсия к автостоянке машин (наблюдение за парковкой машин, работой сотрудников)

5. Экскурсия к кухне (наблюдение за машиной «Продукты»)

6. Беседа о транспорте и труде водителя. Уточнить знания детей о транспортных средствах, пополнить активный словарь за счет названий автомашин, уточнить представление дошкольников о грузовом и пассажирском транспорте, о труде водителя)

7. Беседа о транспорте, труде шофера. Уточнить и обогатить представления детей о грузовом и пассажирском транспорте, активизировать в речи соответствующие слова, продолжать учить объединять предметы в пары по материалу, из которого вещи изготовлены по цвету.

8. Беседа о транспорте. Уточнить и обогатить представление о транспорте, подчеркнуть общественную значимость труда шофера, водителя, механика, закрепить представление о грузовом и пассажирском транспорте. Учить подбирать родственные слова к словам груз, такси, пассажир, автобус.

9. Игра «Такси» - учить детей обращаться вежливо с пассажирами.

10. Конкурс загадок «Угадай машину» (Мамина книга, стр. 276 - 277. 1000 загадок).

11. Помощь воспитателю в изготовлении машин для игры «Улицы нашего города».

12. Конкурс машин. (Назвать марку машины, к какому виду транспорта она относится, какую работу выполняет).

13. Рисование «Я и дорога», «Машины города».

14. Коллективные строительные игры с деревянным конструктором «Постройка гаража».

15. Встреча-беседа с механиком гаража (как ремонтируют машины).

16. Закрепить правила в подвижных играх «Воробушки и автомобиль», «Красный, желтый, зеленый».

17. Аппликация «Твоя любимая машина».

18. Показ игры «Автобус» с использованием ситуаций «А как поступили бы вы?»:

-автобус останавливается на остановке,

- шофер, пассажиры взаимно вежливы,
- шофер объявил остановку,
- в автобус вошла женщина с ребенком.

Игры с созданием ситуаций:

- что будет, если на ходу выпрыгнут из автобуса,
- у шофера сломалась машина,
- в автобусе кончился бензин,
- тебе наступили на ногу,
- ты толкнул человека.

Занятие. Обучение рассказу: сюжетно-ролевая игра «Выставка машин».

Учить детей составлять рассказы - описание различных автомашин, задавать вопросы и отвечать на них, обогащать словами, необходимыми для общения с окружающими, учить держаться в соответствии с ролью, взятой на себя в игре.

На третьем этапе исследования после проведения серии сюжетно-ролевых игр, мы провели повторную диагностику дошкольников. Мы предложили ребятам те же методики, чтобы оценить эффективность использования сюжетно-ролевых игр в развитии самооценки и самосознания.

В результате повторного оценивания отношения родителей к себе, мы получили следующие результаты (рисунок 6):

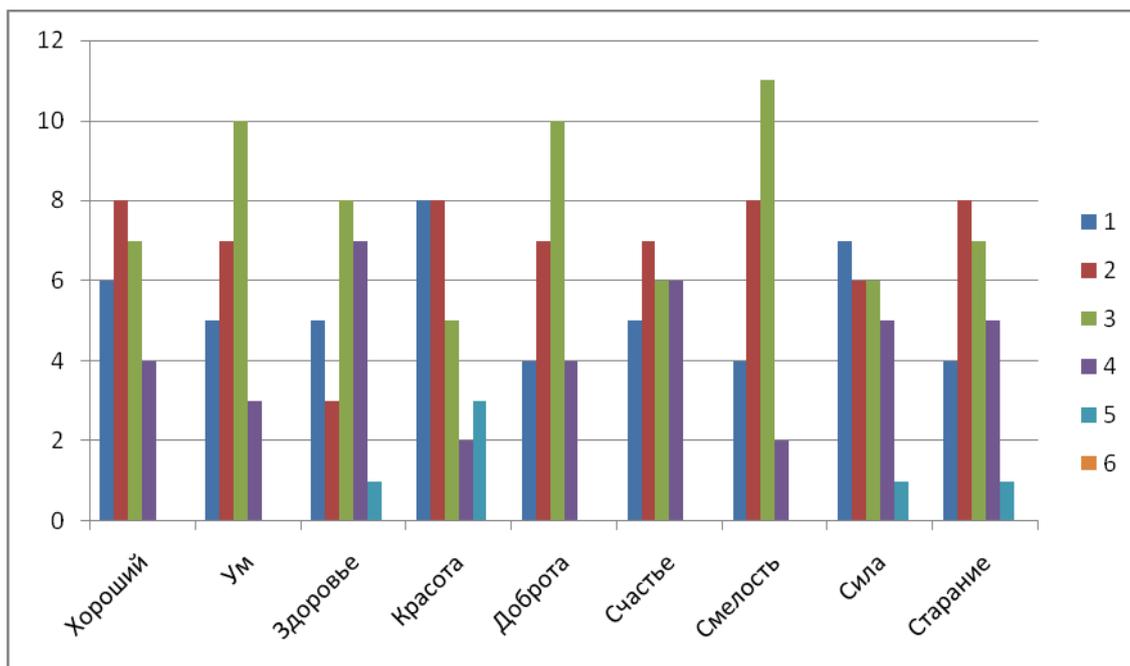


Рис.6 Результаты повторной диагностики "Лесенка" (мнение родителей, как думают дошкольники)

Мы видим, что результаты оценивания дошкольниками себя, по мнению их родителей, стали заметно лучше. На 10% уменьшилось число дошкольников, которые отметили свои качества на 1-2 ступеньке в лестнице.

Далее, мы посмотрели, как изменилось оценивание ребятами себя самих. Получили следующие данные (рисунок 7):

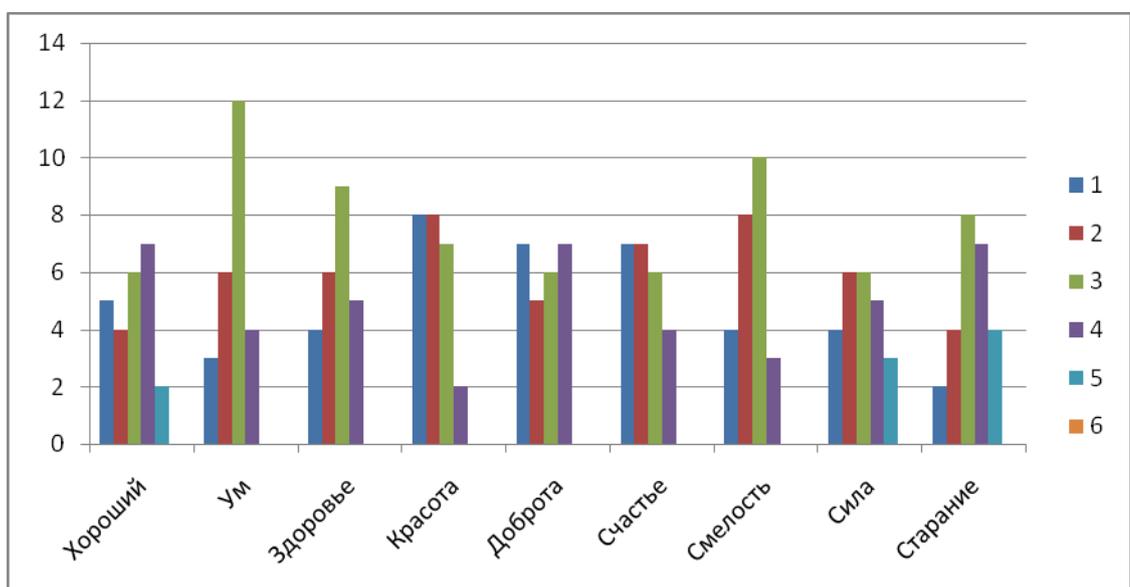


Рис.7 Результаты повторной диагностики "Лесенка" (мнение о себе)

Следующим этапом, был анализ результатов повторной диагностики, как ребята думают их оценивают одноклассники. После анализа результатов мы получили (рисунок 8):

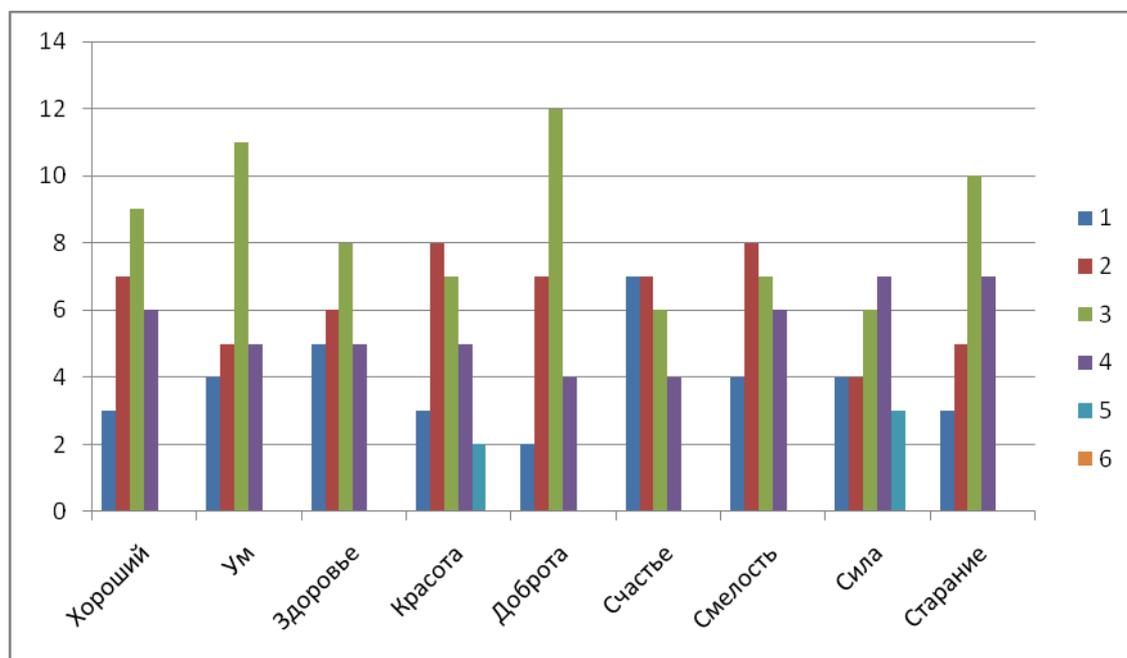


Рис.8 Результаты повторной диагностики "Лесенка" (мнение одноклассников, как думают дошкольники)

Как показала методика "Лесенка", которую мы провели после организации сюжетно-ролевых игр, самооценка дошкольниками стала более адекватной, стало меньше заниженных результатов. Ребята стали более увереннее и комфортнее себя чувствовать в общении друг другом и взрослыми.

Далее, в ходе исследования, мы повторно провели методику «Нарисуй себя», А.М. Прихожан. В результате диагностики 25 дошкольников, получили следующие результаты (рисунок 9):

-заниженные результаты показали 0% дошкольников;

-адекватная самооценка - 96% дошколят:

-завышенные результаты 4% дошколят.

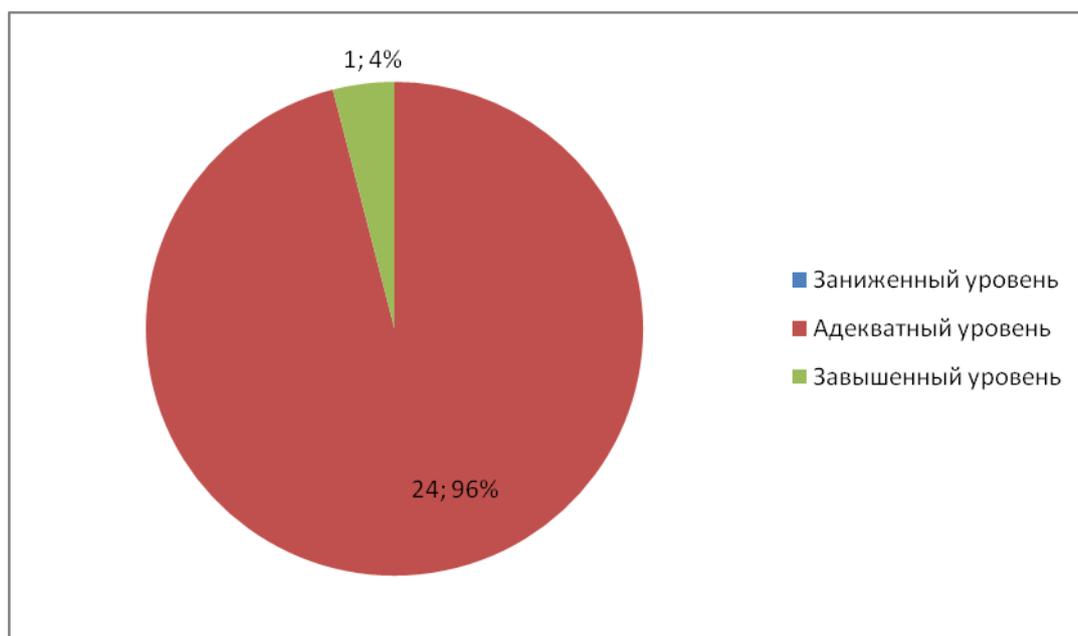


Рис.9 Результаты повторной методики "Нарисуй себя"

Таким образом, мы видим, что адекватная самооценка увеличилась на 32% после проведения серии сюжетно-ролевых игр, что доказывает эффективность использования данной технологии в работе со старшими дошкольниками.

Далее мы провели повторную диагностику дошколят используя методику, разработанную Калининой Р.Р. для определения изменений в уровне сформированности игровых навыков у детей.

Для изучения изменений, которые произошли после проведения серии сюжетно-ролевых игр, была организована ролевая игра «Ярмарка чудес». Данная тема была выбрана так, чтобы в ней было достаточно ролей для всех детей, чтобы она не имела четко заданной ситуации и позволяла включать в сюжет игры разные роли. Девочки были в ролях продавцов и покупателей, организовывали свои торговые ряды. Мальчики решили что будут отвечать за развлечения на ярмарке, но некоторые тоже решили продавать товар: машины и оружие.

Экспериментатор предложил детям: «Ребята, давайте мы с вами поиграем в "Ярмарку чудес". Кто из вас был на ярмарке? Какие чудесные вещи можно продавать по вашему мнению? Молодцы, вы назвали много чудесных товаров. А сейчас мы начинаем игру». В случае необходимости взрослый оказывал минимальную помощь в организации игрового процесса.

В результате наблюдения за ходом игры, которая длилась около часа, мы сделали следующие выводы:

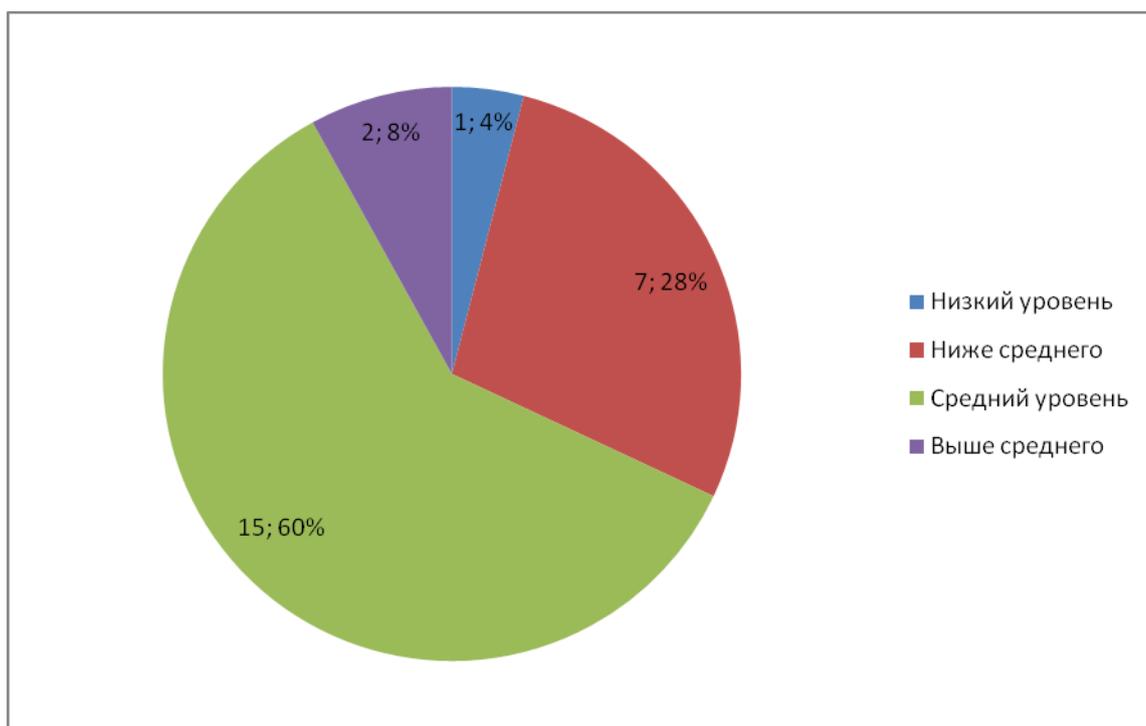


Рис.10 Распределение детей по уровням сформированности игровых навыков на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, результат ниже среднего дошкольники показали на 2 человека (8%) меньше, чем до проведения серии сюжетно-ролевых игр.

Средний уровень сформированности игровых навыков дети показали на 12% больше, чем в первую диагностику.

Таким образом, исходя из результатов всех трех диагностик, после проведения серии сюжетно-ролевых игр у детей повысился уровень самосозна-

ния, ребята стали более уверенные в себе, стали охотнее идти на контакт с другими детьми и воспитателями. Следовательно, использование сюжетно-ролевых игр в системе работы с дошкольниками позволяет эффективно развивать самосознание ребят.

Дальнейшее статистическое исследование включало в себя сравнение выборок и анализ взаимосвязи признаков. В качестве меры сравнения использовался U-критерий Манна-Уитни, а взаимосвязи признаков – коэффициент корреляции Спирмана. Расчеты проводились с помощью прикладной компьютерной программы StatgraphicsPlusv.2.1.

Таблица 2. Сравнение параметров самооценки дошкольников по методике «Лесенка» (В.Г. Шур) и общего отношения к себе по методике «Нарисуй себя» до и после эксперимента

Параметры сравнения самооценки своих качеств(по методике «Лесенка») и общее отношение к себе (по методике «Нарисуй себя»)	Группы сравнения	
	Самооценки старших дошкольников до эксперимента	Самооценки старших дошкольников после эксперимента
Смелость	< 95%	
Сила	< 95%	
Старание	< 90%	
Общее отношение к себе	< 95%	

Определены следующие достоверные различия между уровнем самооценок и общего отношения к себе до и после эксперимента.

После эксперимента дошкольники стали значимо выше оценивать такие свои качества, как «смелость»(достоверность различий - 95%), «сила»(достоверность различий - 95%), «старание»(тенденция к достоверности различий - 90%), а также у них значимо повысилось общее положительное отношение к себе (достоверность различий - 95%).

Ниже дается таблица, в которой отражены выявленные связи между самооценками старших дошкольников и уровнем сформированности у них игровых навыков

Таблица 3. Взаимосвязь самооценок старших дошкольников с уровнем сформированности у них игровых навыков до начала эксперимента

Игровые навыки	Самооценки старших дошкольников	
	здоровья	красота
Игровые действия	0,50**	
Использование атрибутики и предметов-заместителей	0,50**	0,50**
Использование ролевой речи	0,43**	
Распределение ролей		-0,47**

Высоко значимая связь в 99% - ***

Значимая связь в 95% - **

Тенденция к достоверности взаимосвязей 90% - *

Из таблицы видно, что до эксперимента параметр «самооценка здоровья» дошкольников прямо пропорционально связан с такими параметрами игровых навыков, как «Игровые действия», «Использование атрибутики и предметов-заместителей» и «Использование ролевой речи». Это означает, что чем выше дети оценивают свое здоровье, тем больше они совершают игровых действий и при этом чаще используют в них предметы-заместители, а также ролевую речь.

Кроме того, самооценка по параметру «красота» прямо пропорционально связана с таким параметром игровых навыков, как «Использование атрибутики и предметов-заместителей» и обратно пропорционально – с параметром «Распределение ролей». Это означает, что чем выше дети оценивают себя как «красивых», тем чаще они используют предметы-заместители в игре, и тем реже участвуют в распределении ролей. Видимо, такие дети счи-

тают, что их внешняя привлекательность заслуживает того, чтобы им автоматически доставались лучшие роли.

Таблица 4. Взаимосвязь самооценок старших дошкольников с уровнем сформированности у них игровых навыков после эксперимента

Игровые навыки	Самооценки старших дошкольников		
	хороший	ум	смелость
Средний уровень владения игровыми навыками	0,35*		
Использование ролевой речи			0,35*
Игровые действия			0,41**
Выполнение правил	0,39*	0,34*	0,43**

Высоко значимая связь в 99% - ***

Значимая связь в 95% - **

Тенденция к достоверности взаимосвязей 90% - *

Как видно из таблицы, наибольшее количество связей получила самооценка по параметру «смелость»: три взаимосвязи с такими параметрами игровых навыков, как «Игровые действия», «Выполнение правил» и «Использование ролевой речи». Это означает, что чем выше оценивают старшие дошкольники свою смелость, тем больше игровых действий они совершают, при этом чаще придерживаются правил игры и используют ролевую речь.

В корреляционном анализе выявлено также две прямые связи самооценки по параметру «хороший» с такими параметрами игровых навыков, как «Средний уровень владения игровыми навыками» и «Выполнение правил». Т.е., чем выше дети оценивают себя как «хорошего», тем выше их средний

уровень владения игровыми навыками и тем больше они выполняют правила игры.

Кроме того, выявлена прямая связь самооценки по параметру «ум» с таким параметром игровых навыков, как «Выполнение правил». Т.е. Чем выше старшие дошкольники оценивают свои интеллектуальные способности, тем легче они усваивают правила игры и придерживаются их.

Выводы по второй главе

Проведенное эмпирическое исследование показало, что в результате проведенных сюжетно-ролевых игр в таком компоненте самосознания как самоотношение у старших дошкольников значимо выросло общее положительное отношение к себе, а также повысилась самооценка по параметрам «смелость», «сила» и «старание».

Сравнивая результаты корреляционного анализа данных, полученных в группе старших дошкольников до и после эксперимента, отметим, что после проведения сюжетно-ролевых игр изменился характер взаимосвязей между параметрами самооценки и игровых навыков. Если до проведения сюжетно-ролевых игр с параметрами игровых навыков отмечены связи с самооценками «здоровье» и «красота» (т.е. важными для участия в игре были оценки себя здоровыми и красивыми), то после проведения игр – с такими самооценками, как «хороший», «ум» и «смелость». Причем наибольшее количество взаимосвязей получила именно самооценка «смелость». Это свидетельствует не только о повышении положительного отношения старших дошкольников к себе, но и о большем значении для них использования в игре своего интеллекта, а также о повышении оценки своей решительности, отваги в игровых взаимодействиях.

Таким образом, гипотеза исследования, сформулированная следующим образом: «Сюжетно-ролевая игра выступает как средство развития у дошкольников такого компонента самосознания как самоотношение, что выражается в росте общего положительного отношения дошкольников к себе и в повышении их самооценки в таких параметрах, как «смелость», «сила», «старание». При этом самооценка по параметру «смелость» в наибольшей степени связана с уровнем сформированности игровых навыков» - подтвердилась.

Заключение

Целью нашей работы было изучить влияние сюжетно-ролевых игр на самосознание дошкольников. В результате работы мы выяснили, что дошкольный возраст считается начальным этапом формирования личности. У детей возникают такие личностные новообразования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения. Особое место в периоде детства занимает дошкольный возраст.

Ребенок в дошкольном возрасте начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируется внутренняя социальная позиция, более устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности.

В старшем дошкольном возрасте усложняются отношения детей с окружающими, им самим приходится определять свое отношение к чему-то, оценивать свои поступки и обязательных правил становится больше, столкновение различных мотивов становятся чаще и острее.

У дошкольника развивается наиболее сложный компонент самосознания - самооценка. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Важное место в оценке сверстников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, обеспечивающие успешность совместной деятельности, а также нравственные качества. В группе детского сада существует система ценностей, которая определяет взаимооценки детей.

Игра - общепризнанное педагогическое средство всестороннего воспитания и развития детей. В системе воспитания игре всегда отводилось одно из главных по значимости мест.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, С.Л. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры – это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих.

В дошкольном возрасте смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие.

Далее, мы провели исследование в старшей группе МБДОУ №325 Октябрьского района, г. Красноярска. В исследовании приняли участие 25 дошкольников. Исследование проходило в период: октябрь 2014г. – декабрь 2014г.

На первом этапе мы исследовали уровень самооотношения как компонента самосознания дошкольников. Психологические особенности проявления самооценки определялись при помощи следующих методик: изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка», В.Г. Шур; методика «Нарисуй себя», А.М. Прихожан.

Большинство ребят, по всем 8 показателям отметили 1-2 лесенку, что говорит о заниженной самооценке детей. Средние лесенки 3-4 выбрали около 30% дошкольников. В результате мы выяснили, что только 30% дошкольников имеют адекватную самооценку, остальные имеют заниженные показатели.

Далее, в ходе исследования, мы провели методику «Нарисуй себя», А.М. Прихожан. В результате диагностики 25 дошкольников, получили, что заниженные результаты показали 9 (36%) дошкольников.

На втором этапе исследования, нами были подобраны, адаптированы и проведены сюжетно-ролевые игры для дошкольников. Мы провели 10 сюжетно-ролевых игр, которые были направлены на формирование самосознания дошкольников, на повышение самооценки детей.

После проведения серии сюжетно-ролевых игр, мы провели повторную диагностику дошкольников. Мы предложили ребятам те же методики, чтобы оценить эффективность использования сюжетно-ролевых игр в развитии самооценки, как компонента самосознания.

Мы видим, что результаты оценивания дошкольниками себя, по мнению их родителей, стали заметно лучше. На 10% уменьшилось число дошкольников, которые отметили свои качества на 1-2 ступеньке в лестнице.

Таким образом, мы видим, что адекватная самооценка увеличилась на 12% после проведения серии сюжетно-ролевых игр, что доказывает эффективность использования данной технологии в работе с дошкольниками.

Статистическая обработка данных исследования показала, что в результате проведенных сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников в таком компоненте их самосознания как самоотношение значительно выросло общее

положительное отношение к себе, а также повысилась самооценка по параметрам «смелость», «сила» и «старание».

Сравнивая результаты корреляционного анализа данных, полученных в группе старших дошкольников до и после эксперимента, мы выявили, что после проведения сюжетно-ролевых игр изменился характер взаимосвязей между параметрами самооценки и игровых навыков у дошкольников. Если до проведения сюжетно-ролевых игр у детей параметры игровых навыков были связаны с самооценками «здоровье» и «красота» (т.е. важными для участия в игре были оценки себя здоровыми и красивыми), то после проведения игр – с такими самооценками, как «хороший», «ум» и «смелость». Причем наибольшее количество взаимосвязей получила именно самооценка «смелость». Это свидетельствует не только о повышении положительного отношения старших дошкольников к себе, но и о возросшем значении для них использования в игре своего интеллекта, а также о повышении оценки своей решительности, отваги в игровых взаимодействиях.

Таким образом, гипотеза исследования, сформулированная следующим образом: «Сюжетно-ролевая игра выступает как средство развития у дошкольников такого компонента самосознания как самоотношение, что выражается в росте общего положительного отношения дошкольников к себе и в повышении их самооценки в таких параметрах, как «смелость», «сила», «старание». При этом самооценка по параметру «смелость» в наибольшей степени связана с уровнем игровых навыков» – подтвердилась.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г.С.. Возрастная психология. - М., 2001.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы детского самосознания. М., 2001.
3. Белоусова Е.Д., Никанорова М.Ю. Синдром дефицита внимания (гиперактивности) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2000. - 3.
4. Бернс Р.В. Развитие Я - концепции и воспитание. - М., 1986.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1999.
6. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М., 1979.
7. Брызгунов И.П., Касаткина Е.В. Современное состояние вопроса о лечении синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей (обзор литературы) // Детский доктор. - 1999. - 5. - С.21-23.
8. Возрастная психология. Л.Ф. Обухова. - М., 1996.
9. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М.: МГУ, 1974. - 99 с.
10. Гаркуша Ю.Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией // Дефектология. - 1983. - 4.
11. Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М.: ЧеРо, 2001. - 858 с.
12. Грейс Крайг " Психология развития" 7-е международное издание. М., 2001.
13. Грибанов А.В., Волокитина Т.В., Гусева Е.А., Подоплекин Д.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. - М., 2004.
14. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие пространственной ориентировки. Развитие зрительного внимания. Формирование восприятия пространства и навыков ориентирования: Метод.

дические рекомендации // Дошкольник. Младший школьник. - 2001. - 3. С.22-25.

15. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Свечников В.В. Исследование зрительного внимания младших школьников с помощью компьютерного метода // Образование и информатика. - 1997.

16. Детство и общество в современной России: проблемы и перспективы // Информ. бюллетень. М., 1999.

17. Джемс У. Внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1976.

18. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М., 1995.

19. Дробинская А.О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания // Дефектология. - 1996. - 3. - С. 72-74.

20. Дубровинская Н. В. Нейрофизиологические механизмы внимания: онтогенетическое исследование. - Л., 1985.

21. Рогов Е.И. "Настольная книга практического психолога в образовании" Москва "ВЛАДОС" 1996.

22. Журнал "Знание - сила" 10, М., 2001.

23. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. - М.: Академия, 2005. - 256 с.

24. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. - М.: Школа-Пресс, 2001.

25. Заваденко Н.Н. Неврологические основы дефицита внимания и гиперактивности у детей: Автореф. дис.... докт. мед.наук. - М., 1999. - 34 с.

26. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии. - 2002. - 3.

27. Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья, 1, 1994.

28. Зинченко. Как построить своё "Я". - М., 1991.

29. Касатикова Е.В., Ларионов Н.П., Брызгунов И.П. Исследование пространенности показателей внимания и факторов риска для развития син-

дрома дефицита внимания с гиперактивностью у школьников // Педиатрия. - 1999. - 5.

30. Кваде В., Трусов В. П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки старшего школьника // Вопросы психологии. 2001.

31. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. 1999.

32. Кон И.С. В поисках себя. - М., 1984.

33. Кон И.С. Открытие "Я" - М., 1978.

34. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

35. Кропотов Ю.Д. Современная диагностика и коррекция синдрома нарушения внимания. - СПб., 2005.

36. Кучма В. Р., Брызгунов И.П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (Вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза). - М., 1994.

37. Лейтс Н. С. Умственные способности и возраст. М" 2007.

38. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.,1991.

39. Московкина А.Г. Как помочь ребенку с нарушением внимания // Дефектология. - 2000. - 2.

40. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.

41. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 2000.

42. Немов Р.С. Психология. - М., 2000.

43. Переслени Л.И. Некоторые особенности внимания у детей с отклонениями в развитии // Дефектология. - 1972. - 1.

45. Психология возрастных кризисов. - К.Н. Поливанова. - М., 2000.

46. Психология развития. // Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М., 2001.

47. Райс Ф. Психология подростково-юношеского и юношеского возраста. СПб., 2000.

48. Реан А.А., Коломенский. Социальная педагогическая психология. - Петербург "Питер", 1999.

49. Ремшмидт Х. Подростково-юношеский и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.

50. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Если ребенок невнимателен // Обруч 5,1998.

Приложение 1

Результаты по методике Лесенка Шур В.Г. (оценка детей, как, их оценивают родители)

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	2	3	2	2	3	2	2	3
Катя С.	1	1	4	1	3	4	1	1	4
Игорь В.	3	4	1	3	4	1	3	4	2
Тоня Б.	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Наташа К.	2	3	4	2	3	4	2	3	4
Тимофей С.	2	2	3	2	2	3	2	2	3
Ренат К.	2	2	1	2	2	5	2	2	2
Саша Н.	1	3	1	1	3	1	1	3	1
Артем К.	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Григорий З.	3	2	3	3	2	3	3	2	3
Света Б.	3	2	1	3	4	1	3	2	5
Рината А.	2	1	3	2	1	3	2	1	3
Олеся К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Даша Н.	1	1	4	1	1	4	1	2	4
Вова М.	1	3	1	1	3	1	1	3	1
Софья Г.	1	4	4	1	4	4	1	4	4
Кристина Л.	3	1	3	3	1	1	3	1	1
Алена К.	4	2	2	4	2	2	4	2	2
Святослав С.	3	3	2	3	3	2	3	3	2
Дима Т.	4	1	3	4	4	3	4	2	3
Аркадий Д.	3	1	3	3	1	3	3	1	3
Миша П.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Дарина Л.	2	3	3	2	1	3	2	1	3
Никита Л.	3	3	5	3	3	5	3	3	5
Гульнара Г.	1	1	4	1	1	4	1	3	4

Приложение 2

Результаты по методике Лесенка Шур В.Г. (оценка детей себя)

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	3	2	2	2	3	2	2	3
Катя С.	3	4	1	1	3	4	1	1	4
Игорь В.	4	1	3	4	2	3	2	2	2
Тоня Б.	1	2	1	1	3	4	1	1	3
Наташа К.	3	4	2	3	4	1	3	4	4
Тимофей С.	2	3	2	2	1	2	1	1	1
Ренат К.	2	5	2	2	3	4	2	3	3
Саша Н.	3	1	1	3	2	3	2	2	2
Артем К.	1	2	1	1	2	5	2	2	2
Григорий З.	2	3	3	2	3	1	1	3	3
Света Б.	4	1	3	2	1	2	1	1	1
Рината А.	1	3	2	1	2	3	3	2	2
Олеся К.	2	2	2	2	4	1	3	2	4
Даша Н.	1	2	3	2	1	3	2	1	1
Вова М.	1	3	4	1	2	2	2	2	2
Софья Г.	1	4	1	3	1	4	1	2	1
Кристина Л.	3	1	2	1	3	1	1	3	3
Алена К.	4	3	4	2	4	4	1	4	4
Святослав С.	3	2	3	2	1	1	3	1	1
Дима Т.	4	2	5	2	2	2	5	2	3
Аркадий Д.	3	3	1	1	3	3	1	1	3
Миша П.	2	1	2	1	1	1	2	2	2
Дарина Л.	2	2	3	3	2	2	3	1	3
Никита Л.	3	4	1	3	2	4	1	3	5
Гульнара Г.	1	1	3	2	1	1	3	3	4

Приложение 3

Результаты по методике Лесенка Шур В.Г. (оценка детей, как, их оценивают ребята из группы)

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	2	2	2	3	2	2	3	2
Катя С.	1	1	1	1	4	1	1	4	1
Игорь В.	3	4	3	4	2	3	4	2	3
Тоня Б.	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Наташа К.	2	2	2	3	4	2	3	4	2
Тимофей С.	1	1	2	2	3	2	2	3	2
Ренат К.	3	4	2	3	2	5	2	2	2
Саша Н.	1	1	2	1	3	1	1	3	1
Артем К.	2	3	4	2	1	2	1	1	2
Григорий З.	2	2	3	2	2	3	3	2	3
Света Б.	2	2	2	2	4	1	2	2	5
Рината А.	1	3	1	1	1	3	1	1	3
Олеся К.	1	1	2	1	2	2	4	3	2
Даша Н.	3	2	2	2	3	2	1	1	4
Вова М.	3	2	2	2	4	1	2	2	1
Софья Г.	2	1	1	1	2	3	1	2	4
Кристина Л.	3	1	4	3	2	1	2	2	1
Алена К.	4	2	1	1	4	2	3	4	2
Святослав С.	3	3	2	2	3	2	2	3	2
Дима Т.	4	1	1	2	2	2	2	2	3
Аркадий Д.	3	1	1	3	1	1	3	1	3
Миша П.	2	2	1	1	2	1	1	2	2
Дарина Л.	2	3	3	2	3	3	2	3	3
Никита Л.	3	3	3	2	5	3	2	5	5
Гульнара Г.	1	1	2	1	3	2	1	3	4

Методика "Нарисуй себя" А.М. Прихожан

Ф.И.	Баллы	Уровни
Слава П.	1	Заниженный уровень
Катя С.	1	Заниженный уровень
Игорь В.	3	Адекватный уровень
Тоня Б.	3	Адекватный уровень
Наташа К.	3	Адекватный уровень
Тимофей С.	3	Адекватный уровень
Ренат К.	4	Адекватный уровень
Саша Н.	3	Адекватный уровень
Артем К.	3	Адекватный уровень
Григорий З.	3	Адекватный уровень
Света Б.	3	Адекватный уровень
Рината А.	1	Заниженный уровень
Олеся К.	1	Заниженный уровень
Даша Н.	3	Адекватный уровень
Вова М.	3	Адекватный уровень
Софья Г.	3	Адекватный уровень
Кристина Л.	1	Заниженный уровень
Алена К.	1	Заниженный уровень
Святослав С.	3	Адекватный уровень
Дима Т.	3	Адекватный уровень
Аркадий Д.	1	Заниженный уровень
Миша П.	1	Заниженный уровень
Дарина Л.	2	Заниженный уровень
Никита Л.	3	Адекватный уровень
Гульнара Г.	3	Адекватный уровень

Методика уровня сформированности игровых навыков, разработанная Калининой Р.Р.

Фамилия, имя ребенка	Критерии сформированности игровых навыков							Средний уровень
	Рас- преде- ление ролей	Основное содержа- ние игры	Ролевое поведение	Игровые действия	Используйва- ние атрибу- тики и пред- метов- заместителей	Используй- вание ролевой речи	Выпол- нение правил	
Слава П.	2	3	2	3	3	4	3	3
Катя С.	3	2	2	2	2	2	2	2
Игорь В.	2	3	3	3	3	4	3	3
Тоня Б.	3	3	3	3	3	4	3	3
Наташа К.	1	2	1	1	1	1	1	1
Тимофей С.	2	2	2	2	2	2	2	2
Ренат К.	2	2	2	2	2	2	3	2
Саша Н.	2	2	2	2	2	3	2	3
Артем К.	3	3	3	2	2	2	2	2
Григорий З.	3	3	3	3	3	4	3	3
Света Б.	1	2	1	2	1	2	1	1
Рината А.	4	4	3	4	3	4	3	4
Олеся К.	2	2	2	2	2	3	2	2
Даша Н.	3	3	3	2	3	3	2	3
Вова М.	3	3	3	3	3	4	3	3
Софья Г.	2	2	2	2	2	3	2	3
Кристина Л.	3	3	3	2	2	2	2	2
Алена К.	4	3	4	3	4	4	3	4

Святослав С.	2	2	2	3	3	3	3	3
Дима Т.	2	3	2	3	3	4	3	3
Аркадий Д.	2	2	2	2	2	3	3	2
Миша П.	2	3	3	3	3	4	3	3
Дарина Л.	3	3	3	3	3	4	3	3
Никита Л.	2	2	2	2	2	2	3	2
Гульнара Г.	2	2	2	3	2	3	3	2

Приложение 6

Результаты повторного проведения методики «Лесенка» Шур В.Г.

(оценка детей, как, их оценивают родители)

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	2	3	2	2	3	2	2	3
Катя С.	1	1	4	1	3	4	1	1	4
Игорь В.	3	4	1	3	4	1	3	4	2
Тоня Б.	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Наташа К.	2	3	4	2	3	4	2	3	4
Тимофей С.	2	2	3	2	2	3	2	2	3
Ренат К.	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Саша Н.	1	3	1	1	3	1	1	3	1
Артем К.	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Григорий З.	3	2	3	3	2	3	3	2	3
Света Б.	3	2	1	3	4	1	3	2	4
Рината А.	2	1	3	2	1	3	2	1	3
Олеся К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Даша Н.	1	1	4	1	1	4	3	4	4
Вова М.	1	3	1	1	3	1	3	3	1
Софья Г.	4	4	4	5	4	4	3	4	4
Кристина Л.	3	3	3	3	3	1	3	1	1
Алена К.	4	2	4	4	2	2	4	4	2
Святослав С.	3	3	4	3	3	2	3	3	2
Дима Т.	4	3	3	4	4	3	4	5	3
Аркадий Д.	3	4	3	5	3	3	3	1	3
Миша П.	2	3	3	2	2	2	2	4	2
Дарина Л.	2	3	3	2	3	3	2	1	3
Никита Л.	3	3	5	5	3	4	3	3	5
Гульнара Г.	4	3	4	1	3	4	3	3	4

**Результаты повторного проведения методики «Лесенка» Шур В.Г.
(оценка детей себя)**

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	3	2	2	2	3	2	2	3
Катя С.	3	4	1	1	3	4	1	1	4
Игорь В.	4	1	3	4	2	3	2	2	2
Тоня Б.	1	2	1	1	3	4	1	1	3
Наташа К.	3	4	2	3	4	1	3	4	4
Тимофей С.	2	3	2	2	1	2	1	1	1
Ренат К.	2	5	2	2	3	4	2	3	3
Саша Н.	3	1	1	3	2	3	2	2	2
Артем К.	1	2	1	1	2	5	2	2	2
Григорий З.	2	3	3	2	3	1	1	3	3
Света Б.	4	1	3	2	1	2	3	1	1
Рината А.	1	3	2	1	2	3	3	2	2
Олеся К.	4	2	2	2	4	1	3	2	4
Даша Н.	1	2	3	2	1	3	2	4	4
Вова М.	1	3	4	1	4	2	2	5	5
Софья Г.	5	4	3	3	1	4	4	4	5
Кристина Л.	3	3	4	1	3	1	3	3	3
Алена К.	4	3	4	2	4	4	3	4	4
Святослав С.	3	2	3	4	1	1	3	5	5
Дима Т.	4	2	5	3	4	2	4	3	3
Аркадий Д.	3	3	3	1	3	3	4	5	3
Миша П.	5	3	4	1	1	1	2	4	4
Дарина Л.	4	3	3	3	4	2	3	4	3
Никита Л.	3	4	4	3	4	4	3	3	5
Гульнара Г.	4	3	3	3	1	1	3	3	4

Приложение 8

Результаты повторного проведения методики «Лесенка» Шур В.Г. (оценка детей, как, их оценивают ребята из группы)

Ф.И.	Хороший	Ум	Здоровье	Красота	Доброта	Счастье	Смелость	Сила	Старание
Слава П.	2	2	2	2	3	2	2	3	2
Катя С.	1	1	1	1	4	1	1	4	1
Игорь В.	3	4	3	4	2	3	4	2	3
Тоня Б.	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Наташа К.	2	2	2	3	4	2	3	4	2
Тимофей С.	1	1	2	2	3	2	2	3	2
Ренат К.	3	4	2	3	2	5	2	2	2
Саша Н.	3	1	2	1	3	1	1	3	1
Артем К.	2	3	4	2	1	2	1	1	2
Григорий З.	2	2	3	2	2	3	3	2	3
Света Б.	2	2	2	2	4	1	2	4	4
Рината А.	4	3	1	4	1	3	3	1	3
Олеся К.	3	3	3	5	2	2	4	3	3
Даша Н.	3	2	3	2	3	2	1	1	4
Вова М.	3	3	4	2	4	1	2	4	4
Софья Г.	2	4	1	4	2	3	3	5	4
Кристина Л.	3	3	4	3	2	1	2	4	3
Алена К.	4	3	1	3	4	2	3	4	4
Святослав С.	3	3	4	2	3	2	2	3	3
Дима Т.	4	4	4	4	2	2	2	5	3
Аркадий Д.	3	4	3	3	1	1	3	1	3
Миша П.	2	3	4	4	2	1	4	3	3
Дарина Л.	4	3	3	3	3	3	4	4	3
Никита Л.	4	3	3	5	5	3	3	5	4
Гульнара Г.	4	3	3	3	3	2	4	3	4

Результаты повторного проведения методики "Нарисуй себя" А.М. Прихожан

Ф.И.	Баллы	Уровни
Слава П.	3	Адекватный уровень
Катя С.	3	Адекватный уровень
Игорь В.	3	Адекватный уровень
Тоня Б.	3	Адекватный уровень
Наташа К.	3	Адекватный уровень
Тимофей С.	3	Адекватный уровень
Ренат К.	4	Адекватный уровень
Саша Н.	3	Адекватный уровень
Артем К.	3	Адекватный уровень
Григорий З.	3	Адекватный уровень
Света Б.	3	Адекватный уровень
Рината А.	3	Адекватный уровень
Олеся К.	3	Адекватный уровень
Даша Н.	3	Адекватный уровень
Вова М.	3	Адекватный уровень
Софья Г.	3	Адекватный уровень
Кристина Л.	3	Адекватный уровень
Алена К.	3	Адекватный уровень
Святослав С.	3	Адекватный уровень
Дима Т.	3	Адекватный уровень
Аркадий Д.	3	Адекватный уровень
Миша П.	4	Адекватный уровень
Дарина Л.	2	Адекватный уровень
Никита Л.	5	Завышенный уровень
Гульнара Г.	3	Адекватный уровень

Результаты повторного проведения методики, разработанной Калининой Р.Р. «Уровень сформированности игровых навыков»

Фамилия, имя ребенка	Критерии сформированности игровых навыков							Средний уровень
	Рас- преде- ление ролей	Основное содержа- ние игры	Ролево поведение	Игровые действия	Используйва- ние атрибу- тики и пред- метов- заместителей	Используй- вание ролевой речи	Выпол- нение правил	
Слава П.	2	3	2	3	3	4	3	3
Катя С.	3	2	2	2	2	2	2	2
Игорь В.	2	3	3	3	3	4	3	3
Тоня Б.	3	3	3	3	3	4	3	3
Наташа К.	3	4	3	3	3	3	3	3
Тимофей С.	2	2	2	2	2	2	2	2
Ренат К.	2	2	2	2	2	2	3	2
Саша Н.	2	2	2	2	2	3	2	3
Артем К.	3	3	3	2	2	2	2	2
Григорий З.	3	3	3	3	3	4	3	3
Света Б.	1	2	1	2	1	2	1	1
Рината А.	4	4	3	4	3	4	3	4
Олеся К.	2	2	2	2	2	3	2	2
Даша Н.	3	3	3	2	3	3	2	3
Вова М.	3	3	3	3	3	4	3	3
Софья Г.	2	2	2	2	2	3	2	3
Кристина Л.	3	3	3	2	2	2	2	2
Алена К.	4	3	4	3	4	4	3	4

Святослав С.	2	2	2	3	3	3	3	3
Дима Т.	2	3	2	3	3	4	3	3
Аркадий Д.	3	3	3	4	3	3	3	3
Миша П.	2	3	3	3	3	4	3	3
Дарина Л.	3	3	3	3	3	4	3	3
Никита Л.	2	2	2	2	2	2	3	2
Гульнара Г.	3	4	3	3	3	3	3	3