

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

Титова Анна Юрьевна

Выпускная квалификационная работа

**ИГРЫ-ПРОЖИВАНИЯ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой психологии
к.псх.н., доцент Дубовик Е.Ю.

(дата, подпись)

Руководитель к.п.н., доцент Цвелюх И.П.

(дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Титова А.Ю.

(дата, подпись)

Оценка _____

Красноярск 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Игры-проживания как фактор влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста.....	7
1.1. Особенности развития личности детей младшего школьного возраста.....	7
1.2. Понятие игры. Классификация игр	11
1.3. Большие психологические игры. Игры-проживания	16
Выводы по главе I	19
Глава 2. Изучение влияния игры-проживания на развитие личности детей младшего школьного возраста	21
2.1. Констатирующий этап исследования.....	21
2.2. Методическая организация экспериментальной работы	28
2.3. Результаты реализации игры-проживания	32
Выводы по главе 2.....	43
Заключение	45
Библиографический список	47
Приложение	52

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования влияния игр-проживаний на формирование личности детей младшего школьного возраста заключается в необходимости изучения данного способа психолого-педагогического воздействия на детей данной возрастной группы.

Психолого-педагогические особенности развития познавательных процессов младших школьников проанализированы В.А. Сухомлинским, Н.Н. Подъяковым, Ф.А. Сохиной, Р.С. Немовым. Психолого-педагогические закономерности развития личности в младшем школьном возрасте раскрыты учёными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Психолого-педагогические исследования деятельности младших школьников проведены Л.И. Божович, А.В. Петровским, А.Н. Леонтьевым. Наиболее значимые подходы к воспитанию младших школьников разработаны К.Д. Ушинским, А.С. Белкиным, Ю.М. Орловым. Условия деятельности, способствующие развитию познавательных процессов младших школьников, рассмотрели В.А. Николаев, Л.А. Вегнер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.

Ряд специальных исследований по игровой деятельности школьников осуществили выдающиеся педагоги нашего времени П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Особенности развития познавательных процессов младших школьников в игре рассмотрены Н.П. Локаловой, Л.Ф. Тихомировой и др.

В исследовании И. Хейзинга разработана теория *homo ludens*, где игровое действие рассматривается в разных исторических контекстах и делается вывод, что игра это необходимый способ социальной жизни, объективная основа существования человека.

Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 7 до 10–11 лет – это очень ответственный период школьного детства, и

является самым сенситивным для формирования эмоциональной и интеллектуальной сферы личности ребенка.

В этом возрасте ребенок еще сохраняет многие детские качества: легкомыслие, наивность, озорство. В то же время он уже начинает утрачивать непосредственное доверчивое отношение к окружающим его людям и происходящим событиям, приобретает навык логического мышления и формирования собственного мировоззрения.

Приоритетным направлением в процессе психолого-педагогического сопровождения детей данной возрастной группы является коррекционно-развивающая деятельность, в рамках которой игра определена как наиболее естественная и эффективная форма работы. Возможности самореализации ребенка активизируются в том случае, если задаются ему не в воображаемом виде, не в словесной формуле, а в условиях системно-деятельностного подхода, т.е. посредством включения его в такие формы деятельности, как игры-проживания, которые способствуют развитию мотивационной сферы, осмыслению личной системы жизненных ценностей и смыслов.

Суть такой игры основывается на построении своей деятельности в контексте отношений с другими людьми. Происходит расширение представлений о себе и близких людях, о мире человеческих чувств и переживаний, осознание общности и различий с другими, развитие способности решать задачи взаимодействуя со сверстниками, выбирая адекватную позицию и форму контакта.

Таким образом, существует **противоречие** между потребностью использования игры как фактора развития личности детей младшего школьного возраста и недостаточно разработанной доказательной базы результативности реализации игр-проживаний.

Проблема исследования: какова результативность реализации игр-проживаний как фактора влияния на развитие личности детей младшего

школьного возраста.

Объект исследования: процесс развития личности детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: игра-проживание как фактор влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста.

Таким образом, актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы послужили основанием для выбора темы нашего исследования, а именно «**Игры-проживания как фактор влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста**».

Цель исследования: обосновать и проверить результативность влияния игры-проживания на развитие личности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: игры-проживания способствуют развитию мотивационной сферы, осмыслению личной системы жизненных ценностей и смыслов; результативность игр-проживаний заключается не в получении конкретного результата в конце проигрывания сценария, а в степени вовлеченности детей в сам игровой процесс, в ценности приобретенного во время игры опыта и сделанных ими выводах по определенной ситуационной модели.

Задачи исследования:

- 1) выявить особенности развития личности детей младшего школьного возраста;
- 2) раскрыть содержание понятия *игра-проживание*;
- 3) определить влияние игр-проживаний на развитие личности детей младшего школьного возраста;
- 4) проверить результативность влияния игры-проживания на развитие личности детей младшего школьного возраста;
- 5) разработать методические рекомендации для школьных педагогов-психологов по разработке и реализации игр-проживаний с детьми

младшего школьного возраста.

Методы исследования:

теоретические: анализ литературы по теме исследования; обобщение и сравнение полученных сведений из разных литературных источников и опыта работы;

эмпирические: наблюдение; анализ данных, разработка методических рекомендаций реализации игр-проживаний; интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы.

База исследования: МАОУ Гимназия 15 г. Красноярска, 3 «В» класс, в экспериментальной работе участвовало три ученика.

Теоретико-методологическую базу исследования составили: антропологический подход, который предполагает изучение личности человека и его природы через исследование игры; теория игровой деятельности, теория ценностей и ценностных ориентаций, теория развития личности.

Практическая значимость исследования: практика психолого-педагогического сопровождения в виде применения игр-проживаний способствует решению задач, актуальных для развития личности детей младшего школьного возраста в образовательных учреждениях.

Процесс помощи в формировании личности детей младшего школьного возраста заключается в определении и раскрытии потенциальных возможностей детей, нахождении способов наиболее полной их реализации, что, несомненно, будет способствовать социализации этой возрастной группы и получению ими столь необходимых навыков и умений.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

ГЛАВА 1. ИГРЫ-ПРОЖИВАНИЯ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Особенности развития личности детей младшего школьного возраста

Каждый период жизни ребенка характеризуется определенным преобладающим видом деятельности. В отечественной психологии, согласно трактовке А.Н. Леонтьева, под ведущей деятельностью понимается такой процесс, в период которого происходит качественное изменение психики и формирование личности, заметно проявляются психические особенности, характерные конкретному возрасту. [28]

Содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В условиях современной системы общественного воспитания ведущими становятся следующие виды деятельности:

- эмоционально-непосредственное общение младенца с взрослыми;
- орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста;
- сюжетно-ролевая игра дошкольника;
- учебная деятельность в младшем школьном возрасте;
- общественно полезная деятельность подростков;
- профессионально-учебная деятельность в ранней юности.

Ведущим видом деятельности детей младшего школьного возраста принято считать учебную деятельность. Однако в работах С.Л. Рубинштейна, Н.С. Лейтеса, А.В. Петровского гипотеза о ведущем для каждого возраста типе деятельности подверглась критике. Согласно точке зрения авторов, для каждого возраста не может быть указана фиксированная ведущая деятельность, и в зависимости от характера и

уровня развития групп, в которые включен ребенок, в качестве ведущих могут складываться различные виды деятельности.

Психологические свойства детей дошкольного возраста, которые образуются у детей в последние два года дошкольного детства, получают развитие в периоде младшего школьного возраста и закрепляются к началу подросткового возраста. На данном этапе взросления окончательно формируются основные черты личности. [46]

Индивидуальность ребенка в младшем школьном возрасте проявляется также и в познавательном процессе: происходит расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки, таким образом, у большинства детей в возрасте 9–11 лет обнаруживаются как общие, так и специальные способности к разным видам деятельности. К концу младшего школьного возраста заметно увеличивается количество индивидуальных различий между детьми, которые можно заметить как в учебной и трудовой деятельности, так и при наблюдении за межличностными отношениями. [27]

Отметим, что в этом возрасте особое значение имеет стимулирование и использование мотивации для достижения успехов в любом из видов деятельности младших школьников. Одна из новых возможностей такого стимулирования психического развития ребенка заключается в регуляции его отношений с окружающим людьми.

Если в начале младшего школьного возраста речь идет об отношениях с родителями и учителями, то в конце этого периода для детей становится важным общение со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности, для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации,

затрагивающие социальный престиж ребенка. [27]

Одним из наиболее популярных инструментов влияния на развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы личности детей младшего школьного возраста принято считать психологические игры.

Ребенок младшего школьного возраста с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Развитие восприятия не происходит само собой, здесь очень велика роль применения разных психологических методик и игр, которые научат ребенка не просто смотреть, но и рассматривать, не просто слушать, но и прислушиваться, научат выявлять существенные признаки и свойства предметов и явлений, взаимодействовать с окружающим миром и людьми, укажут, на что следует обратить внимание, – приучает детей планомерно и систематично анализировать воспринимаемые объекты и применять полученные во время обучения навыки. [27]

Большие изменения в период младшего школьного возраста претерпевает мышление ребенка: развивается творческое мышление, происходит качественная перестройка памяти и восприятия, – они становятся произвольными и регулируемыми процессами, а значит, важно правильно воздействовать на эти процессы развития. [33]

Мышление ребенка проявляется в тех случаях, когда перед ним ставится какая-либо задача, в том числе и специально придуманная (например, игра).

Исследования детского творчества позволяют выделить основные 3 стадии развития мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое. [21]

Наглядно-действенное мышление рождается из действия в младшем и раннем возрасте и развивается на протяжении всей жизни, и в процессе его развития формируется способность выделять в предмете не просто его внешние свойства, а именно те, которые необходимы для решения как

простых, так и самых сложных жизненных задач. [18]

Причинное мышление начинается с осознания своих действий и основывается на исследовательской деятельности, пик которой приходится на конец периода младшего школьного возраста. Исследовательская деятельность же характеризуется двумя качествами: самостоятельностью мышления и его ростом его критичности. [21]

Самостоятельность – важный фактор и критерий развития личности ребенка, благодаря ей он учится управлять своим мышлением, ставить перед собой цели, анализировать причинно-следственные зависимости. [18]

Критичность мышления напрямую связана с межличностными отношениями, она проявляется в оценки детьми своих и чужих поведения и поступков с точки зрения законов и правил общества. [21]

По мере взросления дети все чаще сталкиваются с ситуациями, в которых нельзя выделить одну причину происходящего события, в таких случаях причинное мышление не является достаточным для решения данной задачи и возникает необходимость анализа данной ситуации и выбора из множества фактов и вариантов такого, который будет влиять на ход событий наиболее эффективно. Мышление, которое опирается на критерии избирательного поиска и позволяет решать сложные, проблемные ситуации принято называть эвристическим. Оно формируется ориентировочно к 12–14 годам, но невозможно без правильного развития наглядно-действенного и причинного мышления. [21]

Таким образом, при формировании в младшем школьном возрасте всех видов мышления у ребенка развивается творческий подход к решению различных видов задач и проблем, что самым благоприятным образом сказывается на развитие его личности и психики в целом.

Еще одним важным условием формирования личности ребенка младшего школьного возраста является творческое воображение,

поскольку эффективное усвоение любого учебного материала невозможно без активного применения воображения: очень важно уметь представить, вообразить, оперировать наглядными образами. Творческое воображение формируется из создания новых образов, из обработки и преобразования прошлых впечатлений и опыта, и соединения их в новые комбинации. [22]

Как справедливо заметила в своих трудах Н.К. Крупская: «...школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается нечем незаполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». [27, с.51] В качестве таких переходных форм и могут выступать различные психологические игры, которые позволят максимально эффективно развить психику и личность ребенка в младшем школьном возрасте.

1.2. Понятие игры. Классификация игр

Игра как имманентный атрибут человеческого бытия питает и отчасти формирует всю человеческую культуру. Каждый человек по своей природе имеет свойство откликаться на призыв к игре и ждать от нее получения удовольствия, что делает игру экзистенциально ориентированной на положительные переживания. [40] Возможно, именно этой характеристикой обусловлены популярность и эффективность применения игровых методик в психологии развития личности детей младшего школьного возраста.

Еще со времен первобытного общества люди уделяли особое внимание игровому процессу: изображали войну, охоту, земледельческие работы и переживания различных трагических ситуаций, например, смерти

раненого товарища. Также игры были связаны с разными видами искусства и творчества: танцы, пение, изобразительное и драматическое искусство. Иногда играм приписывали мистические действия. [40]

Таким образом, человеческая игра является элементом, отделившимся от жизненной деятельности, и по сути представляет собой воспроизведение отношений между людьми в разных ситуационных моделях.

Многие ученые пытались дать определению понятию игра. Карл Гросс был первым автором, который решился внести ясность в вопрос определения игры. Он попытался квалифицировать детские игры и показал их существенные отличия. Так, он выделил два вида детских игр: символические и экспериментальные, отметив, что последние стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем первые, когда ребенок воображает себя, например, животным или человеком занятым определенной деятельностью. [14]

Позицию К. Гросса поддержал и продолжил польский педагог, терапевт и писатель Я. Корчак, озвучив теорию, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве и себя во Вселенной, что в играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах и всевозможном фольклоре.

П.П. Блонский [6] полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, т.е. не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. В своих трудах заявляет, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается, и которое должно быть изгнано из психологии. [6, с.380]

По мнению Д.Б. Эльконина [55], игру нужно рассматривать как

совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности, и такие, которые Гросс называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место: все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но, во всяком случае, это не игра[55].

Многочисленные исследования [55] показали, что создания мнимой ситуации как таковой в раннем детстве еще нет. Можно пояснить это на простом примере: ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок, – но при этом у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т.е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок и сам играет роль, и вещи, окружающие его тоже играют роль. В такой игре кукла – это действительно маленькая девочка, а ребенок – один из родителей. [55]

Чуть позднее В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростковому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности. Но, по мнению многих современных ученых [55], понятие серьезная игра гораздо ближе подходит к тому, что наблюдается в раннем детстве. Когда дошкольники играют в отца и мать или в поезд, то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т.е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая разворачивается. Так, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется,

но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре – лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.[55, с.383]

Л.С. Выготский высказывает мнение [12], что критерием игры является наличие мнимой ситуации. Мнимой принято считать такую ситуацию, в которой имеет место расхождение мнимого поля и поля смыслового. Например, ребенок может придумать, что папин ремень – это змея, а чайник – это паровоз. Налицо расхождение мнимого и реального: ремень – это не змея, но предполагается, что все именно так. Ведущее звено игры – это воображение, следовательно, по Выготскому, игра тоже начинается лет с трех, когда ребенок начинает намеренно фантазировать. [12]

Из изложенного выше можно сделать выводы, что детские игры – явление неоднозначное, а разнообразие игр по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации и игровому материалу поражает.

В педагогике и психологии неоднократно предпринимались попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр, обуславливая это стремление необходимостью углубленного изучения природы игры и особенностей каждого ее вида, а также для того, чтобы определить, каким образом можно влиять на детские игры, усиливая их развивающее воздействие, педагогически грамотно используя в воспитательном процессе.

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Так, Ф. Фребель первым из педагогов выдвинул тезис об игре как особом

средстве воспитания, положив в основу своей классификации принцип дифференцированного влияния игр на развитие личности и ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры). [23]

Н.К. Крупская привязывает определенные виды игр к определенному возрасту и делит их на две основные группы: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность – самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр. Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами. Как и любая классификация, данная классификация детских игр носит условный характер. [27]

Можно сказать, что игра – это метод познания действительности. Он направляется внутренними силами и позволяет ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Возможно, игра прельщает ребенка своим непостижимым многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. В игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. [27]

Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологических мнениях многих учёных [9] утвердился взгляд на игру, как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также не исчезающую деятельность в младший школьный период.

Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика:

«В школьном возрасте, игра не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...». [13, с.106]

В современной науке также существует множество подходов к пониманию так называемых, психологических игр. Игрой называют как психологические приемы в 1–2 минуты, с помощью которых можно настроить детей на работу в группе, так и большие сложные ролевые действия, подчиненные определенным законам, правилам и рамкам.

1.3. Большие психологические игры. Игры-проживания

В работах М.Р. Битяновой дано следующее определение большой психологической игре: «Большая психологическая игра – это целостное, законченное действие, совершенно самостоятельное, имеющее свою внутреннюю систему целей и правил, достаточно продолжительное по времени». [4, с. 7]

Таким образом, можно сделать вывод, что игра – это ситуационная модель, проживаемая участником, с помощью которой каждый игрок может получить определенный опыт, который будет полезным в реальной жизни.

Наилучшим образом суть такой игры отразил Хёйзинг Йохан в своем труде «Homo ludens. Человек играющий», определив ее как свободную деятельность, выполняемую в повседневной жизни, но которая осознается как «не взаправду», однако, может овладеть играющим целиком и на долгое время. Такое действие происходит внутри организованного пространства и определенного времени, не несет в себе никакой материальной выгоды и протекает упорядочено. [51]

Большие психологические игры представляют собой уникальное пространство, обладающее огромным творческим и учебным потенциалом,

позволяющим в безопасной атмосфере влиять на мир вокруг себя, свои отношения с другими людьми и выстраивать альтернативное будущее. А иногда во время игры можно сбросить все рамки и оковы, навязанные обществом и природой, и просто побыть самым собой, что, несомненно, позволит человеку отдохнуть и более глубоко познать себя. Хорошо продуманная и подготовленная игра – это эксперимент, способствующий приобретению нового опыта и осмысления собственного «я».

Большие психологические игры идеально удовлетворяют потребности детей младшего школьного возраста в целостном, эмоциональном проживании проблем и трудностей, в построении отношений с окружающими людьми, в обучении контролем и регулировании своего внутреннего мира. [33]

Все больше современных педагогов и психологов отводят развивающей деятельности в школе центральное место, и среди видов такой развивающей работы очевидным лидером являются большие психологические игры. Они могут служить инструментом, как для плановой развивающей работы, так и для кризисных с психологической точки зрения ситуаций.

Поскольку было очень трудно совместить все игровые элементы и приемы в одном игровом пространстве, то на основе практического опыта М.Р. Битяновой и ее коллег педагогов и психологов, появились так называемые типы больших психологических игр, основанные на аспектах, ориентирования и возможностях этих самых игр. Впрочем, как утверждает сама М.Р. Битянова, предлагаемая ею типология ни в коем случае не претендует на полную законченность и научность. [4]

Очень часто во время реального действия типы игр переплетаются между собой, но все же, о каждом типе игры можно говорить, как о самостоятельном игровом процессе со своими законами, построениями и управлением.

Самый распространенный тип большой психологической игры – игры-оболочки. Такие игры используются в виде некоего психологического фона и представляют собой ситуацию, когда детей «помещают» в придуманный мир, предоставляя им ряд испытаний и задач, с которыми надо справиться. [4]

Еще один вид больших психологических игр – игры-драмы. За сюжетом каждой такой игры стоит необходимость самоопределения каждого участника, любая ситуация в такой игре подталкивает ребенка сделать собственный осознанный выбор, а затем прожить результат и пройти путь, созданный на основе этого выбора. Очень важным аспектом в такой игре является не только сделанный выбор и осознание его последствий, но и способность привыкнуть и научиться «жить» в контексте сделанного выбора. [4]

Деловые и проектные игры – еще один вид психологической игровой работы. Такие игры направлены на освоение и осмысление так называемых инструментальных задач, на мотивацию к осуществлению поставленных целей и на налаживание деловых отношений между участниками. [4]

Еще один интересный вид больших психологических игр – психологические акции. По своей сути – это некая игровая среда, которая в определенное время создается в пространстве, где находится группа детей, и имеет свои правила, содержание и намеченный результат. Важная особенность такой психологической игры, что она не мешает тем, кто не хочет в ней участвовать, и погружает в свой яркий и интересный мир того, кто хочет в нее погрузиться. [4]

Наконец, последний, и, на наш взгляд, самый интересный вид больших психологических игр – игры-проживания. Эти игры интересны тем, что внутри своего игрового пространства создают условия не только для личного, индивидуального действия, но и для совместного, коллективного существования внутри игры. Это самый сложный вид

психологический игр, поскольку основой такой игры является необходимость общения и построения отношений, с помощью, которой участник и придет к осмыслению и пониманию собственного «я». Такая игра хорошо выявляет качество отношений как в группе в целом, так и между определенными ее участниками. [4]

Подчеркнем, что уровень развития группы напрямую влияет на то, как сложится игра-проживание, и что у этой игры нет «хорошего» или «плохого» результата, и каждый достигнутый эффект будет говорить о многих психологических и педагогических аспектах в группе. [4]

Игра-проживание может проводиться в условиях «воображения» и «обсуждения» участников и иметь минимум условий и игровых элементов, но все же настоящие возможности игра приобретает, когда организуется в подготовленном месте и с применением множества сопутствующих атрибутов. [4]

Хотя игра и построена на взаимоотношениях между участниками, в ней категорически нельзя забывать про самоопределение в пространстве и времени каждого отдельного участника. Игра-проживание не терпит длинных отвлеченных разговоров, но и упускать обратную связь и рефлексию в такой игре тоже нельзя. [4]

Выводы по главе I

На основании вышеизложенного материала были сформулированы следующие выводы.

Проявление все большего внимания педагогов и психологов к детским психологическим играм свидетельствует о значимости такой темы исследования, как реализация игр-проживаний, говорит о ее многозначности и многогранности, служит подтверждением видимого результата в виде влияния на развитие личности детей младшего

школьного возраста.

В современной отечественной науке таких направлений, как психология и педагогика, подтверждены идеи широкого использования игры в процессе воспитания и развития детей, что связано с ее определяющим значением для формирования самых существенных психических образований, появление которых подготавливает переход ребенка на следующую ступень развития.

Психологические игры, как показывают многочисленные исследования, имеют прямое отношение к формированию личности ребенка, его потребностей и мотивов, воли и воображения.

Теоретики [22] считают, что игра для ребенка – это его работа, и, поддерживая эту деятельность, можно помочь естественному развитию детей любой возрастной группы.

Что же касается непосредственно игр-проживаний, то они наиболее подходят для взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, поскольку позволяют моделировать ситуацию, в которой участники учатся строить свою деятельность и отношения в контексте созданного игрового пространства, и учитывать как свои интересы, так и интересы других участников. Такие игры могут решать как задачи деятельностного характера, так и задачи, ориентированные на основные жизненные ценности и отношения. Основная идея таких игр заключается в том, что вне зависимости от того, как все происходит и складывается – только непосредственно сам участник может определить ситуацию с ее ценностями и смыслами. Все перечисленные качества и дают возможность говорить об играх-проживаниях как о наиболее эффективном инструменте влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ИГРЫ-ПРОЖИВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Констатирующий этап исследования

Для эффективного применения игр-проживаний как средства развития личности детей младшего школьного возраста первоначально необходимо организовать работу по диагностике личности каждого ребенка.

Диагностика личности ребенка дает возможность узнать такие необходимые сведения, как интересы и увлечения учащегося; его отношения со сверстниками, родителями и педагогами; особенности характера ребенка, его эмоциональное состояние и его индивидуально-психологические особенности.

Психолого-педагогические методы диагностики личности детей младшего школьного возраста выполняют следующие немаловажные функции [17, с. 38]:

- информационная функция помогает выявить относительный уровень развития ребенка, уровень его готовности к взаимодействию и основные параметры будущей характеристики его личности;
- прогнозирующая функция заключается в возможности выявить потенциал развития учащегося, и определить план организации взаимодействия с ним;
- оценочная функция диагностики дает представление об возможных эффективных методах взаимодействия с ребенком и о результативности взаимодействия с ним;
- развивающая функция диагностики помогает продемонстрировать ребенку его возможности и перспективы развития, с помощью этой

функции создаются условия для самоопределения, самореализации и развития личности.

Основные задачи диагностики личности детей младшего школьного возраста заключаются в следующем [17, с.39]:

- определить уровень развития личности ребенка;
- вовремя обнаружить изменение основных характеристик и признаков личности ребенка как в худшую, так и в лучшую стороны;
- ориентируясь на эталон определить норму или отклонения в развитии личности;
- проанализировать полученные во время диагностики данные и установить причины выявленных изменений;
- разработать план коррекционной работы на основе полученных результатах диагностики.

Существует несколько основных видов диагностики личности детей младшего школьного возраста. [17, с.40]

Беседа является одним из главных методов диагностики личности младших школьников, она помогает в изучении интеллектуальной и личностной сфер ребенка, в определение его индивидуальных особенностей и имеющихся проблем. Беседа отличается от обычного разговора узкой направленностью темы и проходит в режиме "вопрос-ответ", в связи с этим данный метод имеет некоторые недостатки, а именно: слабость анализа и синтеза информации ребёнком; недостаточность рефлексивных способностей; утомляемость и невнимательность; сложность вербализации переживаний. [17, с. 40]

Возможность изучить ребенка без вмешательства в естественный процесс его деятельности дает такой метод диагностики, как наблюдение. Его можно использовать тогда, когда в группе назревает конфликтная ситуация и необходимо сформировать объективное мнение и поведения и поступках конкретного ребенка.[Там же]

Эффективным способом диагностики является опросник. Этот метод дает возможность изучить интересы, мотивы действий, уровень тревожности и отношение к конкретным проблемам как одного ученика, так и группы детей. [17, с. 40]

Проективные тесты: методики диагностики личности, позволяющие изучить отношение детей к миру, к значимой деятельности, к самому себе и к своим социальным ролям.

Метод анкетирования выявлять степень влияния коллектива на личность и наоборот, позволяет определить позицию каждого ребенка в группе, статус и степень его значимости.

Графические и рисуночные тесты позволяют определить отношения ребенка к коллективу, его отношения в семье, степень взаимодействия с родителями и педагогами.

Такой метод диагностики личности, как сочинение, помогает выявить интеллектуальные умения, личностные качества, самоощущение ребенка и его отношение к мировым ценностям [17, с. 40].

В эмпирической части работы были использованы два метода диагностики личности детей младшего школьного возраста: рисуночный тест и сочинение.

2.1.1. Практическое применение метода диагностики рисуночный тест "Краски"

Ученикам четвертого класса были выданы листы бумаги с изображением десяти кругов (рис.1), внутри которых было написано по одному слову из следующего списка:

- школа;
- учителя;
- одноклассники;

- семья;
- дом;
- дружба;
- природа;
- животные;
- настроение;
- я.

Детям было предложено раскрасить каждый кружок в любые цвета по своему усмотрению, исходя из своих внутренних впечатлений и рассуждений.

Данный тип диагностики личности помог выявить эмоции каждого ребенка в классе по отношению к 5 основным направлениям жизни: школьная деятельность, отношения в семье, личностные взаимоотношения, отношение ребенка к миру и к себе.

Кружки, закрашенные в яркие светлые цвета, говорят о позитивных эмоциях ребенка к данной сфере его жизни. Если учащийся закрашивает кружок в черный или темные цвета, это говорит о его негативном отношении к тому, что символизирует слово, вписанное в данный круг. Это является поводом обратить внимание на данную сферу жизни ребенка и провести более глубокую ее диагностику для дальнейшей коррекционной работы.

В результате проведенной диагностики из 21 учащегося данного класса у 10 детей были выявлены негативные эмоции по поводу учебной деятельности, у 2 по поводу отношений в семье, у 3 учеников: Маша Р., Стёпа К. и Илья А. – негативные эмоции проявлялись в сфере личностных взаимоотношений, самоощущения и самоопределения.

У Маши Р. соотношения «слово-цвет» были следующие:

- школа – синий;
- учителя – желтый;

- одноклассники – фиолетовый;
- семья – розовый;
- дом – голубой;
- дружба – оранжевый;
- природа – зеленый;
- животные – темно-зеленый;
- настроение – коричневый;
- я – серый.

Темные, тусклые цвета, в которые ребенок зарисовал кружки со словами *школа, одноклассники, я* – говорят о негативных эмоциях в сфере общения и самоопределения. Яркие, нежные и теплые цвета были выбраны девочкой для определения *семьи, дружбы и природы*, – все это говорит об эмоциональном спокойствии ребенка в данной жизненной сфере.

У Стёпы К. соотношения «слово-цвет» выглядели следующим образом:

- школа – коричневый;
- учителя – оранжевый;
- одноклассники – черный;
- семья – голубой;
- дом – желтый;
- дружба – синий;
- природа – зеленый;
- животные – светло-коричневый;
- настроение – светло-зеленый;
- я – фиолетовый.

По результатам анализа рисуночного теста Стёпы К. было выявлено эмоциональное напряжение в сфере межличностного общения со сверстниками. У мальчика нет явно выраженной проблемы с самоопределением и самоощущением, проблем в семье по результатам

теста также не наблюдается.

У Ильи А. соотношения «слово-цвет» получились следующие:

- школа – серый;
- учителя – оранжевый;
- одноклассники – фиолетовый;
- семья – малиновый;
- дом – желтый;
- дружба – синий;
- природа – коричневый;
- животные – зеленый;
- настроение – красный;
- я – черный.

Илья. А. по результатам рисуночного теста проявлял негативное отношение как к сверстникам, так и к самому себе – об этом говорят темные цвета, в которые он закрасил кружки со словами, определяющими данные сферы.

Кружок со словом «настроение» ребенок закрасил в ярко красный цвет, что свидетельствует о его эмоциональном напряжении и агрессивном настрое к окружающим.

Слово «семья» Илья А. также закрасил цветом красного оттенка, что дает право полагать, что агрессия и напряжение ребенка проявляются из-за эмоциональной нестабильности в семье.

2.1.2. Практическое применение метода диагностики "Сочинение"

Как описано выше, по результатам предыдущего метода диагностики "Краски" было выявлено 3 ученика 3 класса: Маша Р., Стёпа К. и Илья А., у которых наблюдались негативные эмоции в сфере личностных

взаимоотношений.

Для более глубокого изучения данной проблемы этих детей применили еще один метод психологической диагностики – "Сочинение".

Учащимся было предложено написать сочинение на тему "Мой класс". Затем каждое из трех сочинений было прочитано и проанализировано.

По итогам анализа сочинения, у Маши Р. были выявлены проблемы следующего характера: неуверенность в себе и своих силах, замкнутость, неорганизованность и невнимательность. В ее сочинении большое внимание было уделено красоте и талантам других девочек, сравнению себя с ними в худшую сторону. Мысли в сочинении излагались в хаотичном порядке, часто перескакивали с одной на другую, было допущено много орфографических и пунктуационных ошибок.

Из сочинения Степы К. стало понятно, что он является так называемым "новичком" в классе (он перевелся в этот класс в начале учебного года из другой школы), отсюда и берут начала его переживания, связанные с взаимоотношениями со сверстниками и с самоопределением себя в коллективе. В его сочинении были описаны попытки наладить отношения с одноклассниками и чувства, которые он испытывает от того, что так и не смог пока ни с кем по настоящему подружиться.

В сочинении Ильи А. прослеживались явное эмоциональное напряжение и агрессия по отношению к сверстникам. В каждом мальчике из своего класса он видел "соперника" или "врага", о девочках в сочинение не было написано ни слова. Илья А. много писал о себе и о своих талантах, всегда ставя себя выше своих одноклассников. После прочтения его сочинения были сделаны выводы о том, что ребенок проявляет таким образом стремление стать лидером и для этого пытается привлечь к себе внимание сверстников и педагогов.

2.2. Методическая организация экспериментальной работы

Формирующий эксперимент был проведен в классе 3 «В» МАОУ Гимназии 15 г. Красноярска.

Целью формирующего эксперимента было разрешение проблем общения со своими сверстниками у группы детей, отобранных по результатам диагностики личности. В эксперименте приняли участие три ребенка, у которых в процессе диагностики личности были установлены проблемы в сфере личностных отношений: Маша Р., Степа К., Илья А.

Несмотря на всю популярность применения в современной психологии игр-проживаний как инструмента развития личности детей младшего школьного возраста, существует не так много методик их реализации.

Для изучения влияния игр-проживаний на развитие личности детей младшего школьного возраста была выбрана игра-проживание "Лепешка", за авторством детского и подросткового психотерапевта Гюнтера Хорна. Эта игра интересна тем, что в ее процессе между участниками постоянно возникают разного рода отношения, но в то же время основополагающим фактом остается самоопределение и совершенные действия каждого отдельного участника. [9]

Игра "Лепешка" – одна из самых известных игр-проживаний, разработанных этим автором. Ее основная цель – развитие умения общаться:

- учиться договариваться,
- отстаивать свои права,
- уступать,
- извиняться,
- распознавать свои чувства и чувства партнеров по игре.

Очень важно то, что игра помогает участникам осознать и проработать тему границ и учит справляться с агрессией социально приемлемым способом (выражение агрессии предусмотрено правилами, но ограничено временем и рамками игры).

Игровое поле игры-проживания "Лепешка" представляет собой квадратную доску, изготовленную из подручных материалов, размером 540*540 миллиметров или более (рис. 2). Материалами для ее создания может служить дерево, оргстекло, пластик или прочный ватман.

Из самоклеящейся пленки изготавливаются игровые клетки в виде квадратов разных цветов. В игре должно присутствовать несколько квадратов одного цвета. Отдельно изготавливаются квадраты начала и конца игры. Из белой бумаги вырезается квадрат под названием "Хлев", в котором и начинается игра. Из серебристой бумаги изготавливается квадрат "Небо Людей", в котором игра заканчивается.

Каждому участнику игры присваивается отдельный уникальный цвет. Квадраты участвующих в игре цветов приклеиваются на игровое поле в виде дорожки, в хаотичном порядке. Далее всем участникам игры выдается кусочек пластилина, соответствующий его цвету и предлагается слепить из него игровую фигурку-животное.

Для совершения игровых действий также потребуется обычный игральный кубик для настольных игр.

Оптимальное количество игроков 3–7 человек, но игровое поле может быть модифицировано и под большее количество участников.

Целью игры является достижение игроком конечного пункта "Небо Людей" с преобразившейся или хотя бы сохранившейся в целости игровой фигуркой.

Для достижения максимальной эффективности эксперимента ведущему рекомендуется провести две-три игры с небольшими перерывами и активно участвовать в ее процессе, задавая вопросы

участникам игры касательно мотивов их действий и поведения, направляя ход игры в нужное русло.

В процессе классического варианта игры отрабатывается опыт извинений, просьб о помощи, обвинений, ответственности за свои действия, привлечения союзников, создание доверительных отношений, прорабатывается агрессия и противодействие ей, способы выхода из конфликтных ситуаций, выявляется неприемлемое поведение.

Дополнительным диагностическим средством могут служить и фигурки, вылепленные участниками. Они могут представлять собой животных разного вида и формы. Изучение фигурок помогает выявить проблемы и переживания ребенка. Ребенку задаются вопросы касательно причины выбора им той или иной формы или внешнего признака фигурки-животного.

В начале игры участники располагаются за просторным столом по кругу от игрового поля. Игрокам выдают кусочек пластилина и дают ограниченное время на формирование своей игровой фигурки-животного.

После того как фигуры готовы, начинается игра. Фигурки размещаются в клетке "Хлев".

Первый ходит самый младший по возрасту участник. Первый участник кидает кубик и ходит на выпавшее число цветных клеток. Если первый игрок оказывается в своем цвете, то он ходит на следующие поле и таким образом оказывается на клетке не своего цвета.

Хозяин цвета, на котором оказалась фигурка первого ходившего, волен делать с его фигуркой все, что он захочет: внести изменения или же раздавить фигурку в "лепешку", хлопнув по ней рукой. Обычно на этом этапе участникам игры дается уточняющее задание, которое определяет их взаимодействия. Например, хозяин фигурки должен назвать выдуманный повод для пребывания на чужой территории («мне надо спастись от потопа», например), хозяин цвета в свою очередь может принять его или

отказать ему. Или же хозяин цвета предъявляет хозяину фигурки выдуманное обвинение («ты съел весь мой урожай», например), а хозяин фигурки должен извиниться. В зависимости от действий "гостя" и удовлетворенности от их совершения, хозяин цвета принимает решение, что сделать с фигуркой "гостя". Хозяин цвета может и не портить фигурку, но волен согнуть её, как ему вздумается, например, поставить на колени.

Если в процессе такого хода фигурка оказалась повреждена, её хозяин может восстановить её на поле своего цвета. Если фигурка осталась целой – он может пропустить свое игровое поле, или же остановиться в нем и внести в свою фигурку изменения.

«Раздавленный в лепешку» игрок или игрок с поврежденной фигуркой может попросить у хозяина цвета помочь ему восстановить форму. Если же фигурка игрока не повреждена, он может переходить к следующему этапу – превращению в человека. Сам игрок не может превратить свою фигурку животного в человека, помочь ему может только другой игрок. Хозяин нетронутой фигурки может попробовать договориться с хозяином цвета о превращении своей фигурки или её части в человека. Если игрок со сформированной фигуркой человека, поведет себя "не по-человечески" и раздавит фигурку другого игрока, он возвращается в начало игры в виде животного.

Если игроку отказали в превращении в человека два раза, он может обратиться в человека самостоятельно, вернувшись в игровое поле своего цвета, не кидая кубик.

Победителем в игре является игрок, достигший поля "Небо" с неповрежденной фигуркой человека, если при нахождении в этом поле игроку выпадет цифра 1. Если на игровое поле "Небо" попадает поврежденный человек или животное, игрок может исправить свою фигурку.

2.3. Результаты реализации игры-проживания

Игра проводилась в кабинете школьного психолога за большим столом, на котором было размещено игровое поле.

После завершения игры детям была предоставлена возможность пообщаться между собой и обсудить ее итоги.

Игровой процесс занял 120 минут, были проведены три игры с перерывами по 5–10 минут. На объяснение основных правил ушло 7 минут.

Первая игра заняла 34 минуты, приходилось активно участвовать в процессе, объяснять правила, задавать ход игры, подсказывать участникам, что и как делать дальше. В начале игры дети неохотно шли на контакт друг с другом, пытались «навредить» фигуркам других игроков, задавали сложные игровые ситуации, обижались и нервничали. Дружеской и комфортной атмосферы окончанию первой игры достичь так и не удалось. Игра прошла «скомкано», суть и смысл игры дети поняли не до конца.

Во время второй игры наблюдался рост интереса к игровому процессу и попытки детей экспериментировать, они начали активно задействовать свое воображение, придумывая все более дружелюбные и интересные игровые ситуации, активнее отстаивали свои позиции и пытались искать общий язык. Атмосфера при проведении второй игры была менее напряженная, игроки чаще шли друг другу навстречу, охотнее помогали друг другу, не было таких острых реакций как злость, обида, негодование, которые часто наблюдались во время проведения первой игры.

Третья игра прошла наиболее удачно: ведущий практически не вмешивался в игровой процесс, дети активно и подолгу общались, взаимодействовали и находили общий язык, получали удовольствие от процесса. Во время третьей игры каждый из детей выглядел

расслабленным и заинтересованным, наблюдалось полное вовлечение детей в игровой процесс. Ни один ребенок не проявлял такие негативные эмоции, как агрессию, обиду или усталость от игры. Дети много разговаривали и смеялись, выясняли друг у друга мотивы своих действий, охотно подыгрывали друг другу и шли на уступки. Появились такие эмоции, как одобрение и восхищение.

Во время проведения игр установлены наблюдения за каждым ребенком: отмечали изменения в их поведении, анализировали причинно следственные связи.

Во время первой игры Маша Р. никак не могла сосредоточиться, постоянно приходилось возвращать и удерживать её внимание на игровом процессе, самым эффективным для этого способом оказалось одобрение к большей части её действий. На других игроков Маша Р. часто обижалась, было видно, что девочке все время хочется заплакать и покинуть комнату. Во время первой игры Маша Р. показалась очень зажатой и застенчивой, ребенок очень тяжело шел на контакт как с ведущим, так и с другими детьми.

Во время второй игры Маша Р. втянулась в процесс и уже более длительно удерживала внимание на игровом процессе, более охотно рассказывала о своем животном, и почему остальные игроки должны ей помочь. Когда девочка поняла, как именно ей нужно поступать, чтобы добиться от других желаемых результатов, ее действия стали более активными и напористыми, но если Маша Р. терпела неудачу, она по-прежнему остро реагировала и обижалась.

На протяжении трех игр, находясь в клетках своего цвета Маша Р. вносила изменения в свои фигурки животного и человека, улучшая и совершенствуя их. Она очень радовалась полученным хорошим результатам и сильно расстраивалась, когда ее фигурку деформировали. Сама при этом Маша Р. никогда не портила фигурку другого игрока, даже

если этого требовали обстоятельства игры.

Степа К. в процессе первой игры действовал неуверенно и в ходе игровых моментов не мог доказать свою позицию. Остальные игроки не шли с ним на контакт, но и не проявляли по отношению к нему агрессии. При работе со Степой К. помогали ему найти общий язык с остальными участниками игры, поддерживали диалог, направляя беседу в нужное русло. Степе К. был дан совет: рассказывать о себе при любой возможности и расспрашивать других детей. Мальчик охотно выполнял все советы и поручения, было видно, что он изо всех сил стремится наладить отношение с другими игроками.

Во время второй игры Степе К. несколько раз удалось удивить своим решением других игроков. Почувствовав от них одобрение и интерес, мальчик начал с еще большим энтузиазмом участвовать в игре, более активно применять свои навыки и воображение.

При проведении третьей игры Степа К. в большинстве ситуаций самостоятельно смог найти подход к каждому игроку. Ребенок чувствовал себя расслабленно и комфортно, много улыбался.

Илья А. не сразу понял особенности игры, и первые несколько своих ходов предпочитал превращать соперников в лепешки. В первой же игре он столкнулся с ответной реакцией – два раза его фигурку превратили в лепешку, однако далее над ней просто "издевались": придавали фигурке различные позы, прилепили на неё рога, отрывали части. Остальные игроки не слушали его позиции, и на своей территории делали с его фигуркой, что хотели. Ведущий целенаправленно не стал смягчать данные моменты, ожидая, пока Илья А. самостоятельно поймет, в чем дело.

В конце второй игры Илья А. понял ошибочность своих действий и попытался наладить контакт со сверстниками, но столкнулся с враждебностью и недоверием других игроков. Пришлось объяснить, что это следствие его поведения в ходе первой и начале второй игр, и что

теперь ему надо постараться, чтобы дети поменяли к нему отношение в более дружелюбную сторону.

Во время третьей игры Илья А. практически утратил признаки агрессивного поведения и пытался достичь результата в игре. Другие игроки стали больше доверять ему и даже спрашивали совета в некоторых игровых ситуациях.

По окончании трех игр в течение 10 минут детям были заданы наводящие вопросы об их впечатлении от игры, сделанных выводах и испытываемых эмоциях.

Маше Р. игра понравилась, чувство тревожности при общении с группой сверстников практически ушло. Маша Р. поняла, что её попытки общаться со сверстниками и делиться с ними переживаниями не приносят им дискомфорта, и они не пытаются её избегать. После того, как Маша Р. вникла в игровой процесс, проблемы с удержанием внимания практически исчезли. Когда Маше Р. удалось найти в игре интересующие её аспекты, её участие стало активным и результативным. Вместе с ребенком мы сделали вывод о том, что в любой деятельности можно найти что-то интересное и захватывающее, а с любым человеком – общие интересы и тему для разговора.

Степа К. в процессе игры почувствовал себя увереннее, остальные участники игры не имели к нему претензий, а пережив совместный опыт, начали испытывать к мальчику интерес. Страх и негативное переживание Степы К. на счет того, что остальные дети найдут в нем недостатки и не примут его, на практике не подтвердились. Степа К. стал активнее общаться с группой игроков и нашел с ними общие интересы. Совместно с ребенком мы пришли к мнению, что к каждому человеку надо искать свой подход, и что нет ничего плохого в том, чтобы показать всем, каким человеком ты являешься, открыться окружающим. Степа К. высказал мысль о том, что только после того, как ты покажешь себя людям, люди

начнут тобой интересоваться. Это сделанное им личное открытие очень порадовало и воодушевило ребенка.

Илья А. после игры был очень спокоен и активнее общался со сверстниками. Остальные дети более активно пошли с Ильей А. на контакт, выделив в общем разговоре такие качества мальчика как смелость, ум и силу, негласно признав его лидером группы, что мальчик почувствовал и чему был очень рад. Наиболее вероятно, что один из родителей Ильи А. сильно доминирует в семье и обществе, а Илья А. пытается копировать его поведение. В ходе игры Илья А. получил важный урок и опыт об альтернативном способе взаимодействия со своими одноклассниками, нашел выход своей агрессии и ощутил себя в роли жертвы, что позволит ему лучше понимать процессы общения и осознавать свои действия.

По окончании игры детям было предложено обдумать полученные результаты и попробовать применить приобретенный опыт в общении с другими сверстниками и для решения имеющихся у них проблем в коллективе.

Через две недели после проведения игры-проживания мы встретились с этими детьми снова. Целью встречи было проведение повторных мероприятий по диагностики личности, а именно: рисуночного теста «Краски» и личной беседы. Данные мероприятия по диагностике личности позволили оценить результативность применения игры-проживания как средства развития личности детей младшего школьного возраста.

1 У Маши Р. соотношения «слово-цвет» при проведении повторного рисуночного теста «Краски» получились следующие:

- школа – голубой;
- учителя – желтый;
- одноклассники – фиолетовый;

- семья – розовый;
- дом – светло-зеленый;
- дружба – оранжевый;
- природа – зеленый;
- животные – темно-зеленый;
- настроение – серый;
- я – розовый.

По результатам теста с понятно, что настроение Маши Р. стало более нейтральным, а отношение к школе улучшилось, поскольку кружки с ассоциирующими сферы жизни поменяли цвета в положительную сторону. Также девочка поменяла цвет слова «я» на розовый, такой же цвет она повторно выбрала и для определения «семья», это говорит о том, что девочка за это время смогла найти путь к самоопределению и выстроила личные жизненные приоритеты в сторону семьи.

В ходе беседы выяснилось, что девочка сразу после проведения игры-проживания записалась в кружок шитья игрушек, и показывает там хорошие результаты. Все сшитые игрушки Маша Р. дарит одноклассникам, потому что те им очень нравятся. Девочка очень рада, что может шить игрушки руками и дарить их друзьям.

По результатам, полученным после проведенных мероприятий по диагностике личности, можно сделать вывод, что игра-проживание помогла ребенку самоопределиться и найти себе занятие по душе, что в свою очередь стало полезным при налаживании контактов со сверстниками и построению межличностных отношений.

У Стёпы К. соотношения «слово-цвет» по результатам повторного рисуночного теста выглядели следующим образом:

- школа – коричневый;
- учителя – оранжевый;
- одноклассники – фиолетовый;

- семья – голубой;
- дом – желтый;
- дружба – синий;
- природа – зеленый;
- животные – светло-коричневый;
- настроение – светло-зеленый;
- я – оранжевый.

Явным отличием в результатах двух проведенных тестов было отсутствие черного цвета во втором. В первом тесте черным цветом у Стёпы К. был закрашен кружок со словом «одноклассники», после проведения игры-проживания мальчик заменил этот цвет на фиолетовый. Также Стёпа К. Поменял цвет слова «я» с фиолетового на оранжевый, показав тем самым изменение своего отношения к собственной личности в положительную сторону.

Во время беседы со Степой К. мальчик рассказал, что во время прохождения игры-проживания понял, что обладает большим количеством знаний на разнообразные темы, поскольку любит читать, и что умеет хорошо шутить. Ребенок начал активно общаться со сверстниками, рассказывать интересные истории и факты, шутить. Все это помогло ему начать вливаться в новый коллектив, помогло завоевать интерес одноклассников. Из всего сказанного Степой К. можно сделать вывод, что участие в игре-проживании помогло мальчику осознать свои достоинства и найти правильный путь к построению отношений в окружающем обществе.

У Ильи А. соотношения «слово-цвет» в повторном рисуночном тесте «Краски» получились следующие:

- школа – серый;
- учителя – оранжевый;
- одноклассники – фиолетовый;

- семья – красный;
- дом – желтый;
- дружба – голубой;
- природа – коричневый;
- животные – зеленый;
- настроение – синий;
- я – темно-зеленый.

Илья А. по результатам повторно проведенного рисуночного теста показал явное наличие положительной динамики в психоэмоциональном состоянии. Кружок «настроение» у Ильи А. сменил цвет с агрессивного красного на положительный голубой, что свидетельствует о смене негативного настроения на более нейтральное, стабильное. Судя по выбранным в этот раз цветам, у ребенка поменялась также и ощущение к самому себе, поскольку кружок, символизирующий эту сферу, сменил цвет с черного на темно-зеленый.

На диаграмме по рисуночному тесту (Рисунок 1) видно, что во втором тесте яркие, светлые тона количественно преобладают, черный цвет во втором тесте детьми не использовался совсем.

Во время беседы Илья А. рассказал, что после участия в игре-проживании принял решение больше не обижать других детей, а наоборот, – защищать и помогать им, поскольку во время игры остальные участники несколько раз замечали такие его качества, как ум и храбрость, а во время разговора после игры он пришел к мысли, что применение этих качеств во благо других помогут занять желаемое им место лидера коллектива. По словам Ильи А. дети стали более охотно прислушиваться к его мнению, он чувствует, что коллектив его уважает.

По итогам диагностики личности Ильи А. можно сделать вывод о положительном влиянии проведенной игры-проживания на самооощение и поведение ребенка. Игра-проживание помогла мальчику осознать

положительные стороны своей личности и применить их правильно в целях достижения цели стать лидером класса, которого не бояться, а уважают.

Процентное и наглядное соотношение разницы результатов диагностических мероприятий проведенных до участия детей в игре-проживании и после видно в таблице 1 и рисунке 2.

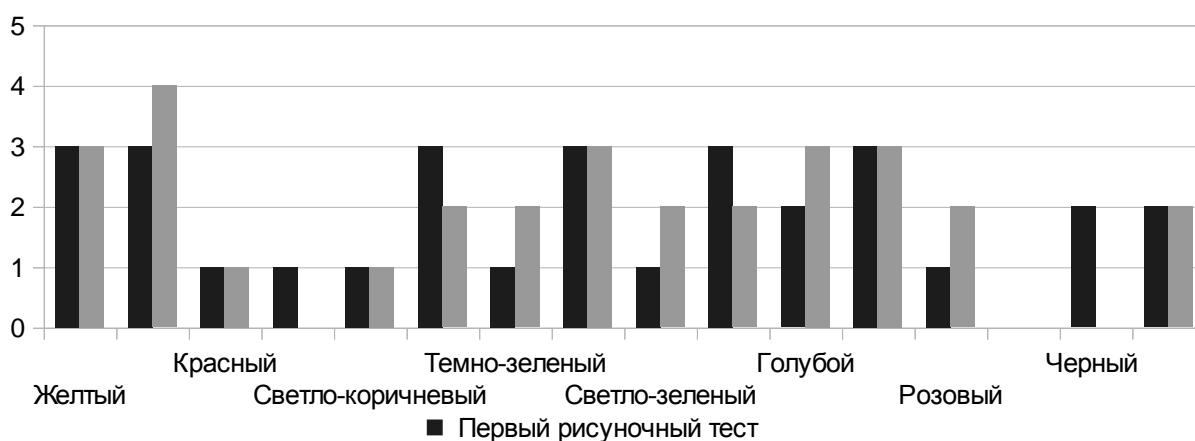


Рисунок 1 – Диаграмма. Изменение цвета в рисунках детей

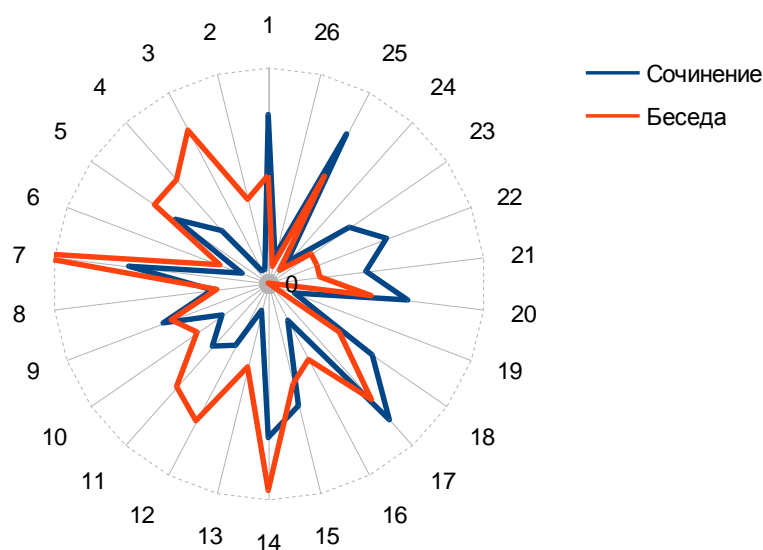


Рисунок 2 – Диаграмма по итогам методов диагностики личности «Сочинение» и «Беседа»

*Каждый номер показателя диаграммы соответствует номеру слова в таблице контент-анализа.

Таблица 1 – Контент-анализ текстов по результатам диагностики личности методами «Сочинение» и «Беседа»

Процент от общего числа ответов (до проведения игры-проживания)	Слова	Количество упоминаний (в том числе и склонения)		Процент от общего числа ответов (до проведения игры-проживания)
		Сочинение (до проведения игры-проживания)	Беседа (после проведения игры-проживания)	
15,60%	1. Дружба	12	16	10,00%
1,30%	2. Любовь	1	5	8,00%
1,30%	3. Уважение	1	10	16,00%
6,50%	4. Радость	5	8	12,80%
10,40%	5. Счастье	8	8	12,80%
2,60%	6. Улыбка	2	3	4,80%
13,00%	7. Игра	10	13	20,80%
5,20%	8. Смелость	4	3	4,80%
10,40%	9. Ум	8	6	9,60%
5,20%	10. Красота	4	5	8,00%
7,80%	11. Талант, умение	6	8	12,80%
6,50%	12. Помощь	5	9	14,4%
2,60%	13. Семья, родители	2	5	8,00%
14,30%	14. Одноклассники	11	12	19,20%
11,70%	15. Школа	9	6	9,60%
3,90%	16. Учитель	3	5	8,00%
16,90%	17. Обида	13	9	14,4%
11,70%	18. Страх	9	5	8,00%
2,60%	19. Боль	2	0	0,00%
13,00%	20. Грусть	10	6	9,60%
9,10%	21. Слезы, плакать	7	3	4,80%
11,70%	22. Глупый	9	3	4,80%
9,10%	23. Злой	7	3	4,80%
2,60%	24. Трусливый	2	1	1,60%
15,60%	25. Один, одиночество	12	7	11,20%
2,60%	26. Ненависть	2	1	1,60%
100,00%	Общее количество упоминаний всех слов	133	160	100,00%

2.4. Методические рекомендации для школьных педагогов-психологов по разработке и реализации игр-проживаний с детьми младшего школьного возраста

Организация проведения игр-проживаний осуществляется в трех основных направлениях:

- подготовка к проведению игры-проживания;
- проведение игры-проживания;
- анализ результатов игры-проживания.

В подготовку к проведению игры-проживания входят следующие действия:

- 1) диагностика детей и формирование группы посредством выявления общей психологической проблемы;
- 2) подбор или составление наиболее подходящего проблеме и возрасту детей сценария игры-проживания;
- 3) установление соответствия отобранной игры-проживания к требованиям воспитания и обучения детей данной возрастной группы;
- 4) определение наиболее удобных времени и места для проведения выбранной игры-проживания с группой с имеющимся количеством детей;
- 5) подготовка дидактического и методического материала, осмысление и изучение игры самым ведущим.

Проведение игры-проживания осуществляется с применением следующей последовательности.

- 1) Ознакомление детей с местом, где проводится игра, с ее игровым полем или атрибутами, с дидактическими и наглядными материалами, которые будут использоваться во время игры.
- 2) Объяснение игрокам сценария игры-проживания и её правил.
- 3) Определение роли ведущего в игре-проживании. Мера

непосредственного участия ведущего в игре-проживании определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью игровой задачи и правилами игры.

4) Контроль над ходом игры-проживания. Необходимое участие ведущего в игре: он помогает советом, вопросом, напоминанием.

5) Подведение итогов игры-проживания посредством ее обсуждения с детьми.

Анализ проведенной игры-проживания представляет собой изучение собранной во время игры информации. Важно осмыслить реакции детей на ход игры и на поведение других участников, изменения их психологического состояния, подвести итоги полученных результатов, подтвердить эффективность выбранного инструмента влияния на детей младшего школьного возраста.

Выводы по главе 2

В процессе опытно-эспериментальной работы были сделаны следующие выводы.

Примененные методы диагностики развития личности ребенка помогли выявить основные проблемы, присутствующие в классе, на котором они применялись. В результате была выбрана наиболее подходящая группе с данными психологическими проблемами игра-проживание.

Игра-проживание «Лепешка» показала в данной возрастной группе очень приемлемые психологические результаты: каждый из трех детей в группе смог хотя бы частично преодолеть свои страхи и проблемы, придти к мысленному пути их решения, наладить контакт с другими игроками, получить положительные эмоции от самого процесса игры.

Ведущему игра-проживание «Лепешка» была полезна и как

инструмент диагностики психологических проблем детей, и как инструмент влияния на развития личности детей этой группы. Во время игры устанавливала проблему и создавала нужную атмосферу для ее решения, приводила детей к мысли о том, как можно выйти из той или иной неприятной для них ситуации, помогала советом и наводящими вопросами.

Очень важно во время игры внимательно наблюдать за процессом и эмоциями детей, вовремя предотвращать конфликт, чувствовать, когда детям нужен отдых.

При правильно проведенной игре-проживании полученные результаты впечатляют: дети открываются, расслабляются, поддаются психологическому влиянию и радуются приобретенному во время игры опыту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на то, что на сегодняшний день в сфере отечественных педагогики и психологии интерес к применению игр-проживаний как фактора влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста значительно возрос, наблюдается ощутимый недостаток теоретического и практического материала по данной теме.

В процессе изучения игр-проживаний и их влияния на развитие личности детей, обнаружено, что, по факту, в нашей стране решением проблемы применения больших психологических игр в деятельности школ занимается только ведущий научный сотрудник лаборатории психологического мониторинга МГППУ, директор Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», специалист в области психологии образования и социальной психологии, кандидат психологических наук Марина Ростиславовна Битянова. Она единственная в России автор книги на тему больших психологических игр, а именно «Практикум по психологическим играм с детьми и подростками» и главный организатор известных образовательных проектов «Большая психологическая игра» и «Всероссийская Неделя школьной психологии», а также других психолого-педагогических проектов, ориентированных на объединение всех специалистов школы в создании развивающей образовательной среды, внедрение в школах идей антропологического подхода.

Отсюда и подтверждение актуальности исследования, которая заключается в необходимости разработки методического материала и доказательной базы результативности реализации игр-проживаний в современной образовательной деятельности.

На наш взгляд, в российской системе образования все больше стали уделять внимание психологической деятельности, и большие

психологические игры занимают в ней центральное место. Они составляют основу плановой развивающей работы с группами внутри школы, а также показывают высокую эффективность их использования в кризисных с психологической точки зрения ситуациях развития ребенка.

При изучении данной темы выявлено несколько игр-проживаний, которые обладают явными развивающими возможностями, важными для детей младшего школьного возраста.

Конечно, далеко не всегда удастся применить выбранный сценарий игры-проживания в точных его границах, часто игру приходится дорабатывать и корректировать во время самого процесса проведения, но это лишь подтверждает наличие проблемы неосвещенности и неизученности данного психологического инструмента влияния.

Результативность данного фактора развития личности подтвердилась в ходе исследования. Во время проведения игры-проживания в выбранной группе детей с явными проблемами межличностного общения со сверстниками была прослежена положительная динамика в их решении. Влияние на развитие личности детей младшего школьного возраста было отмечено в первые же полчаса реализации игры-проживания и подтверждено проведением повторных мероприятий диагностики личности через две недели.

Все сказанное выше подтверждает значимость развития направления больших психологических игр в психолого-педагогической деятельности в образовательных организациях, актуальность их изучения, развития и применения как фактора влияния на развитие личности детей младшего школьного возраста.

По результатам полученных данных гипотеза подтвердилась, задачи решены, цели достигнуты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александров А.А. Психодиагностика и психокоррекция. СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 125 с.
3. Белкин А.С., Качалов Д.В. Генезис возрастной педагогики: от педологии к личностной педагогике // Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 29 марта 2007 г. М., 2007. – С. 3–8.
4. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. – 304 с.
5. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. – 368 с.
6. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.: МПСИ, 2006. – 632 с.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. – 400с.
8. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 480 с.
9. Вараева Н., Молькова Е. Комплексная программа социальной и психологической реабилитации и сопровождения семьи и ребенка «Семейный круг». М.: Litres, 2015. – 99 с.
10. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2009. – 224 с.
11. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2007. – 160 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том. 3–4. М.: Directmedia, 14

мар. 2013. – 953 с.

13. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 1. М.: Directmedia, 14 мар. 2013. – 928 с.

14. Волков Б.С., Волкова Н.В., Гурбанов А.В. Методология и методы психологического исследования / Науч. редактор Б.С. Волков: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проспект; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.

15. Волков Б.С., Волкова Н.В.. Возрастная психология. В 2 частях. Часть 2. От младшего школьного возраста до юношества. М.: Владос, 2010. – 344 с.

16. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Academia 2008. – 176 с.

17. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. 1-4 классы. Педагогика. Психология. Управление. М.: ВАКО, 2008. – 351 с.

18. Днепров К.Д. Ушинский и современность. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 232 с.

19. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.

20. Долгова А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2011. – 216 с.

21. Ильин Е. П. Психология для педагогов: [учебное пособие для вузов по направлению 050700 "Педагогика"]. СПб.: Питер, 2012. – 638 с.

22. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. – 444 с.

23. Кикинеджи О.М. Практическая педагогика: гуманизация процессов образования и воспитания: сборник материалов международной научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения В.Сухомлинского. Россия, Москва, 26-28 сентября, 2013 г., М.: МЦНИП, 2013. – 186 с.

24. Колесникова Г.И. Справочник детского психолога. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 352 с.
25. Костяк Т.В. Тревожный ребенок. Младший школьный возраст. М.: Академия, 2008. – 96 с.
26. Крейн У. Теория развития: Секреты формирования личности. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2002. – 509 с .
27. Крупская Н.К. Обучение и воспитание в школе. М.: Directmedia, 17 дек. 2014. – 649 с.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. – 431 с.
29. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов: методическое пособие. – 4-е издание, стереотипное. М.: Ось-89, 2008. – 395 с.
30. Мандель Б.Р. Психология развития. Полный курс. М.: Directmedia, 2015. – 743 с.
31. Малютова Е.К., Манина, Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2011. – 190 с.
32. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально-психологического обучения. М.: Академия, 2010. – 96 с.
33. Немов Р.С. Книга 1: Общие основы психологии: Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 книгах. 5-е издание. М.: Владос, 2007. – 687 с.
34. Николаев В.А. Сущность трудового воспитания в современных условиях. М.: Педагогика, 2011. – С. 51–57.
35. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Педагогика, 2006. – 352 с.
36. Орлов Ю.М. Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.

37. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М.: Академия, 2008. – 368 с.
38. Петрусинский В.В., Розанова Е.Г. Психотехнические игры и упражнения. Техники игровой психокоррекции. М.: Владос, 2010. – 128 с.
39. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Академия, 2007. – 362 с.
40. Подласый И. Педагогика начальной школы: учебник. М.: Litres, 2013. – С. 19–35.
41. Поддьяков, Н.Н. Умственное развитие и умственное воспитание дошкольников // Мир психологии. 2007. №2. – С.77–83.
42. Психологические игры. Лепешка. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/04/19/psikhologicheskie-igry-lepeshka>
43. Реан А.А. Психология детства. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. – 368 с.
44. Романова Е.С. Психодиагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
45. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
47. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Litres, 2013. – 3195 с.
48. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2016. – 320 с.
49. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2007. – 224 с.

50. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов. М.: Академия Развития, 2006. – 107 с.

51. Хейлзинг Йохан. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д.Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 516 с.

52. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2005. – 176 с.

53. Чаркина Н.В. Конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста. М.: Парадигма, 2012. – 88 с.

54. Шуть Н. Волшебные ключи игромастера. М.: Образовательные проекты, НИИ школьных технологий, 2008. – 176 с.

55. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.

56. Якиманская И.С. Педагогическая психология. Основные проблемы. М.: МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

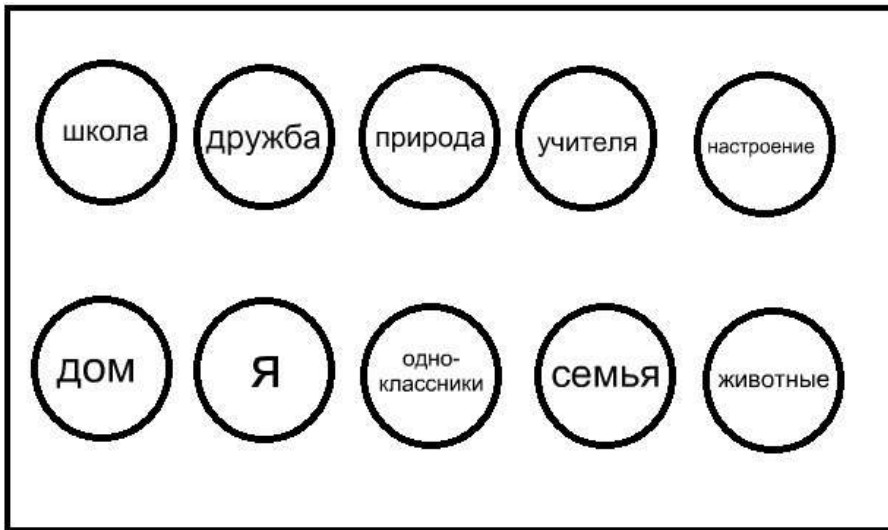


Рис. 1 – Кружки

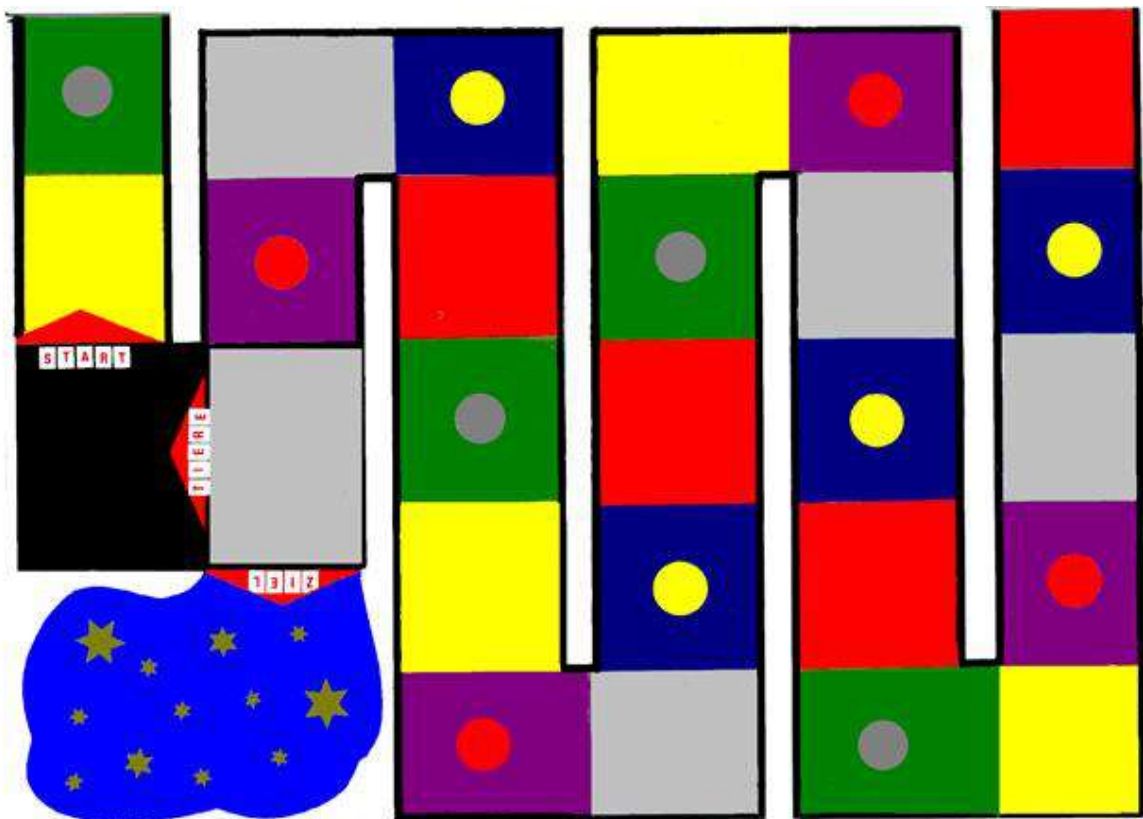


Рис. 2 – Цветовая палитра