

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Засимова Ксения Григорьевна

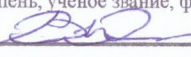
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

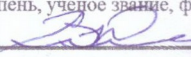
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО САДА

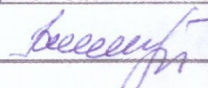
Направление подготовки 37.04.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д.м.н., профессор С.Н. Шилов
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 9.12.2019
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.псх.н., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 9.12.2019
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.псх.н., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 9.12.2019
(дата, подпись)

Обучающийся Засимова Ксения Григорьевна
(фамилия, инициалы)
 9.12.2019
(дата, подпись)

Красноярск, 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	10
1.1. Коммуникативное взаимодействие как проблема исследований в современной психологии.....	10
1.2. Становление коммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.....	24
Выводы по первой главе.....	28
Глава 2 Экспериментальное изучение особенностей коммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста.....	30
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	30
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	41
Выводы по второй главе.....	53
Глава 3 Психологическая программа формирования коммуникативных умений дошкольников условиях детского сада	56
3.1. Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста.....	56
3.2. Содержание психологической программы и её реализация.....	68
3.3. Эффективность реализации психологической программы по формированию коммуникативных умений дошкольников в условиях детского сада	79
Выводы по третьей главе.....	88
Заключение.....	91
Литература.....	95
Приложение.....	120

Введение

Актуальность исследования.

Изучение особенностей коммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста, а также разработка программ и технологий по формированию у них коммуникативных умений и навыков, представляет одно из значимых и перспективных направлений современных исследований в психологии. Через коммуникативное взаимодействие происходит развитие сознания и высших психических функций в детском возрасте. В ряде исследований А.В. Запорожеца (1986), М.И. Лисиной (1997), А.Г. Рузской (1989) отмечается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию дошкольников, влияют на общий уровень их деятельности З.М. Богуславская (1991), Д.Б. Эльконин (1989).

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет практическую значимость развития коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Значение сформированности коммуникативных компетенций, как отмечают М.И. Лисина (1997), А.Г. Рузская (1989), В.А. Петровский (2007), Г.Г. Кравцов (2013), Е.Е. Шулешко (2014), становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Исследования особенностей коммуникативного взаимодействия дошкольников и первоклассников Е.Э. Кочуровой (2008), М.И. Кузнецовой

(2008), показали, что к началу первого класса лишь 40% детей имеют базовый уровень развития коммуникативного развития.

Современные исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста недостаточно развиты коммуникативные умения и навыки, которые обеспечивают успешную социализацию подрастающего поколения. Низкий уровень развития коммуникативных умений у дошкольников не позволяет им эффективно реализовать аффилиативные потребности в общении и взаимодействии с окружающим миром.

По мнению исследователей и практиков дошкольного образования Э.В. Иваньковой (2010), Е.А Колесниковой (2010), А.А Мойсюк (2009), исходя из особенностей социально-культурной ситуации необходимо говорить о недостаточном внимании к проблеме развития социально-коммуникативных навыков у детей. Практиками также отмечается что, для предупреждения в перспективе школьной дезадаптации требуется научно обоснованная психолого-педагогическая технология сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Проблема исследования. Заключается в изучении уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику дошкольного образования психологической программы по их формированию.

Объект исследования: коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психологическая программа по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что уровень развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста возможно оптимизировать, если в практику дошкольного образования внедрить разработанную нами психологическую программу.

Цель работы: изучить уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, разработать психологическую программу по их формированию и выявить её эффективность.

Задачи исследования:

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Изучить особенности коммуникативного взаимодействия и выявить исходный уровень сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Методологические основы исследования:

— Теории личностного развития детей (Б.Г. Ананьев, 1964; А.Г. Асмолов, 1979; А.А. Бодалев, 1995; Л.А. Божович, 1997; А.А. Венгер, 1990; Л.С. Выготский, 1905; А.А. Леонтьев, 1997; Б.Д. Парыгин, 1971; А.В. Петровский, 1993; С.Л. Рубинштейн, 1973 и др.);

— Теоретические подходы и учения к процессу становления коммуникативного взаимодействия в детском возрасте (А.А. Бодалев, 1994; Л.А. Венгер, 1998; Л.Н. Галигузова, 1996; Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, Я.Л. Коломинский, 1991; А.А. Леонтьев, 1997; М.И. Лисина, 1986; Е.О. Смирнова, 2000 и др.);

— Методологические подходы и положения о взаимосвязи деятельности и общения (Б.Т. Ананьев, 2001; Л.С. Выготский, 2005; В.В. Давыдов, 1972; А.Н. Леонтьев, 1983; К.К. Платонов, 1986; Л.С. Рубинштейн, 1989);

— Теории социального научения (Л.С. Выготский, 1968; В.И. Загвязинский, 2001; П.Ф. Каптерев, 1999; А.Н. Леонтьев, 1983; С.Л. Рубинштейн, 1989; Д.Б. Эльконин, 1999 и др.);

— Концепции развивающего обучения (Л.А. Венгер, 1998; П.Я. Гальперин, 1978; В.В. Давыдов, 1996; О.М. Дьяченко, 1995; И.А. Зимняя, 1989; А.А. Леонтьев, 1986 и др.);

— Системно-деятельностный подход и теория общения и межличностных отношений (М. И. Лисина, 1989; Е. О. Смирнова, 2008).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; ко вторым – наблюдение, беседа, опрос, тестирование, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки, а также интерпретационные методы.

В психологическое исследование нами были включены следующие психодиагностические **методики**: Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (2001); проективная методика «Мой друг» Т.П. Авдуловой (2009); экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009); «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009).

Организация исследования. Базой исследования явилось дошкольное образовательное учреждение «Розовая башня» г. Красноярска. В эксперименте участвовало 29 воспитанников подготовительных к школе групп, из них 20 мальчиков и 9 девочек. Возраст испытуемых 6—7 лет. Исследование проводилось в период с 2017 г. по 2019 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (ноябрь 2017 — февраль 2018) – анализ общей психолого-социальной и педагогической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования;

Второй этап (март 2018 — май 2018) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач;

уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов;

Третий этап (июнь 2018 — февраль 2019) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения. Изучение особенностей коммуникативного взаимодействия и выявление исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Четвертый этап (март 2019 — июнь 2019) – разработка и реализация психологической программы по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Пятый этап (июль 2019 — ноябрь 2019) – обработка результатов формирующего эксперимента, оценка эффективности разработанной программы по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Формулирование выводов и заключения. Оформление текста диссертационной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научных представлений о коммуникативных умениях детей дошкольного возраста и их значимости в психическом и социальном развитии личности. Разработана и научно обоснована психологическая программа формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Расширено, углублено и уточнено понятийно-терминологической поле по проблеме развития коммуникативных умений у изучаемого контингента детского возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработанной нами психологической программе по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Представленные в исследовании качественно-количественные результаты о состоянии сформированности умений коммуникативного взаимодействия изучаемого контингента детского возраста, могут быть использованы психологами,

педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией дошкольников.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 122 источников, включает 8 таблиц, 6 гистограмм.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1 Коммуникативное взаимодействие как проблема исследований в современной психологии

Общение является предметом изучения многих наук. Психологические основы общения разрабатывались в исследованиях А.Б. Добровича (1987), А.А. Леонтьева (1997), М.И. Лисиной (1974,1985), А.Г. Ружской (1988) и др. Педагогические основы общения нашли свое отражение в работах А.А. Бодалева (1988 1994), В.А. Кан-Калика (1987) и др.

Развитие личности, становление ее жизнедеятельности находится в прямой зависимости от социального окружения, в котором она живет и развивается. Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович (1987,1997), несет в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей [17].

В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским (1984), который неоднократно подчеркивал, что «...психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры.» [25].

В исследованиях А. А. Реан (1999) указывается, что в отечественной науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом общение рассматривается лишь как вид деятельности. [94]

Б.Г. Ананьев (2007) рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. При этом он указывал: общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание. Особо следует отметить направление, которое сформулировал Б.Г. Ананьев в проблеме общения: познание участниками общения друг друга. [5].

Д. Б. Эльконин (1989) общение интерпретировал как особый вид деятельности, аналогично А. А. Леонтьев (1965) понимал общение как один из видов речевой деятельности. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей. Это отражено в определении общения, которое дается в Психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского, М. Я. Ярошевского (1985): «Общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий: обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [91, С 244].

Как видно из этого определения, понятие общения рассматривается как вторичное по отношению к категории деятельности. Тенденция выводить общение из деятельности характерна и для современных работ, например, в положениях о том, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе «недеяния». При этом подчеркивается, что общение целесообразно рассматривать в двух планах: как сторону совместной деятельности и как ее продукт [91].

Однако, по мнению А. А. Реана (1999), категория «общение» может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности. В этом случае процесс общения оказывается для человека не только средством, но и целью. Общение не обязательно должно быть вызвано потребностями в совместной деятельности, оно может выступать и в качестве

самотивированного процесса. В таком случае оно осуществляется в форме «субъект-субъектных» отношений в процессе взаимодействия людей и обосновывается гуманистической концепцией потребностей человека, в которой аффилиативная потребность — необходимость в общении, в живом контакте человека с другим человеком — рассматривается как одна из основных. [94]

Исходя из понимания общения как самостоятельного понятия А. А. Реан (1999) дает следующее определение: «Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей партнеров, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями... структуру общения образуют когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно эмпатийный, социально-перцептивный компоненты» [94, С269].

Согласно С. В. Борисневу (2003), под «коммуникацией» следует понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных средств коммуникации. [14]

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми.

Исследователи Т.Г. Грушевицкая (2003), В.Д. Попков (2003), А.П. Садохин (2003) указывают на то, что существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является «коммуникация», которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). [32]

Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия),

перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания) А. А. Реан (1999)

Исследователи делают вывод о том, что понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком).

Анализируя вышеперечисленные определения будем считать, что за «общением» в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе.

На этом основании «общение» представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него «коммуникация» – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция» в психолого-педагогической литературе.

На данном этапе развития психологической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу.

Наиболее известным ученым в данном вопросе является почетный профессор Эдинбургского университета (Великобритания) доктор Джон Равен (2002). Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные, особого

рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.[92]

В других исследованиях, наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Одни отождествляют его с понятием «компетентность», другие выделяют его как самостоятельную структуру.

По мнению академика В.Д. Шадрикова (1996): «...компетентность – это новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности», компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» [116, С 131].

Аналогичные размышления наблюдаем у А.В. Хуторского (2013), для которого понятие «компетентность» вмещает в себя способность использовать знания, умения и навыки в определенной ситуации. Тем не менее, автор постарался разграничить обсуждаемые понятия. Под категорией «компетентность» он понимает – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. А.В. Хуторского (2013): «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Таким образом, если компетенция – это то, что должно быть, заранее определенные требования, норма, которой нужно соответствовать, то компетентность – личностное отношение (личностное качество), а также опыт в определенной области» [111, С 36].

Определение, данное И.Я. Зимней (2004), является схожим, поскольку она так же рассматривает «компетенцию», как составляющую часть «компетентности». Под компетенцией она подразумевает «...некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые, психологические новообразования:

знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [46, С 28]

В.Д. Шадриков (1996): «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [116, С 132]. То есть, как уже отмечалось ранее, компетенция – это то, что должен знать человек, применительно к деятельности, а компетентность – это то, как эти знания проявятся в конкретных ситуациях (личностном опыте).

Рассмотрим понятия «Коммуникативная компетентность» и «коммуникативные компетенции».

В психологии понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А.А. Бодалевым (1995) и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [11].

В своих исследованиях Е.В. Руденский (1999) дает следующее определение: «коммуникативная компетентность – это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица» [96]

Л.А. Петровская (2007) определяет коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [83].

Ю.Я. Емельянов (1985) рассматривает это понятие как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения, а также выделяет меру

коммуникативной компетентности – степень успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других. [39]

Л.Д Столяренко (2000) рассматривает понятие коммуникативной компетентности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [103] .

Е.В. Сидоренко (2004) считает, что коммуникативная компетентность – совокупность коммуникативных способностей; адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решений коммуникативных умений, и коммуникативных знаний. [100]

По определению Ю.М. Жукова (1991) коммуникативная компетентность – это «психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека» [41].

Исходя из выше перечисленных определений коммуникативную компетентность можно рассматривать, как целостную систему психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон.

При анализе литературы, ряд авторов Л.А Григорович.(2003), Ю.Н Емельянов. (1985), Л.А. Петровская (2007), Е.В Сидоренко. (2004) сходятся во мнении, что в структуру коммуникативной компетентности включаются достаточно разноплановые элементы и компоненты: коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности.

Коммуникативные знания - это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их

возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие - не эффективны [89]

Коммуникативные умения - владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Среди коммуникативных умений выделяются: умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяются группа интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, умения активного слушания, - и группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные способности трактуются двояко: как природная одаренность человека в общении и как коммуникативную производительность. Обобщая, можно констатировать, что под коммуникативными способностями понимаются индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление.

По мнению группы исследователей: Т.В. Антоновой (1995), Ю.М. Жуковой (1990), Г.И. Николаевой (1997) коммуникативная компетентность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трех

компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение, а так же эффективно решать проблемы, возникающие между людьми. Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, способность к переживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей. Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении и организаторские способности. Следовательно, под коммуникативной компетентностью понимаются адекватные реакции и эмоциональный отклик людей на происходящее вокруг, на возникающие ситуации общения, проявление их эмоциональных состояний, принятыми в человеческом обществе средствами. [75].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы полагаем рассматривать компетенцию как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности, а «компетентность» – интегральное качество личности, Это успешно реализованные в деятельности компетенции. Можно сделать вывод, что компоненты коммуникативной компетентности - это коммуникативные компетенции, которые, на наш взгляд, могут быть представлены следующим образом:

- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими людьми);
- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, умение реагировать в конфликтных ситуациях);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, техникой аргументации и введение спора, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

1.2. Становление коммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста

Формирование коммуникативного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста протекает в соответствии с психолого-педагогическими особенностями и характеристиками их возраста.

Взрослые расширяют представление ребенка о человеке, выводя его за пределы воспринимаемой ситуации. Для дошкольника становится важной оценка взрослым не его умений, а личности в целом, поэтому он старается все делать правильно, стремится к сопереживанию и взаимопониманию со взрослыми. Под руководством взрослого пытается даже проанализировать и объяснить свое поведение. Таким образом, у детей к шести годам складывается внеситуативно - личностная форма общения со взрослыми. (М.И. Лисина 1982)

Г.А. Урунтаева, (1998) в своих исследованиях указывает на то, что в дошкольном возрасте мир ребёнка уже не ограничивается семьёй. Значимые для него люди теперь - это не только мама, папа или бабушка, но и другие дети, сверстники. И по мере взросления ребенка все важнее для него будут контакты и конфликты со сверстниками. Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложный и порой драматичный сценарий межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие «пакости». Все эти отношения остро переживаются ребенком и окрашены массой разнообразных эмоций. [107]

К 6–7 годам, отмечает М.И. Лисина (1982), у детей существенно меняется отношение к сверстникам. В это время ребенок способен к внеситуативному общению, никак не связанному с тем, что происходит здесь и сейчас. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других детей. В этом возрасте между ними уже возможно общение в привычном для

нас понимании этого слова, то есть не связанное с играми и игрушками. Дети могут долго просто разговаривать (чего не умели в младшем дошкольном возрасте), не совершая при этом никаких практических действий. [70]

Исследования М.И. Лисиной (1980), Е.А. Смирновой (2008), А.Г. Рузской (1989), Т.А. Репиной (1978), показывают, что к 6–7 годам между старшими дошкольниками. значительно возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстников. Часто старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями ровесников и эмоционально включены в них. Достаточно часто даже вопреки правилам игры они стремятся помочь однокласснику, подсказать ему правильный ход. Если четырех-пятилетние дети вслед за взрослым охотно осуждают действия сверстников, то шестилетние, напротив, защищают товарища или даже могут поддержать его «противостояние» взрослому. Такая эмоциональная вовлеченность в действия одноклассников свидетельствует о том, что ровесники становятся для ребенка не только средством самоутверждения и сравнения с собой, не только предпочитаемыми партнерами. На первый план выходит интерес к сверстнику как к самоценной личности, важной и интересной независимо от ее достижений и предметов, которыми она обладает. При этом конкурентное, соревновательное начало в общении детей сохраняется. [70,102,97,95]

М.И. Лисина (1985) и Е.А. Смирнова (1985) выдвинули четыре критерия для выявления наличия у ребёнка потребности в общении.

Первым является интерес и внимание к другому человеку. В этом критерии обнаруживается направленность его на познание другого, который становится объектом особой активности ребёнка.

Вторым критерием выступает его эмоциональное отношение к другому человеку, свидетельствующее о равнодушном, пристрастном отношении к нему.

Третий критерий включает инициативные действия, направленные на привлечение к себе внимания партнёра. Они имеют своей целью проявить себя,

вовлечь партнёра в совместные действия и то же время увидеть свои возможности через реакцию другого человека.

Четвёртым критерием служит чувствительность ребёнка к отношению другого, в которой обнаруживается готовность принять инициативу другого и ответить на неё. Этот критерий выявляет также способность ребёнка воспринять оценку и отношение к себе партнёра по общению, согласовать (или перестроить) свои действия в соответствии с ними [71].

По данным ряда психолого-педагогических исследований Г.А. Урунтаевой, (1998), Е.А. Смирновой (2008), М.И. Лисиной (1982), Коломенского (2001), у некоторых старших дошкольников наблюдается снижение ведущей роли в общении, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками. В этом возрасте происходит уже как бы разделение детей на «популярных» и «непопулярных». Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми.

Внутриличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям эмоций: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Для их предотвращения необходимо в этом возрасте обучать детей межличностному общению со сверстниками.

М.И. Лисина (1985) и Е.А. Смирнова (1985) в своих исследованиях проявление коммуникативной компетентности, популярность в группе сверстников связывают с проявлением чувственности к сверстнику, то есть способностью ориентироваться на другого. Чувственность к сверстнику включает в себя сформированность познавательного, эмоционального и поведенческого компонента образа сверстника.

Познавательный аспект образа сверстника включает в себя:

1. Знание норм и правил общения и взаимодействия со сверстниками;

2. Дифференцированный образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения, особенностей деятельности и поведения другого);

3. Знание и понимание эмоций другого человека;

4. Знание способов конструктивного выхода из конфликтной ситуации.

Эмоциональный аспект образа сверстника включает:

1. Положительное отношение к сверстнику;

2. Сформированность личностного типа отношения к сверстнику (то есть преобладание чувства «общности», «сопричастности» (понятие Е. О. Смирновой 1985) над обособленным, конкурентным отношением к сверстнику)

Поведенческий аспект образа сверстника включает:

1. Умение регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения;

2. Умение выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника;

3. Способность конструктивного сотрудничества;

4. Способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками;

5. Умение разрешать конфликтные ситуации конструктивными способами.

Безусловно, что выделенные Е.А. Смирновой (1985) компоненты коммуникативной компетентности (коммуникативные компетенции), неразрывно связаны между собой и в реальном процессе общения их трудно разделить. Познавательный, эмоциональный, поведенческий компонент адекватного образа сверстника образуют центральное качество, определяющее коммуникативную компетентность – чувствительность к воздействиям сверстника. Чувствительность к сверстнику – способность ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и другие), проявлять внимание к сверстнику, готовность ответить на его предложения, способности услышать и понять другого.

В дошкольном возрасте детям доступны три варианта проявления коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность проявляется:

— в ситуации достижения собственных целей общения, взаимодействия с учетом особенностей партнера по общению (что-то попросить, договориться о принятии в игру, что-то узнать, уточнить и т. д., при этом не вызывая отрицательного отношения со стороны партнера по общению)

— в ситуации достижения цели совместными усилиями (организация и проведение игр, совместные задания, упражнения, подвижные игры, выполнение поручений и т. д.)

— в ситуации оказания просоциальных форм поведения (содействие, сочувствие, бескорыстная помощь, взаимовыручка)

Все эти ситуации проявления коммуникативной компетентности, по мнению Е.А. Смирновой (1985), М.И. Лисиной (1985) связаны с сформированностью коммуникативных компетенций-способностью ориентироваться на другого, сформированностью познавательного, эмоционального и поведенческого компонента образа сверстника.

Данные ситуации проявления коммуникативной компетентности могут выступать и критериями диагностики, и направлениями развития коммуникативных компетенций. [70]

Прививая детям умения межличностного общения, необходимо одновременно совершенствовать эти же умения у педагогов, родителей. Поэтому в ДОУ должна быть разработана целая система действий, реализующаяся в двух направлениях: в работе с детьми и со взрослыми (родителями, педагогами). Как показывают исследования, культура поведения ребенка во многом зависит от культуры поведения находящихся рядом родителей, воспитателей. В лице взрослого ребенок находит не образ другого человека, а, как отмечал Д.Б. Эльконин, «...образ себя через другого». [121]

1.3 Современное состояние изучения проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста

Коммуникативные умения в дошкольном и любом другом возрасте относятся к категории ключевых, т. е. таких, которые имеют особое значение в жизни человека, поэтому их формированию следует уделять особое внимание. Правительством страны особо подчеркивается важность формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста, от уровня развития которых зависит успешность человека не только в профессиональной, но и в личной сфере. [88]

В условиях модернизации образования закономерно возрастает интерес исследователей к проблеме формирования ключевых компетенций у детей дошкольного возраста. Данная задача обусловлена новым подходом к оценке качества образования, при котором основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а овладение ребенком набором компетентностей интегративных личностных характеристик, определяющих способность ребенка к решению разнообразных доступных задач жизнедеятельности (И.А. Зимняя 2004, Л.А. Петровская 2007) [46].

Компетентностный подход в настоящее время провозглашен в качестве основного на всех ступенях образования: от детского сада до высшей школы. Одной из ведущих компетентностей личности, в том числе и ребенка дошкольного возраста, является коммуникативная компетентность, которая многими исследователями признана стержневой, поскольку лежит в основе других компетенций (О.В. Заширинская 1998, Т.А. Нилова 1998, О.С. Павлова 1998, Л.М. Шипицына 1998).

Современные исследования, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены исследованиями И.И. Иванец (2012), посвященных речевой коммуникации детей. В своей работе исследователь рассматривает искусство, как средство развития речевых

коммуникаций дошкольников. Делая вывод о том, что искусство бесконечно расширяет и пополняет опыт общения человека, позволяя познать и пережить ситуации, недоступные в его реальной жизни, дает возможность взглянуть на уже знакомую ситуацию с точки зрения другого человека, представляет эталоны разнопланового общения, являясь школой искусства общения [47].

Непосредственно формированием коммуникативных компетенций дошкольников занимались Мунирова Л.Р. (1993), Проняева С.В. (1999), А. П. Воронова 19980, О. В. Заширинская (1998), Т. А. Нилова (1998), Л. М. Шипицына (1998) и др.). Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных компетенций затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Именно развитие коммуникативных компетенций является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника [76; 90].

Т.П. Авдулова (2009), Г.Р. Хузеева (2014) в своих исследованиях раскрывают содержание и пути формирования у дошкольников таких компонентов личностной компетентности, как коммуникативная и нравственная. Ученые создали практические рекомендации для реализации федеральных государственных образовательных стандартов в области развития коммуникативных компетенций дошкольников. Рекомендации представляют собой целостную систему, включающую по каждой из компетенций диагностический блок, содержательный анализ понятия и возрастные закономерности морального и коммуникативного развития дошкольника, а также программы психолого-педагогического сопровождения коммуникативной и нравственной компетентностей личности. [3,110]

И.А. Кумовой (2004) проводились исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни. Исследователь обращает внимание на то, что: «...понятие «коммуникативная культура ребенка» – это личностное качество, включающее потребность в общении с другими на основе общих познавательных и игровых интересов; вербальные и невербальные способы донесения ценной информации

собеседнику; эмоционально-позитивное отношение к себе и партнеру по коммуникации; способность прийти к согласию, договоренности в процессе коммуникации». [59]

А.Г. Самохваловой (2011) проводилось исследование коммуникативных трудностей детей, которые осложняют процесс общения [99].

В утвержденной стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 года, приоритетной задачей Российской Федерации является формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание детей. «...Реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные, ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни и в обществе...» [104].

Современное представление о содержании дошкольного образования, соответствующее социальному заказу находит, в частности, отражение в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», направленной в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом ФГОС «на достижение целей, овладения конструктивными способами и средствами — взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач: развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов, устной речи детей лексической стороны, грамматического строя речи; произносительной стороны, речи; связной речи — диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи». [88]

Одна из главных установок образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом отражена и в планируемых результатах освоения ребенком основной общеобразовательной программы дошкольного образования. В ней указываются следующие коммуникативные компетенции: — «развитие свободного общения с взрослыми и детьми».

Нормативно определено, что современный выпускник ДОО — это ребенок, который обладает следующими коммуникативными компетенциями:

1. Адекватно использует вербальные и невербальные средства общения;
2. Владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве);
3. Способен изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации» [88].

Совершенно очевидно, что современный мир претерпевает невероятное количество сложностей в общении между взрослыми, то каково же состояние проблемы общения и уровня развития коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста. Психологи бьют тревогу: дошкольники перенимают модель социального поведения у своих родителей и близкого окружения. По данным последних наблюдений, ребята, играя в семью, все чаще берут с полок книги и открывают их, как ноутбук, и играют в «танки» или «просматривают страничку» в соцсетях. Это в основном делается либо молча, либо с возгласами от «увиденного» в «компьютере». И такие молчаливые семейные игры возникают все чаще. Таким образом, происходит еще большее сокращение общения в семье. (И.И. Иванец 2000)

Стратегия воспитания РФ предусматривает также работу в направлениях по формированию коммуникативных компетенций родителей и работу с семьей в целом. Компетенции не являются врожденной способностью, а формируются в результате взаимодействия ребенка с социальной средой.

Совершенно очевидно, что формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста входит в госзаказ Правительства РФ и четко концентрирует работу педагогов и руководителей ДОО на повышении самообразования по заданному направлению, активному сотрудничеству с семьей и целенаправленного поэтапного развития коммуникативной личности детей. [104]

Выводы по первой главе:

1. Коммуникативные умения способствуют психическому развитию в детском возрасте, влияют на общий уровень их деятельности. Они позволяют быть успешными в системе межличностных и социальных отношений.

2. Старший дошкольный возраст является уникальным периодом развития личности ребенка. В развитии сферы общения ребенка дошкольника ведущую роль играют коммуникативные умения и навыки. Они позволяют не только правильно и грамотно объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию, идущую от партнеров по общению, но и различать те или иные ситуации социального взаимодействия, понимать состояние других людей в таких ситуациях и на основе этого выстраивать свое поведение.

3. Анализ литературы показал, что у некоторых дошкольников наблюдается снижение ведущей роли в общении, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками. Внутриличностные переживания детей могут привести к агрессивным, импульсивным проявлениям эмоций: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Для их предотвращения необходимо в этом возрасте целенаправленно развивать у детей коммуникативные компетенции социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

4. Необходимость развития коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе. Данное направление исследований является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования,

необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития в детском возрасте. Имеющиеся исследования позволяют выделить противоречие между признанием важности развития коммуникативных умений в воспитании личности ребенка в соответствии с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) и малой разработанностью психолого-педагогических подходов к данной проблеме.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста

2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей коммуникативного взаимодействия и выявлении исходного уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило: дошкольное образовательное учреждение «Розовая башня» г. Красноярск. В эксперименте участвовало 29 воспитанников подготовительных к школе групп. Мы их обозначим ЭГ1 и ЭГ2, принимавших участие в исследовании. Среди них: 20 мальчиков и 9 девочек, а также родители воспитанников и педагоги групп.

В качестве критериев комплектования экспериментальной выборки испытуемых, нами были отобраны:

1. Схожесть показателей возраста;
2. Воспитание в одной параллели детского сада.

Экспериментальное выявление особенностей коммуникативного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический.

На *подготовительном этапе исследования* нами был осуществлен отбор методов и психодиагностических методик для выявления исходного уровня коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста, а также анализ современной психолого-педагогической литературы по выбранной проблеме.

На данном этапе нами использовалась «**Анкета для родителей С.С. Бычковой**» (2002) (Приложение 1). Данная анкета раскрыла особенности общения родителей с детьми, для выявления уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения.

Критериями оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения явились 3 показателя:

— понимание необходимости формирования умений межличностного взаимодействия;

— соблюдение родителями этики общения с ребенком

— соблюдение родителями норм межличностного взаимодействия между собой в присутствии ребенка.

Каждый показатель оценивался в 2 балла.

Анализ результатов исследования осуществлялся на основании следующих *уровней сформированности*:

- высокий — родители положительно оценивались по трем показателям (6 баллов);
- средний — родители положительно характеризовались по двум показателям (4 балла);
- низкий — родители положительно характеризовались по одному показателю (2 балла).

Значимое место в реализации подготовительного этапа исследования играл метод наблюдения, который применялся нами для изучения естественного поведения детей старшего дошкольного возраста. Наше внимание было обращено на культуру приветствия, умение вести диалог; поведение и взаимоотношения воспитанников в совместной деятельности, их организаторские умения, использование мимики, жестов во время общения со сверстниками и взрослыми.

На *диагностическом этапе* с целью изучения особенностей коммуникативного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста и

выявления у них исходного уровня коммуникативных умений, нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001);
2. Проективная методика «Мой друг» Т. П Авдуловой (2009);
3. Методика экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р Хузеевой (2009);
4. «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009).

Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)

Целевой направленностью методики является изучение социометрического статуса ребенка в системе межличностных отношений.

Экспериментальная процедура состояла в следующем. Предварительно были подготовлены по 3 переводные картинки на каждого ребенка групп Э1 и Э2. На оборотной стороне картинки ставился номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора (воспитатель) вывел детей, за исключением одного, в другое помещение, где занимал их игрой, чтением книги. Оставшемуся ребенку дана была инструкция: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы. У кого окажется больше картинок – тот выигрывает. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь». Ребенок выполнял задание и уходил в третье помещение. Все данные фиксировались в таблице. После чего осуществлялась обработка и интерпретация результатов по следующим параметрам.

Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений определяли путем подсчета полученных им выборов. в зависимости от этого обследуемых детей отнесли к одной из четырех статусных категорий:

I – «звезды» (5 и более выборов);

II – «предпочитаемые» (3–4 выбора);

III – «принятые» (1–2 выбора);

IV – «не принятые» (0 выборов).

I и II статусные группы являются благоприятными, III и IV – неблагоприятными. Исходя из этого, определялся, насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе. Иными словами, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию.

Уровень благополучия взаимоотношений (*УБВ*). УБВ определяли соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных статусных категорий. Если большинство детей группы оказывались в благоприятных (I и II) статусных категориях, УБВ определялся как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом – как низкий. Низкий УБВ – сигнал тревоги, означающий неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Коэффициент взаимности (*КВ*) вычисляли как отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов и выражали в процентах. Это очень важный диагностический коэффициент, так как выражает характер отношений, существующих в группе. Он может быть показателем действительной сплоченности, привязанности, дружбы детей, но может и свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группировки. Поэтому к нему мы отнеслись внимательно. По величине показателя КВ группы Э1 и Э2 отнесли к одному из четырех уровней взаимности: I - КВ = 15–20 % (низкий), II - КВ = 21–30 % (средний). III - КВ = 31–40 % (высокий), IV - КВ = 40 % и выше (сверхвысокий).

Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (*КУ*) показал, насколько удовлетворен своими отношениями каждый отдельный ребенок. КУ определяли как процентное отношение числа сверстников, с которыми у ребенка взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. Затем отнесли каждого ребенка в одну из трех групп: в I группу – вошли дети, КУ

которых высокий 100%, во II - удовлетворительный 66,6%, в III группу вошли дети КУ которых неудовлетворительный 0–33%. Такое условное распределение детей на группы имеет реальный психологический смысл.

Индекс изолированности (ИИ) вычисляли как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора. Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5–6 %; менее благополучной, если индекс изолированности равен 7–14% и неблагополучной, если индекс изолированности 15–25 %. Величина этого индекса – прямой показатель успешности воспитательных усилий.

Мотивация социометрических выборов показала, какие мотивы лежат в основе выборов каждого ребенка, в какой степени дети осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. В зависимости от содержания ответов ребенка почему он выбрал того или иного сверстника, мотивы разделили на IV типа. К I типу отнесли мотивы с общей положительной оценкой сверстника, эмоционально положительного отношения к нему («он хороший», «нравится!»); II тип мотивов включал выделение тех или иных положительных качеств ребенка: а) внешних, б) качеств, обеспечивающих успешность деятельности, в) нравственных; к III типу отнесли мотивы, выражающие интерес к совместной деятельности («интересно вдвоем», «строим вместе гаражи и дом», «я с ним смеюсь»): а) ребенок в центре совместной деятельности, б) партнер в центре совместной деятельности; IV тип – дружеские отношения («он мой друг», «она самая хорошая подруга»).

Полученные в процессе экспериментального изучения данные были подвергнуты количественной и качественной обработке материала и их последующей интерпретации.

Проективная методика «Мой друг» —Т. П. Авдуловой (2009)

Целевой направленностью методики является изучение представлений о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Нарисуй своего друга, каким ты его представляешь». Предлагался лист белой бумаги и цветные карандаши. После окончания рисования ребенку были заданы вопросы: «Кто он? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?» Ответы фиксировались. Особенности представлений о сверстнике в старшем дошкольном возрасте изучались путем анализа рисунков и беседы с детьми на тему «Мой друг».

Анализ результатов исследования осуществлялся по следующим параметрам:

1. Образный компонент образа друга;
2. Вербальный компонент образа друга.

В качестве критериев оценки нами были определены:

1. Эмоциональное отношение к сверстнику.
2. Степень дифференцированности образа сверстника. Рисунок (образный компонент образа друга) анализировался по следующим параметрам:
 - Цвет;
 - Размер;
 - Прорисовка;
 - Наличие себя рядом;
 - Отношение через изображение;
 - Пол друга.

Вербальные ответы на вопросы: «Кто он?» и «Какой он?» (вербальный компонент образа друга) анализировались по следующим параметрам:

- Наличие в описании сверстника особенностей внешности;
- Наличие в описании сверстника личностных качеств;
- Наличие в описании сверстника умений и способностей;
- Наличие в описании сверстника отношения к себе.

Полученные результаты соотносились со следующими уровнями:

Высокий уровень сформированности образа сверстника. Положительное эмоциональное отношение, высоко структурированный образ друга (не менее

5–6 содержательных характеристик сверстника, с использованием разных категорий: внешность, умения, личностные характеристики).

Средний уровень сформированности образа сверстника. Амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам, средний уровень структурированности образа сверстника (не менее 3–4 характеристик друга).

Низкий уровень сформированности образа сверстника. Амбивалентное или отрицательное отношение к сверстнику, слабая структурированность образа (1–2 характеристики).

Результаты психодиагностического обследования были подвергнуты количественной и качественной обработке материала и их последующей интерпретации.

Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009)

Целевой направленностью методики является определение типа межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характера проявления просоциальных форм поведения.

Методика проводилась на 2-х детях. Испытуемым предлагалось два листка с контурным изображением; два набора карандашей: а) два оттенка красного, два оттенка синего, два оттенка коричневого; б) два оттенка желтого, два оттенка зеленого, черный и серый. Детям была дана инструкция: «Ребята, сейчас у нас будет соревнование, мы с вами будем рисовать. Какие цвета вы знаете? Вам нужно раскрасить рисунок, используя как можно больше цветов. Победит тот, кто больше всего использует разных карандашей, у кого рисунок будет самым разноцветным. Один и тот же карандаш можно использовать только один раз. Можно делиться». После этого дети садились спиной друг к другу, перед каждым лежал рисунок и набор карандашей.

В процессе работы экспериментатор обращал внимание ребенка на рисунок соседа, хвалили его, спрашивал мнение другого, при этом отмечал и оценивал все высказывания детей.

Характер отношения определялся нами через анализ трех параметров:

1. Интерес ребенка к сверстнику и его работе;
2. Отношение к оценке другого сверстника взрослым;
3. Анализ проявления просоциального поведения.

Первый параметр – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Данный показатель оценивали следующим образом: 1 балл – полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка (ни одного взгляда в сторону другого); 2 балла – слабый интерес (беглые взгляды в сторону сверстника); 3 балла – выраженный интерес (периодическое, пристальное наблюдение за действиями товарища, отдельные вопросы или комментарии к действиям другого); 4 балла – ярко выраженный интерес (пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника).

Второй параметр – эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым. Данный показатель определял реакцию ребенка на похвалу или порицание другого, что и является одним из проявлений отношения ребенка к сверстнику либо как к предмету сравнения, либо как к субъекту, целостной личности.

Реакции на оценку были следующими:

1) индифферентное отношение, когда ребенок не реагировал на оценку сверстника;

2) неадекватная, отрицательная оценка, когда ребенок радовался отрицательной и огорчался (возражал, протестовал) положительной оценке сверстника;

3) адекватная реакция, где ребенок «сорадовался» успеху и сопереживал поражению, порицанию сверстника.

Третий параметр – степень проявления просоциального поведения.

Возможные типы детского поведения оценивались в соответствии со следующими индикаторами:

1) ребенок не уступал (отказывал в просьбе сверстнику);

2) уступал только в случае равноценного обмена или с колебаниями, когда сверстнику приходилось ждать и неоднократно повторять свою просьбу;

3) уступал сразу, без колебаний, мог предложить совместное пользование своими карандашами.

Сочетание трех параметров позволило определить тип отношения ребенка к сверстнику.

Индиifferentный тип отношения – дети со сниженным интересом к действиям сверстника, индиifferentное отношение к положительной и отрицательной оценке сверстника.

Предметный тип отношения – выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватная реакция на оценку сверстника, отмечается отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику.

Личностный тип отношения – отмечался выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику.

**«Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958),
модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009)**

Целевой направленностью методики явилось выявление и оценка особенностей межличностных отношений по средствам определения состояния следующих параметров:

- особенностей межличностного общения ребенка со взрослыми и сверстниками;
- отношение к лидерству;
- субъективное ощущение включенности ребенка в группу сверстников;
- эмоциональное отношение к сверстникам и взрослым;
- оценка поведения в ситуации отвержения.

Методика предназначена для детей от 5 до 10 лет. Даная методика была разработана на основе методики «особенности межличностных отношений» (ОМО), предложенной Шутцем в 1958 г, которая предназначалась для исследования взрослых.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Испытуемому была дана инструкция: «Давай поиграем, я начну читать предложение, а ты его закончишь. Постарайся отвечать быстро».

01. Когда ребята собираются вместе, я обычно
02. Когда ребята говорят мне, что я должен делать
03. Когда взрослые обсуждают мое поведение
04. Я думаю, что иметь много друзей
05. Когда мне предлагают участвовать в разных играх
06. Отношения с ребятами в группе
07. Когда мне предлагают придумать и провести игру, я
08. Дружить со многими ребятами
09. Быть главным в группе
10. Ребята, которых не приглашают в совместные игры
11. Когда я прихожу в детский сад, ребята
12. Обычно мы с ребятами
13. Когда другие ребята что-то делают вместе, я
14. Когда меня не принимают в игру
15. Когда взрослые говорят мне, что нужно сделать
16. Когда у ребят что-то не получается,
17. Когда я что-то хочу сделать, ребята

Для оценки результатов использовали ключ:

	Критерии оценки	Номер предложения
1.	Содержание общения	1,12.
2.	Особенности отношений со сверстниками	6, , 11, 16, 17, 10
3.	Широта круга общения	4, 8.
4.	Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников.	7, 9
5.	Автономия или подчинение сверстнику.	2
6.	Поведение в случае отвержения	10, 13, 14
7.	Активность в общении	1, 13, 14
8.	Особенности общения со взрослыми.	3, 15

Оценке подлежал каждый из отобранных нами критериев.

1. Содержание общения. Данный критерий направлен на определение ведущего мотива общения. Содержание общения оценивалось следующим образом: преобладание делового мотива – 1 балл; преобладание познавательного – 2 балла личностного мотива – 3 балла.

2. Особенности отношений со сверстниками. Данный критерий направлен на определение особенностей эмоционального отношения ребенка со сверстниками, его эмоциональное благополучие в группе. Эмоциональное отношение оценивали как положительное, которое удовлетворяет ребенка или отрицательное, которое не удовлетворяет ребенка. Особенности эмоционального отношения к сверстникам оценивали следующим образом: проявления отрицательного отношения – 1 балл, при положительном отношении – 2 балла.

3. Широта круга общения. Ребенок может стремиться к общению с широким кругом сверстников, а может избегать общения с большим количеством детей и быть более избирательным в общении. Ответы по данному критерию оценивали следующим образом: узкий круг общения оценивался в 1 балл, широкий круг общения – в 2 балла.

4. Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников. Ребенок может избегать принятия решений и взятия на себя ответственности, может стараться брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью. Может положительно относиться к лидерству или отрицательно. Ответы оценивали следующим образом: отрицательное отношение к лидерству – 1 балл, положительное отношение к лидерству – 2 балла.

5. Автономия или подчинение сверстнику. Ребенок в отношениях со сверстниками может демонстрировать разные виды взаимодействия. Стремление к подчинению и стремление к независимости и автономии. Ответы детей по данному показателю оценивали следующим образом. Реакция подчинения – 1 балл, автономия – 2 балла.

6. Поведение в случае отвержения, принятие ребенка в группу сверстников. Ребенок может быть включенным в группу, может находиться в изоляции. Каждый ребенок сталкивается с ситуацией отвержения. Реагируют все дети по-разному. Можно выделить конструктивные способы реагирования (договориться, попросить, организовать свою игру), и неконструктивные способы выхода из проблемной ситуации (обижаться, плакать, уйти, пожаловаться). Поведение в случае отвержения со стороны сверстников оценивали следующим образом: неконструктивные способы оценивали как 1 балл, конструктивные способы как 2 балла.

7. Степень активности в общении. Активная позиция выражается в том, что ребенок предлагает какой-то вид деятельности и общения, проявляет готовность взять на себя ответственность. Пассивная позиция выражается в отсутствии инициативы и готовности взять на себя ответственность. Активная позиция в общении оценивалась в 2 балла, пассивная позиция – 1 балл.

8. Особенности общения со взрослыми. Также данная методика позволила выявить особенности общения со взрослыми. Склонность ребенка к подчинению, сопротивлению или сотрудничеству. Ответы на вопросы оценивались следующим образом: сопротивление – 1 балл, подчинение – 2 балла, сотрудничество – 3 балла.

2.2 Результаты констатирующего эксперимента

С целью выявления особенностей общения родителей с детьми, уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения на подготовительном этапе исследования мы использовали анкету для родителей С.С. Бычковой (2002). Результаты анкеты отразили в таблице 1.

Из таблицы 1 видим, что большинство родителей осознают необходимость формирования у детей умений межличностного общения 65,5 %, но многие из них 48,5 % не соблюдают этику общения с ребенком. 45% родителей не соблюдают норм межличностного общения между собой в присутствии

ребенка. Все это безусловно сказывается на межличностных отношениях детей, поскольку родители сами подают отрицательный пример межличностного общения.

Таблица 1. Результаты анкетирования родителей по изучению уровня воспитательной деятельности в семье и уровня собственных умений общения.

Параметры	Уровень	Показатели				Итого	
		ЭГ1 (n15)		ЭГ2 (n14)			
		Абс	%	Абс	%	Абс.	%
Понимание необходимости развития компетенций межличностного общения	Высокий	10	70	9	64,5	19	65,5
	Средний	3	20	3	21,5	6	20,5
	Низкий	2	10	2	14	4	14
Соблюдение родителями этики общения с ребенком	Высокий	4	26,5	3	21,5	7	24
	Средний	4	26,5	4	28,5	8	27,5
	Низкий	7	47	7	50	14	48,5
Соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка	Высокий	3	20	3	21,5	6	20,5
	Средний	5	33	5	35,5	10	34,5
	Низкий	7	47	6	43	13	45

Наблюдения за повседневной деятельностью детей старшего дошкольного возраста, за их общением, показывают, что культура приветствия у большинства детей сформирована, дети здороваются со старшими, обращаясь по имени и по отчеству. Друг друга тоже приветствуют, но чаще не адресно, а ограничиваются общим приветствием. Ритуал прощания, дифференцированный по степени привязанности детей друг к другу.

В детских коллективах присутствует достаточно высокая напряженность и конфликтность. Ребята, не имеющие навыков конструктивного общения с ровесниками, часто становятся причиной ссор, конфликтов. В ситуации

конфликта многие проявляют аффективно-экспрессивные реакции: возмущаются, кричат, могут толкнуть или ударить. Помогают друг другу охотно, но чаще всего по просьбе и напоминанию взрослого.

В процессе наблюдения за парным общением, отметили, что дети часто перебивают говорящего, могут оскорбить и не извиниться, не понимают эмоциональное настроение партнера (не сопереживают). Выражение мимики и жестов у многих детей скудное, или развязное; во время общения многие из детей не смотрят партнеру по общению в глаза, отводят взгляд.

Наблюдая за поведением детей в совместной деятельности со сверстниками, отметили следующее: цель своей деятельности дети зачастую не осознают, играть начинают спонтанно, содержание игры практически не обговаривают, лишь некоторые детали и то очень кратко, средства для игры выбирают по ходу, результат игры не анализируют и не обсуждают.

У большинства детей новые игры вызывают опаску, боязнь не справиться с данной ролью. Детей, проявляющих инициативу, в игре меньше.

Рассмотрим результаты межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста по методике Социометрический эксперимент: «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977). Результаты диагностического изучения мы отразили в таблице 2.

В группах наблюдается примерно одинаковое количество «звезд» ЭГ1 27%, ЭГ2 21,5%. Эти дети желанны в системе межличностных отношений, к ним испытывают высокую симпатию, с ними интересно играть. К категории «предпочитаемые» относятся 27% детей ЭГ1 и 28,5% ЭГ2. Эти дети общительны, имеют много друзей.

Обращает на себя внимание высокий показатель «принятых» детей ЭГ1 40% ЭГ2 43%. Эти дети стеснительные, им трудно вступать в контакт с другими ребятами. В обеих группах есть по одному «непринятому» ребенку. «Непринятые» дети держаться обособленно, с ними почти никто не играет, не общается, и сами они не проявляют желания в общении со сверстниками.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группах в целом средний.

Таблица 2. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)

Диагностические показатели социометрического исследования	Уровень	Испытуемые			
		ЭГ1 (n15)		ЭГ2 (n14)	
		Абс.	%	Абс.	%
Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений	Звезды	4	27	3	21,5
	Предпочитаемые	4	27	4	28,5
	Принятые	6	40	6	43
	Непринятые	1	6	1	7
Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ)	Низкий				
	Средний	8	53	7	50
	Высокий				
Коэффициент взаимности (КВ)	Низкий				19
	Средний		23		
	Высокий				
	Сверхвысокий				
Индекс изолированности (ИИ)	Низкий				
	Средний	1	6	1	7
	Высокий				
Мотивация социометрических выборов	I тип	1	6	1	7
	II тип	3	20	2	14
	III тип	5	34	5	36
	IV тип	6	40	6	43

Коэффициент взаимности (КВ) в ЭГ1 23 %, из чего следует, что данная группа относится ко 2-ому уровню взаимности (средний уровень). В ЭГ2 КВ составляет 19%, а это низкий уровень групповой сплоченности.

В статусную категорию «непринятые» вошли в ЭГ1 и ЭГ2 по одному ребенку. Индекс изолированности (ИИ) обеих группах 7%. Значит, группы

можно считать менее благополучными в межличностных взаимоотношениях и успешности воспитания.

Также мы определили коэффициент удовлетворенности своими взаимоотношениями (КУ) каждого отдельного ребенка ЭГ1 и ЭГ2. В рисунке 1 представлены результаты данного критерия.

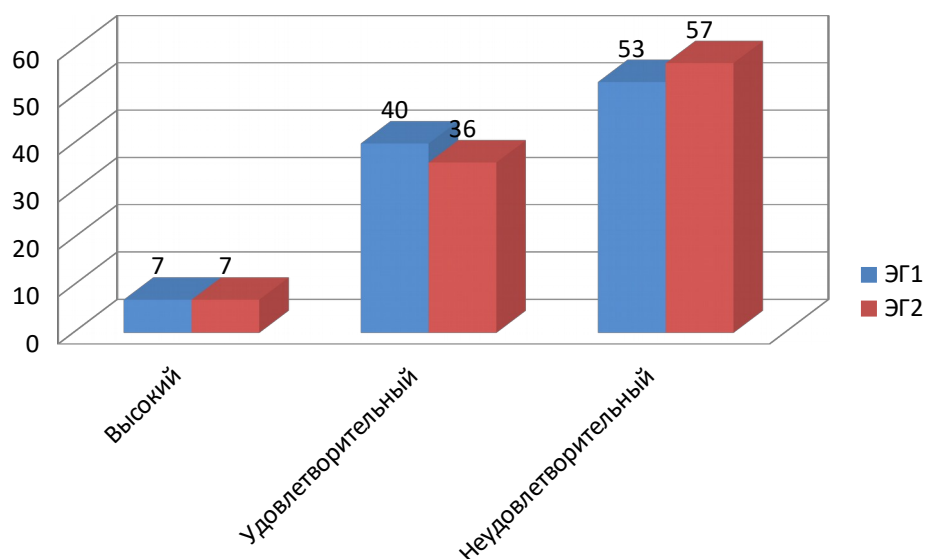


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями (КУ), по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977).

53% детей ЭГ1 и 57% ЭГ2 неудовлетворены своими взаимоотношениями. Можно сделать вывод: дети, которых выбрали все или почти все сверстники из числа тех, кого они сами выбирали, имеют почву для более высокого эмоционального самочувствия, жизнерадостности, чем те дети, которых может быть и выбирают, но совсем не те, к которым они сами стремятся.

Оценивая мотивацию социометрических выборов, выяснили, какие мотивы лежат в основе предпочтений каждого ребенка, в какой степени дети осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. В обеих группах преобладают III и IV тип мотивов, то есть большинство детей

руководствуются при выборе интересами к совместной деятельности и дружескими отношениями, что соответствует старшему дошкольному возрасту.

Выяснили, каким образом дети мотивировали свой выбор. Например, дети, у которых были взаимные выборы с Зариной И. («1» статусная группа, «звезды») на вопрос «Почему ты в первую очередь решила подарить картинку Зарине? – ответили следующим образом:

– девочки: «Она моя самая хорошая подружка, с ней интересно играть, она добрая...», в основе мотива выбора находятся дружеские отношения, а также проявляется интерес к совместной деятельности с этим ребенком.

– мальчики отвечали: «Она хорошая, нравится, она красивая...», исходя из эмоционально положительного отношения к девочке, выделяют внешние качества, проявляют симпатию к ней.

Уровень сформированности представлений о сверстнике, степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику, который мы определили с помощью проективной методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) отображали на рисунке 2.

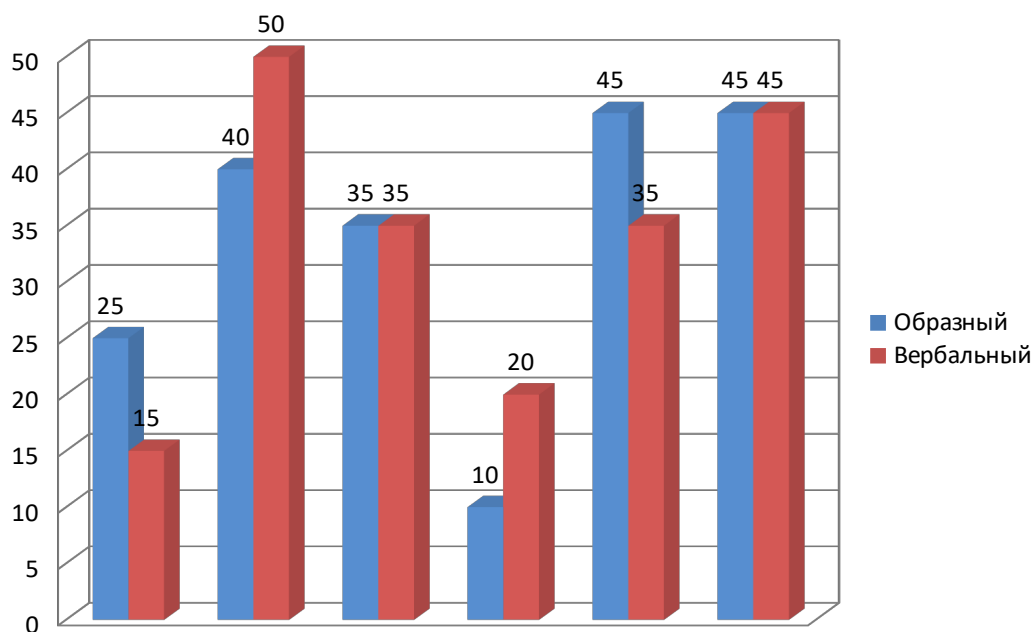


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения сформированности представлений о сверстнике по методике «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009).

Образный компонент образа друга (рисунок) анализировался по следующим параметрам: цвет, размер, прорисовка, наличие себя рядом, отношение через изображение, пол друга. В ЭГ1 низкий уровень показали 35% детей в ЭГ2 45%. Средний уровень в ЭГ1 40% детей, в ЭГ2 45%.

Анализ рисунков Вероники Б, Данила В, Артема К, Юли М., Матвея С., Ксении З., Никиты Н., Алины Х. показал наличие амбивалентного отношения к сверстнику. В своих рисунках дети рисовали себя большими на весь лист, а друзей маленькими, причем себя прорисовывали детально, а друзей нет.

Многие дети не рисовали себя рядом с другом Данил О., Ульяна И., Матвей И., Паша К., Алишер А., Катя С., Дмитрий Ж., Матвей И., Артур Г., Роман П.. Это говорит о том, что у детей низкое эмоциональное отношение к сверстнику и нет чувства привязанности к сверстнику.

Также в рисунках некоторых испытуемых наблюдаются элементы конфликтности. Особенно это видно на рисунках Ромы Л, Андрея Л, Арсения К., Павла К., Артема К. Дети рисовали танки. оружие, сверстников рисовали схематично, использовали в рисунках преимущественно черный и красны цвета. У этих детей наблюдаются трудности в общении со сверстниками и воспитателями.

На рисунках Артема В., Полины Д., Ксении З., Валентины С., Никиты Н., Данила О. не были прорисованы части тела, лица сверстника, по рисунку Ильи К. не возможно было определить какого пола сверстник, так как одежда была не изображена. На вопрос «Кто он твой друг, кого ты нарисовал?», ребенок ответил: «Алишер А.». Вопрос «Какой он?» вызвал затруднение, после паузы ребенок ответил «хороший» назвать еще какие-либо характеристики, качества товарища не смог. Это говорит о низком уровне сформированности образа сверстника и о низком эмоциональном отношении к сверстнику.

В ЭГ1 с низким уровнем сформированности вербального компонента образа сверстника 35% детей в ЭГ2 45%. Средний уровень в ЭГ1 у 50% детей в ЭГ2 у 35%.

Отвечая на вопрос, «какой твой друг?», Матвей И., Артур Г. Илья К., Матвей С., Валентина С., Лилианна С. не смогли назвать ни одной характеристики сверстника, попросили дать время подумать, после чего назвали «хороший», «добрый», как и большинство детей. Это говорит о низкой сформированности вербального компонента образа сверстника.

Проанализировав рисунки детей можно сделать вывод, что у большинства из них преобладает средний и низкий уровень сформированности образа сверстника. Дети называют не более трех характеристик друга: «хороший друг», «нравится», «добрый». Преобладает амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам.

Детей с высоким уровнем сформированности образа сверстника, с положительным эмоциональным отношением к сверстникам значительно меньше. У них сформирован высоко структурированный образ друга. Отвечая на вопросы, эти дети называли не менее 5–6 содержательных характеристик образа сверстника: «хороший», «смелый», «добрый», «трудолюбивый», «веселый», «красивый» и другие.

Перейдем к анализу экспериментальной ситуации «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009), с помощью которой мы определили тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения. Результаты исследования представлены в таблице 3 (Приложение 3).

Из таблицы 3 видно, что 47% детей ЭГ1 и 36% детей ЭГ2 проявили выраженный и ярко выраженный ЭГ1 27% ЭГ2 28,5% интерес к действиям сверстника. Во время обследования эти дети периодически заглядывали в рисунок сверстника, наблюдали за действиями товарища, задавали вопросы: «Что ты рисуешь?», «А у тебя сколько цветов?», «Тебе много еще рисовать?». Некоторые комментировали действия сверстника и даже активно вмешивались в действия сверстника: «Ты не правильно рисуешь, надо один раз карандаш брать!», «Руки не бывают зеленого цвета, ты не правильно рисуешь!».

Однако 13% ЭГ1 и 28,5 % ЭГ2 проявили слабый интерес к действиям сверстника: беглые взгляды в сторону. Полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка проявили 13 % ЭГ1 и 7 % детей ЭГ2. Из этого можно сделать вывод, что у этих детей не сформирован эмоциональный компонент образа сверстника.

Таблица 3. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, по методике экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009).

Параметры	Уровни/степени	Констатирующий эксперимент			
		ЭГ1 (n 15)		ЭГ2 (n 14)	
		Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	2	13	1	7
	Слабый интерес	2	13	4	28,5
	Выраженный интерес	7	47	5	36
	Ярко выраженный интерес	4	27	4	28,5
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	4	27	5	35
	Неадекватное	8	53	6	43
	Адекватное	3	20	3	22
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	7	47	6	43
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	5	33	5	35
	Уступают	3	20	3	22

Обращает на себя внимание, высокий показатель неадекватной реакции детей на оценку работы сверстника взрослым в ЭГ1 53% и ЭГ2 43%. Дети радовались отрицательной оценке работы сверстника и огорчались когда слышали в адрес сверстника положительную оценку, возражали и протестовали: «а у меня больше цветов», «зато у него не красиво», «он не

правильно сделал, надо один раз карандаш использовать, а он много раз-это не честно». Так же следует отметить неадекватное проявление мимики и жестов: передразнивали сверстника, демонстрировали развязные жесты.

Детей с адекватным отношением на оценку сверстника взрослым было гораздо меньше ЭГ1 20% и ЭГ2 22%,. Эти дети радовались успеху и сопереживали поражению, порицанию сверстника: «попробуем еще раз, может ты» победишь», «у тебя тоже красиво». Мимика и жесты этих детей адекватные (улыбка, контакт глаза в глаза).

Некоторые дети продемонстрировали индифферентное отношение к оценке сверстника взрослым, они не реагировали на оценку сверстника, были сосредоточены на выполнении своей работы. Мимика и жесты этих детей очень скудные.

Оценивая данный параметр, можно сделать вывод, что большинство детей относятся к сверстнику как к предмету сравнения, а не как к субъекту, целостной личности.

Обращает на себя внимание, что 47% детей ЭГ1 и 43% детей ЭГ2 не уступали сверстникам, отказывали в просьбе дать карандаш: « я еще сам не рисовал», «сам нарисую потом дам». А если и уступали, то только в случае равноценного обмена с колебаниями, когда сверстнику приходилось ждать и неоднократно повторять свою просьбу. Детей, которые уступали сразу, без колебаний, могли предложить совместное пользование своими карандашами, значительно меньше 20% в ЭГ1 и 22% в ЭГ2.

Сочетание этих трех параметров позволило определить тип отношения ребенка к сверстнику. Результаты отобразим на рисунке 3.

Из рисунка видно, что у детей обследуемых групп преобладает предметный ЭГ1 53% и ЭГ2 43% и индифферентный ЭГ1 27% и ЭГ2 35% тип отношения к сверстнику. Из этого следует, что большинство детей ЭГ1 и ЭГ2 либо равнодушны и безразличны к сверстникам, либо относятся к сверстнику как к предмету сравнения, конкуренции, зависти, а не как к самоценной целостной личности. Такой тип отношения отрицательно влияет на

межличностные взаимоотношения между детьми и на процесс общения в целом.

Перейдем к анализу методики «особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой. (2009). Полученные результаты отобразим и на рисунке 4. И в приложении 4.

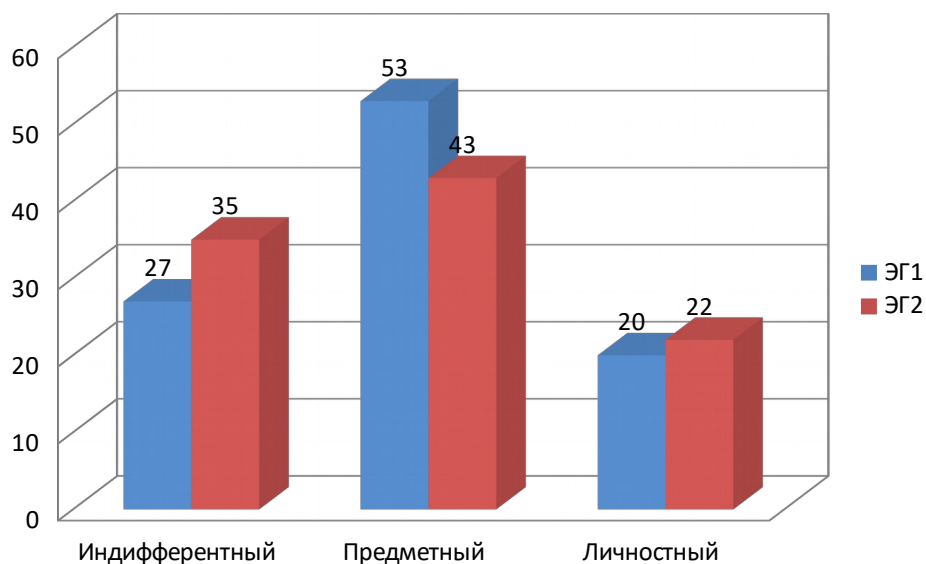


Рисунок 3. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику по методике экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009).

На рисунке 4 видно, что у большинства воспитанников преобладают личностные ЭГ1 46% ЭГ2 43% и деловые ЭГ1 34% ЭГ2 43% мотивы. Детей с познавательным мотивом, под воздействием которого осуществляется общение со сверстником как с равным ребенку партнером, что можно использовать для развития познания и самопознания, гораздо меньше ЭГ1 20% ЭГ2 14%.

Обращает на себя внимание высокий показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками ЭГ1 46% и ЭГ2 43%.

Такие дети говорили, что отношения в группе не очень хорошие, что другие дети их не любят, не поддерживают, либо они сами не готовы поддержать другого.

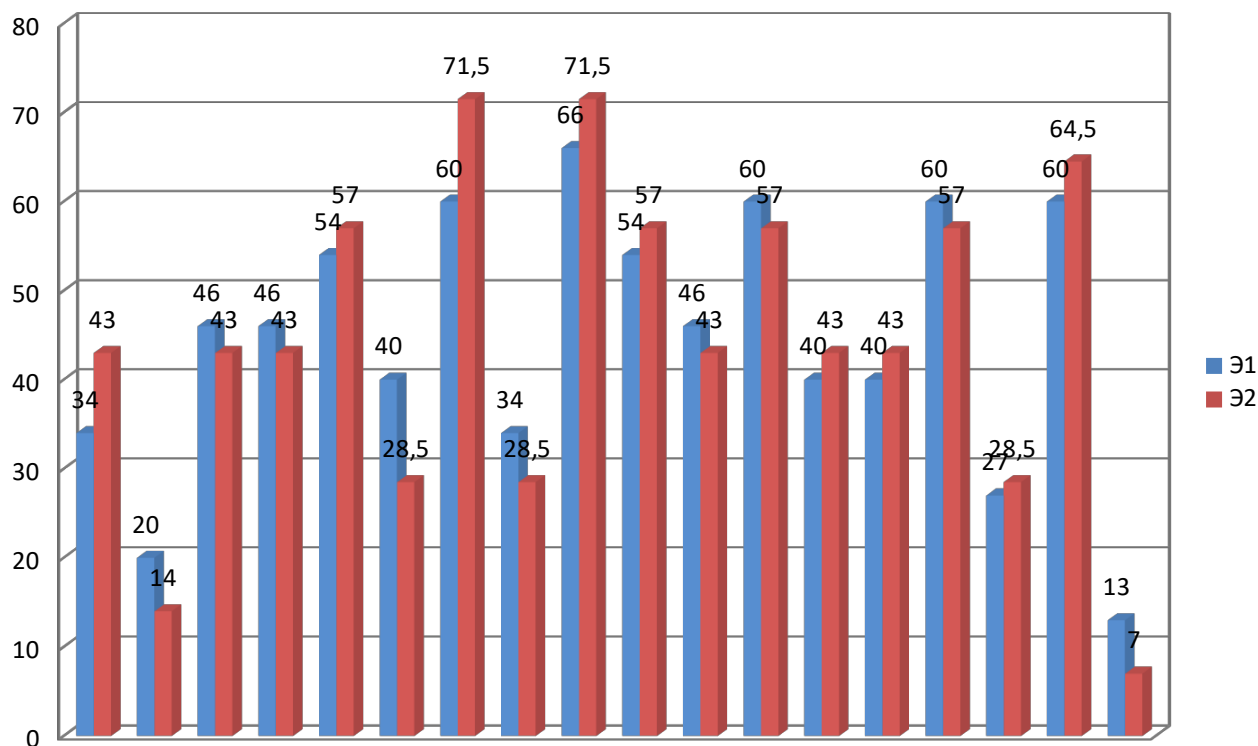


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р Хузеевой (2009).

60% детей группы ЭГ1 и 71,5% детей ЭГ2 имеют узкий круг общения со сверстниками они избирательны в общении, могут избегать общения с большим количеством детей. Продолжая фразу: «Я думаю, что иметь много друзей...», они говорили: «дружить со многими ребятами я не люблю» «дружить со всеми не хочу», « это не очень хорошо», «я дружу только с Катей, она моя подруга».

Большинство детей ЭГ1 66% и ЭГ2 71,5% избегают принятия решений и взятия на себя ответственности. Продолжая фразу: «Когда мне предлагают придумать и провести игру...», дети говорили: «я не хочу», «мне не предлагают», «я боюсь», «я не умею». Отношение к лидерству, у этих детей отрицательное: «Быть главным в группе это очень плохо», «воспитатель главный», «плохо».

Анализируя пятый критерий - автономия или подчинение сверстнику, отмечаем, что показатели стремление к подчинению в ЭГ1 54% ЭГ2 57% выше показателей стремления к независимости и автономии ЭГ1 46% ЭГ2 43%, это говорит о том, что большинство детей в группах неинициативны в общении. Продолжая фразу: «Когда ребята говорят мне, что я должен делать...», дети говорили: «Я делаю», «Слушаюсь», «Я должна делать».

Из рисунка 4 видно, что большинство детей демонстрируют неконструктивные способы поведения в случае отвержения со стороны сверстников ЭГ1 60% и ЭГ2 57%. Эти дети обижаются, жалуются взрослым, плачут, а договариваться, попросить, организовать свою игру они не могут.

Большинство детей групп ЭГ1 60% и ЭГ2 57% проявляют пассивную позицию в общении, которая выражается в отсутствии инициативы и готовности взять на себя ответственность. Продолжая фразу «Когда ребята собираются вместе, я обычно...», дети говорили: «Я тоже», «Я с ними», «Стою с ними», «Сижу и смотрю», «Не знаю».

У 60% детей ЭГ1 и 64,5 % ЭГ2 мы наблюдаем склонность к подчинению в общении со взрослым. Продолжая фразу: «Когда взрослые обсуждают мое поведение...»: дети говорили: «извиняюсь», «я слушаюсь», «прошу у них прощения». «я слушаю», «нужно не баловаться». Детей, которые проявляют позицию сотрудничества в общении со взрослыми (Когда взрослые обсуждают мое поведение: «я с ними обсуждаю»), значительно меньше, а это говорит о том, что у детей недостаточно сформированы умения общения со взрослыми.

Выводы по второй главе:

1. Диагностическое исследование проходило на базе дошкольного образовательного учреждения «Розовая башня» г. Красноярск. В эксперименте участвовало 29 воспитанников подготовительных к школе группы. Возраст испытуемых 6—7 лет. Исследование проводилось в период с 2017 – 2019 г. и осуществлялось в пять этапов.

2. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: 1) схожесть показателей возраста (6—7 лет); 2) воспитание в группах одной возрастной категории – подготовительные к школе группы (ЭГ1 и ЭГ2).

3. С целью изучения особенностей коммуникативного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста и выявления у них исходного уровня сформированности коммуникативных умений, нами были отобраны следующие методики:

- Социометрический эксперимент: «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001);
- Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009);
- Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009);
- Методика «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой. (2009).

4. Анализ методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977) выявил, что в обеих группах высокий показатель «непринятых» детей в ЭГ1 40% и ЭГ2 43%. Это дети, которым трудно вступать в контакты со сверстниками. В Э2 уровень сплоченности группы низкий-19%. 50% детей ЭГ1 и 54% детей ЭГ2 недовольны своими взаимоотношениями в группе. В обеих группах есть по одному «непринятому» ребенку. Подводя итог, делаем вывод: обе группы можно считать менее благополучными в межличностных отношениях.

5. Анализ методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) показал, что у большинства детей преобладает средний и низкий уровень сформированности образного и вербального компонента образа сверстника.

6. Анализ методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009) показал, что у детей ЭГ1 и ЭГ2 преобладает индифферентный и предметный тип отношения к сверстнику. То есть большинство детей обеих групп равнодушны к сверстнику или относятся к сверстнику, как к предмету

сравнения, а не как к целостной личности. Что отрицательно сказывается на процессе общения между детьми.

7. Данные, полученные при анализе методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009), показали следующие результаты. 60% детей ЭГ1 и 71,5% детей группы ЭГ2 имеют узкий круг общения со сверстниками. 66% детей ЭГ1 и 71,5% ЭГ2 избегают принятия решений и взятия на себя ответственности. Также нами был выявлен высокий показатель «стремление к подчинению» ЭГ1 54% ЭГ2 57%, это говорит о том, что большинство детей в группах неинициативны в общении. 60% детей ЭГ1 и 57% детей ЭГ2 проявляют пассивную позицию в общении. У 60% ЭГ1 и 64,5 % ЭГ2 мы наблюдаем склонность к подчинению в общении со взрослым.

8. Анализ полученных результатов исследования свидетельствует, о необходимости разработки и реализации психологической программы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Глава III. Психологическая программа формирования коммуникативных умений дошкольников в условиях детского сада

3.1 Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет практическую значимость развития коммуникативных компетенций дошкольников. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Развитие коммуникативных умений влияет на общее психическое развитие ребенка – развивают познавательную деятельность, совместную деятельность детей, являются источником дополнительных впечатлений, ярких положительных эмоциональных переживаний.

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке психологической программы, поскольку дети старшего дошкольного возраста нуждается в специально организованных условиях психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие у них коммуникативных умений.

Методологическую основу психологической программы составили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению общения, как коммуникативной деятельности, сформулированные в трудах Т.П. Авдуловой (1009), А.О. Арушановой (1994), Л.И. Божович (2002), С.С. Бычковой (2003), Н.В. Ключевой (1996), М.И. Лисиной (1982), Е.О. Смирновой (2005), Т. А. Репиной (1978), А.Г. Рузской (1989), Г.Р. Хузеевой (2009, 2014),

раскрывающие принципы и методы развития коммуникативных умений детей данной возрастной категории.

При проведении психологической работы мы руководствовались следующими принципами:

1. *Принцип индивидуализации*, который предполагает учет индивидуально-личностных особенностей детей: возраст, тип детско-родительских отношений, уровень общего состояния ребёнка.

2. *Принцип наглядности* – демонстрация упражнений, этюдов, моделирование ситуаций, игр подтверждает объяснение и помогает ребёнку их правильно выполнять.

3. *Принцип диалогичности* предполагает то, что развитие коммуникативных умений и духовно-ценностной ориентации ребенка, осуществляющейся в процессе взаимодействия с психологом (педагогом) становится более эффективной, если психолог (педагог) стремятся придать диалогичный характер своему взаимодействию с ребенком.

4. *Принцип гуманизации*, предполагающий переориентацию на личностно ориентированные, гуманные образовательные технологии; реализацию «субъект-субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в процессе обучения.

5. *Принцип систематичности и последовательности* заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи психологической работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

6. *Принцип сенситивного понимания*, предполагающий такой вид эмпатии, который выражается в способности увидеть мир другого человека, почувствовать его внутренние резервы. При этом психолог не оценивает действия ребенка в игровом процессе, а пытается взглянуть на ребенка с его точки зрения.

7. *Принцип безусловного принятия*, который характеризуется уважением к ребенку, как к личности, заслуживающей внимание. При этом должно постоянно присутствовать безусловное принятие ребенка таким, какой он есть.

8. *Принцип оздоровительной направленности* обеспечивает оптимизацию двигательной активности детей, укрепление психологического здоровья.

При составлении психологической программы необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели психологической работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;

- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);

- отобрать методики и техники для развивающей работы; определить общее время, необходимое для реализации всей психологической программы;

- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);

- определить длительность каждого занятия;

- разработать психологическую программу и определить содержание развивающих занятий;

- планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

- реализовать психологическую программу;

- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершению развивающих мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной психологической программы с оценкой ее эффективности.

Психологическая программа по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста реализуется психологом с привлечением

всех субъектов образовательного процесса (педагогов, специалистов ДОУ и родителей воспитанников) и состоит из блоков:

1. Диагностический блок.

Работе по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста предшествует внимательное изучение психологом коммуникативного поведения каждого ребенка в группе сверстников, а также определение общего уровня психологического комфорта группы. По результатам проведенной психодиагностики планируется содержание развивающей работы, проводится консультирование педагогов и воспитанников.

2. Развивающий блок.

Основная задача развивающих мероприятий состоит в том, чтобы обеспечить социально-коммуникативное развитие ребенка, совершенствуя его коммуникативные умения. Реализуется работа по целенаправленному формированию знаний, умений и навыков, а также развитию потребности у ребенка их сознательного применения в разных видах деятельности. Психоразвивающая работа с детьми проводится согласованно психологом и воспитателями групп.

Существует множество различных форм, используемых в работе с детьми дошкольного возраста, однако все они осуществляются в процессе игры - ведущего типа деятельности детей данной возрастной категории. В качестве основных форм работы при построении психологической программы мы использовали следующие:

Ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной ситуации. Согласно концепции детской игры Д.Б. Эльконина (1976), ролевая игра является выражением возрастающей связи ребёнка с обществом – особой связи, характерной для детского возраста. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных,

инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе [122].

Ролевая игра служит важным источником формирования социального сознания ребенка, ибо в ней отождествляет себя со взрослым, воспроизводит функции, копирует отношения в специально создаваемых им самим же условиях. Ролевая игра – форма моделирования ребенком социальных отношений: свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам и неизменным условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя. В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности.

Педагог и психологи, начали выделять, среди всех существующих игр, новый вид игры, который назвали — **имитационные игры**. Имитационная игра – это воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Характерной чертой этой технологии является моделирование жизненно важных профессиональных и морально – этических затруднений воспитанников и поиск путей их решения через разнообразную организованную психологом или воспитателем игровую деятельность. Имитация - одна из важнейших составляющих способности к обучению. Это игры, в которых дети не ограничивают себя в движениях мимике, разнообразные игры, связанные с игровой передачей различных образов - веселых котят, птиц, бабочек, легких снежинок, - способствуют развитию воображения и творчества, так же, как и игры с элементами ряженья, театра. Имитационные игры обладают целым рядом неоспоримых достоинств:

– проигрывание знакомых ситуаций не вызывает у детей напряжения и затруднений в процессе совместного с взрослым освоения игрового опыта;

– стихотворное сопровождение цепочки различных действий ритмически организует игры, что позволяет многократно использовать одни и те же движения, каждый раз в соответствии с новой ролью. К тому же, рифмованные строчки легко запоминаются, помогают поддерживать постоянный интерес к имитационным играм и вызывают желание играть в них снова и снова;

– использование звуковых, цветовых, тактильных и зрительных стимулов дает возможность для накопления богатого чувственного опыта в процессе взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, способствует сосредоточению на переживаемых эмоциях;

– участие детей в имитационных играх на правах партнерства облегчает социальную адаптацию, насыщает детей позитивными эмоциями;

– взаимодействуя с другими участниками игры, они получают возможность изменять игру (дополнять или придумывать варианты действий, сочинять продолжение).

Игры — драматизации и театрализованные игры. Специально организованные инсценировки разных сказок помогают в достаточно безопасной для ребенка, непринужденной форме активизировать коммуникативные компетенции.

Социально-психологический тренинг — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях. Общая цель социально-психологического тренинга конкретизируется в следующих задачах:

- 1) овладение психологическими знаниями;
- 2) формирование умений и навыков в сфере общения;
- 3) коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения;

4) развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;

5) коррекция и развитие системы отношений личности.

В группе социально-психологического тренинга особый акцент делается на создании климата доверия, позволяющего реализовать большую по сравнению с повседневным общением интенсивность открытой обратной связи. В результате участники получают возможность реально увидеть себя со стороны и сориентироваться в собственном сложившемся опыте общения, что представляет необходимую предпосылку и составляющую развития компетентности в общении.

Создание климата доверия в существенной степени определяется особой формой проведения занятий, при которой ведущий не является преподавателем в традиционном смысле слова. Его ролевая позиция направлена не на противопоставление себя группе, а на интеграцию с ней, при этом он выступает одним из участников групповой работы (хотя и задающим на первых этапах групповые нормы и модели поведения). Для достижения целей социально-психологического тренинга ведущему необходимо опираться на ряд принципов в организации занятий:

1) принцип активности участников;

2) принцип исследовательской позиции в процессе работы в группах;

3) принцип объективации поведения. Важным средством объективации поведения является особым образом организованная обратная связь, эффективность которой существенно повышается при использовании видеозаписи:

4) принцип партнерского общения: предполагает признание ценности личности другого человека, его мнений, интересов.

Чтение и обсуждение художественных произведений. Книга, художественный рассказ помогают детям старшего дошкольного возраста осознать более сложные взаимоотношения и поступки людей. Чтобы помочь детям осознать значение дружбы со сверстниками, ее ценность, необходимо

побуждать их высказываться по вопросам: что понравилось в книге, почему, оценивать поступки героев с точки зрения отношения к ним других персонажей, объяснять, почему герой совершил тот или иной поступок. Обсуждение художественных произведений происходит по средствам этической беседы.

Задачи этической беседы заключаются в следующем:

- 1) формирование нравственных представлений на примере анализа конкретных ситуаций и поступков;
- 2) развитие способности оценивать как свои поступки, так и поступки сверстников, литературных героев и др. ;
- 3) развитие умения использовать правила нравственного поведения.

Материалом для бесед могут служить конкретные факты из жизни детей и взрослых, образы художественной литературы. В ходе бесед дети получают знания не только о нравственных нормах и соответствующих им поступках, но и о внутреннем мире человека, его переживаниях и мотивах поведения. Яркие художественные образы эмоционально воздействуют на ребенка, вызывают стремление подражать хорошему и противиться плохому. Использование юмористических произведений в повседневной жизни создает определенный эмоциональный настрой в группе, вызывает у детей добрые чувства, желание уступить друг другу.

Беседы по сказкам помогают формированию у детей чувства доброжелательности по отношению к тем, кто несправедливо обижен, унижен. Все это помогает дошкольникам усвоить нравственные понятия «добрый», «скромный», «отзывчивый», «вежливый», «аккуратный», «заботливый» и др., уточнить ранее сформировавшиеся представления об этих качествах, связать их со своим опытом, правильно оценивать собственное поведение и поступки сверстников.

Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Основные достоинства психогимнастики:

- 1) игровой характер упражнений (опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста);
- 2) сохранение эмоционального благополучия детей;
- 3) опора на воображение;
- 4) возможность использовать групповые формы работы.

Цели психогимнастики:

- опора на естественные механизмы в развитии ребенка;
- преодоление барьеров в общении, понимании себя и других;
 - снятие психического напряжения и сохранение эмоционального благополучия ребенка;
- создание возможности для самовыражения;
 - развитие словесного языка чувств (называние эмоций ведет к эмоциональному осознанию ребенком себя).

Дыхательная гимнастика. Один из способов профилактики и укрепления здоровья детей. Цель проведения дыхательной гимнастики с дошкольниками — это, прежде всего, укрепление их здоровья. Значение такой гимнастики для общего физического развития дошкольников велико:

- упражнения для органов дыхания помогают насытиться кислородом каждой клеточке организма ребёнка,
- упражнения учат детей управлять своим дыханием, что, в свою очередь, формирует умение управлять собой,
 - правильное дыхание улучшает работу головного мозга, сердца и нервной системы ребёнка, дыхательной и пищеварительной системы организма, укрепляет общее состояние здоровья дыхательная гимнастика — отличная профилактика болезней органов дыхания,

– кроме того выполнение дыхательных упражнений в начале занятия позволяет настроиться детям на рабочий лад.

Одной из эффективных технологий для развития детей является **ТРИЗ - Теория решения изобретательских задач**. Она возникла в нашей стране в 50-х годах усилиями выдающегося российского учёного, изобретателя, писателя - фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера. ТРИЗ представляет собой уникальный инструмент для поиска оригинальных идей, развития творческой личности. В детские сады технология ТРИЗ пришла в 80-х годах. Но, несмотря на это и сейчас остаётся актуальной и востребованной технологией. Целью использования ТРИЗ - технологии в детском саду является развитие с одной стороны таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, а с другой стороны поисковой активности, стремления к новизне, развитие речи и творческого воображения, то есть – креативных способностей. При использовании элементов ТРИЗ заметно активизируется творческая и мыслительная активность у детей, так как ТРИЗ учит мыслить широко, с пониманием происходящих процессов и находить своё решение проблемы. Также ТРИЗ - технология развивает такие нравственные качества, как умение радоваться успехам других, желание помочь, стремление найти выход из затруднительного положения. Игры и деятельность с применением методов ТРИЗ позволяют подводят ребёнка к поиску истины и сути, к творческому решению проблемы и совместного поиска ее разрешения.

3. Блок психологического консультирования.

Роль психолога помочь педагогам и родителям организовать правильное взаимодействие с детьми в детском саду и дома. Для этого проводятся индивидуальные и групповые консультации, на которых рассматриваются конкретные коммуникативные затруднения ребенка во взаимодействии с другими детьми, родителями или педагогами; разрабатываются пути решения выявленных проблем, демонстрируются различные приемы общения с ребенком, для формирования у него адекватного коммуникативного поведения. Психологическое консультирование проводится по запросу родителей и

педагогов, а так же по инициативе психолога в случае особой актуальности проблемы.

4. Блок психологического просвещения и профилактики.

Темы просветительской и профилактической работы варьируются в зависимости от конкретных условий и актуальных на текущий момент проблем, но некоторые темы рекомендованы для обязательного освещения. В данной работе необходимо учитывать не только вопросы общения ребенка со сверстниками или взрослым с детьми, но и особенности взаимодействия взрослых друг с другом (общение педагогов в коллективе и взаимоотношения родителей в семье). Это важно, так как личный пример взрослого-один из эффективных методов развития тех или иных качеств личности ребенка. В рамках профилактической работы с педагогами на педсоветах проводятся психологические тренинги, направленные на формирование навыков общения и сплоченность коллектива. Для родителей и педагогов оформляются тематические информационные стенды.

Психологическую программу по развитию коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста рекомендуют реализовывать в **групповой форме**. О роли групповой формы работы указывал Я. Морено (1932), по мнению, которого группа оказывает лечебное, терапевтическое воздействие. Данная форма работы включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы. Группа для ребенка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции.

Замкнутые дети больше поддаются воздействию в рамках групповой, а не индивидуальной работы. Групповая форма работы это оптимальный метод для того, чтобы дать понять замкнутому ребенку, что другие дети также дружелюбны и безопасны Дружелюбные взрослые, увлекательные игрушки и компания сверстников не позволяют им замкнуться, мягкое давление со стороны группы уменьшает их «изоляция» и побуждает их участвовать в

деятельности сверстников. Дети, которые потенциально нуждаются в принятии сверстников, значительно выигрывают от групповой формы работы.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психологической работы по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

3.2. Содержание психологической программы и её реализация

Цель психологической программы заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада. Достижение цели предусматривало решение ряда задач:

- Развитие свободного общения с взрослыми и детьми;
- Развитие умения изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;
- Развитие умения устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;
- Развитие умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу);
- Расширение представлений о конструктивных способах взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).
- Формирование адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу (ЭГ) нами были определены: 14 детей старшего

дошкольного возраста с преобладанием амбивалентного или отрицательного отношения к сверстнику, со слабой структурированностью образа сверстника. В составе экспериментальной группы дети не умеющие согласовывать свои действия с действиями сверстника, не достигающие общей цели, в отношениях со взрослыми склонные к подчинению или сопротивлению. Так же в группу вошли воспитанники, у которых наблюдается трудности в межличностных взаимодействиях, социометрический статус у этих детей неблагоприятный— «принятые», «непринятые». Так же у детей наблюдается скудная или развязная мимика при общении, отсутствие контакта глаза в глаза.

С воспитанниками контрольной группы (КГ) в дальнейшем не проводилось специальных психологических мероприятий. А с воспитанниками экспериментальной группы был проведен формирующий (обучающий) эксперимент.

Форма проведения занятия — групповая.

Продолжительность реализации психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на протяжении 3-х месяцев, что в целом составило 12 (занятий). Продолжительность одного занятия в группе воспитанников 60 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

На основании результатов психодиагностического исследования мы изучили особенности сформированности уровня развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. В результате полученных данных нами были обозначены следующие направления психокоррекционной работы (таблица 4).

Структура занятий программы включает в себя следующие элементы:

Ритуал приветствия – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с детьми и формирования у них направленности на сверстников.

Разминка - на этом этапе используются игровые упражнения с целью двигательного раскрепощения детей, преодоления их пассивности,

скованности. А так же на каждом занятии в этот этап включаются дыхательные упражнения, настраивающие группу детей на положительную эмоциональную атмосферу и продуктивную работу.

Таблица 4. Направления психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

№	Состояние развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	Направление психокоррекции
1	Низкая сформированность познавательного, эмоционального и поведенческого аспекта образа сверстника.	<ul style="list-style-type: none"> – Обучать детей дифференцировать образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения, особенностей деятельности и поведения другого); – Развивать у детей положительное отношение к сверстнику – Формировать тип личностного отношения к сверстнику (то есть преобладание чувства «общности», «сопричастности» над обособленным, конкурентным отношением к сверстнику). – Обучать умению внимательно выслушивать собеседника
2	Трудности в использовании вербальных и невербальных средства общения.	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать умение устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз.); – Обучать умению понимать эмоции другого человека.
3	Низкая степень проявления просоциального поведения	<ul style="list-style-type: none"> – Обучать детей регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения; – Обучать дошкольников выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника; – Развивать способность конструктивного сотрудничества; – Обучать дошкольников способам конструктивного выхода из конфликтной ситуации.
4	Трудности соблюдения в общении норм и правил речевого высказывания и	<ul style="list-style-type: none"> – Расширять представления детей о нормах и правилах общения и взаимодействия со сверстниками;

	этикета	<ul style="list-style-type: none"> – Закреплять умение использовать речевые вариативные формулы (приветствия, прощания, благодарности) ; – Обучать умению понимать и выражать свое настроение при помощи слов; – Развивать умение вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу) ; – Формировать умение четко, ясно, выразительно высказывать в речи свое коммуникативное намерение;
5	Низкая потребность и трудности в межличностном общении	– Обучение конструктивному межличностному взаимодействию.

В основной части занятий мы использовали следующие приемы.

1. Игровые упражнения, приемы, направленные на развитие умений:

- общаться без слов,
- своевременное употребление слов благодарности,
- развитие умения понимать настроение окружающих,
- развитие умения слушать собеседника,
- регулировать свое поведение.

1. Беседа по прочитанным сказкам и рассказам.

2. Проигрывание ситуаций, которые дают возможность детям не просто рассуждать о той или иной проблеме, а эмоционально проживать ее.

3. Прием ТРИЗ (теория решения изобретательских задач):

- «Что было бы, если люди перестали благодарить друг друга?»;
- «Сказки-перевертыши»: сочинение сказки, в содержании которой положительные герои меняются местами с отрицательными;

5. Продуктивный вид деятельности — рисование:

6. Вспомогательный прием — слушание музыки.

Рефлексия занятия — предполагает эмоциональную и смысловую оценку занятия в ходе заключительного обсуждения;

Ритуал прощания — сплавивает детей, создает атмосферу группового доверия и принятия, им завершается занятие. Используются игровые упражнения и этюды, направленные на:

- мышечное расслабление, двигательное раскрепощение,
- повышение самооценки,
- сплочение группы,
- формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, снятие эмоциональных барьеров общения,
- формирование познавательного компонента образа сверстника,
- формирование поведенческого, регуляционного компонента образа сверстника.

Оценка результатов исследования эффективности психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов воспитанников проводился в виде соотнесения данных, полученных в ее ходе, с уровнями результативности констатирующего эксперимента.

Основные методы, используемые в ходе реализации психологической программы: психогимнастика, ролевая игра, игра-драматизация, театрализованная игра, имитационная игра, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), дыхательная гимнастика, чтение и обсуждение художественных произведений, социально-психологический тренинг, дискуссия, наблюдение.

В качестве основных **ожидаемых результатов** внедрения психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является, овладением воспитанниками, следующими коммуникативно-значимыми компетенциями:

Знания:

1. Элементарные знания об образе сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.
2. Элементарные знания о нормах и правилах общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
3. Элементарные знания о способах конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.
4. Элементарное знания речевых и неречевых средств (обращение по имени, контакт глаз, комплимент, мимика, жесты).

Умения:

1. Элементарные умения дифференцировать образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения, особенностей деятельности и поведения другого);
2. Элементарные умения внимательно выслушивать собеседника и регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения;
3. Элементарные умения конструктивного выхода из конфликтной ситуации.
4. Элементарные умения использовать речевые и неречевые средства в общении со взрослыми и сверстниками (обращение по имени, контакт глаз, комплимент, мимика, жесты), понимать эмоции другого человека.

Разрабатывая план мероприятий по развитию коммуникативных компетенций, мы ориентировались на поставленные задачи, в соответствии с этим, составили календарно-тематическое планирование занятий. (Таблица 5)

Таблица 5. Система психологической работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Тема	Цель	Методы и приемы	Примеры и примечания
Этап 1. Предварительный – объединение в группы			
	Создание оптимального состава группы	Анализ диагностических материалов.	
Этап 2. Основной –формирующий			
Занятие № 1 Общение при помощи неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов).	Познакомить детей с тем, что можно общаться без слов и понимать то, о чем говорим, и настроение говорящих при помощи движений лица, рук, тела (мимикой, жестами, пантомимикой)обучить детей общаться при помощи жестов, мимики.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика.	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение. 3.Игра «Ласковое имя». 4.Общение со сказочным героем с помощью мимики и жестов. 5.Рассказывание стихов без слов («Наша Таня громко плачет», «Бычок») 6. Обсуждение что в разговоре без слов помогло. 7. Игра «Отгадай, что хочу сказать» 8.Игровое упражнение «Через стекло». 9.Прощание со сказочным героем, игра «Разрезание пирога и угощение всех детей» при помощи мимики и жестов
Занятие №2 Устанавливание контакта с помощью речевых и неречевых средств (обращение по имени, контакт глаз, комплимент).	Обучить детей устанавливать контакт с помощью речевых (обращение по имени, комплимент) и неречевых (улыбка, контакт глаз) средств в общении.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма.	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3.Игра «Море волнуется». 4. Беседа «что вы знаете про свое имя» 5.Рисование автопортрета. 6. Игра «Цветок — имя». 7.Беседа «Как я называю взрослых» 8.Проигрывание ситуации «Разговор спиной друг к другу» 9.Игра «Комплимент» 10. Итоговая беседа «С

			помощью чего легче устанавливать контакт» 11. Этюд на расслабление 12. Прощание
Занятие №3 Использование речевых вариативных формул (приветствие)	Обучить детей, в зависимости от партнера (возраст, пол), времени суток (утро, день, вечер), употреблять вариативные слова приветствия и произносить их с соответствующей интонацией; закрепить умение использовать неречевые средства при приветствии (улыбка, приветливый взгляд, жесты).	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Игра «Паровозик». 4.Проигрывание ситуации «С добрым утром» 5.Беседа о том какие слова приветствия со взрослыми и сверстниками знакомы. 6.Просматривание иллюстрации 7.Беседа о приемлемых формах общения со взрослыми и детьми 8.Обсуждение стихотворения И.Пивоварова «Вежливый ослик» 9 Беседа по рассказу Дж. Родари. «Розовое слово «привет» 10. Игра «Пылесос и пылинки». 11. Прощание
Занятие 4 Использование речевых вариативных формулы прощания.	Познакомиться с различными формами прощания; показать, как соединены добрые чувства и слова, которые необходимо произносить при расставании.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма Слушание отрывков из произведений; проигрывание ситуации	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3 игра «Дружная семья». 4.Беседа о том, как можно прощаться друг с другом и какие слова при этом необходимо произносить 5.Обсуждение ситуации как прощаются Пух и Кролик в сказке А Милна 6.Беседа «что говорить при расставании с родителями, со своими друзьями». 7.Разыгрывание ситуаций «Прощание детей и взрослых». 8.Итоговая беседа 9. Прощание
Задание 5 Использование речевых вариативных	Обучить детей уместному использованию слов благодар-	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Игра «Любимый сказочный герой».

формулы благодарности	ности	Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Прием ТРИЗ «Что было бы, если...»; проигрывание ситуации.	4. Беседа о словах благодарности и о ситуациях когда их употреблять. 5. Беседа о том, как можно поблагодарить другого, не произнося слово «спасибо» (При помощи жеста.) 6. Проигрывается ситуация «Подарок» 7. Обсуждение стихотворения «слоненок — малютка» В. Татарина. 8. Игра «Походки». 9. Итоговая беседа 10. Прощание
Задание 6 Как понимать и выражать свое настроение при помощи слов.	Обучить детей умению выражать свое настроение и чувствовать эмоциональное состояние другого.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Слушание музыки; рисование пиктограмм.	1. Игра «приветствие» 2. Дыхательное упражнение 3. Игра «Пошли письмо» 4. Рассматривание иллюстрации, в которых изображены люди с разным выражением лица: удивления, страха, гнева, печали, радости. 5. Беседа по каждой пиктограмме (радость, печаль, страх, удивление). 6. Игра «Шалтай — Болтай» 7. Прощание
Занятие 7 Как вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу)	Познакомить детей с правилами поведения в общении с окружающими (четко произносить слова, говорить не спеша, выбирать удобное расположение по отношению к партнеру); показать, как влияет поведение общающегося на чувства собеседника.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1. Игра «приветствие» 2. Дыхательное упражнение 3. Чтение детям рассказа Г. Остера «Сказка с подробностями». 4. Игра «Угадай-ка». 5. Беседа «Как надо говорить, чтобы речь ваша была понятной» 6. Обсуждение рассказа «Сашина каша» С. Михалкова. 7. Обсуждение рассказов про Таню и Федю. 7. Разыгрывание ситуацию «Знакомство». 8. Игра «Путаница». 9. Прощание
Занятие 8	Обучить детей	Ролевая игра.	1. Игра «приветствие»

<p>Как четко, ясно, выразительно высказывать в речи свое коммуникативное намерение.</p>	<p>говорить так, чтобы речь была понятной, красивой; учить регулировать речевое дыхание; изменять темп речи в зависимости от ситуации; чисто и ясно произносить слова (совершенствовать дикцию); учить говорить выразительно.</p>	<p>Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика. Дыхательная гимнастика</p>	<p>2. Дыхательное упражнение 3. Игра «Море волнуется». 4. Игровые упражнения, для развития звукопроизношения, 5. Игровые упражнения для развития правильной интонирования и темпа речи 6. Беседа когда вы говорите шепотом? Часто ли разговариваете громким голосом? Всегда ли нужно говорить в нормальном темпе? Может быть, иногда требуется говорить быстро или медленно. 7. Артикуляционная гимнастика упражнения: «пяточок», «хоботок», «почесывание». 8. Итоговая беседа «Умеющий говорить красиво». 10. Прощание</p>
<p>Занятие 9 Как внимательно выслушивать собеседника</p>	<p>Обучать детей умению слушать собеседника; воспитать гуманное отношение у детей друг к другу в общении: быть внимательным к партнеру, не перебивать его.</p>	<p>Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика</p>	<p>1. Игра «приветствие» 2. Дыхательное упражнение 3. Игра «Интонации» 4. Обсуждение рассказа «Цветик-семицветик». В. Катаева 5. Беседа на тему «чем вы любите заниматься дома» По окончании беседы просьба повторить о чем говорили товарищи. 7. Игра «Испорченный телефон». 8. Групповой пересказ сказки «Теремок». 9. Беседа о том, что в разговоре надо быть внимательными друг к другу. 10. Проигрывание ситуаций в парах. 11. Беседа о том что, разговаривая друг с другом, мы перебиваем собеседника, что чувствует собеседник при этом.</p>

			12. Итоговая беседа 13. Прощание
Занятие 10 Как понимать эмоциональное настроение другого (сопереживать).	Научить замечать состояние других людей и быть готовым оказать им помощь; воспитать гуманное отношение ко взрослым (сопереживание).	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Игра «Связующая нить». 4.Чтение стихотворения «Волшебник» С. Погореловского. 5.Беседа о добрых делах. 6.Рассматривание семейных фотографий детей. Беседа о семье. 7.Игра «Что можно сделать приятного для мамы» 8. Проигрывание ситуации «В семе» 9. Чтение и обсуждение стихотворения «Я маму мою обидел» Э. Мошковской. 10. Подведение итогов 11. Прощание
Занятие 11 Как понимать эмоциональное настроение другого (сопереживать)	Закрепить у детей доброжелательное отношение к близким (сочувствие и сопереживание к детям).	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика ТРИЗ (сказка-перевертыш); игра, направленная на расслабление.	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Предварительная работа: чтение русской народной сказки «Гуси-лебеди», рассказа Л. Стрелковой «Данила и малыш». 4. Игра «Снежный ком». 5.Беседа по иллюстрациям к сказке «Гуси-лебеди». 6. Сочинение сказки – перевертыш. 7.Чтение и обсуждение отрывка из рассказа «Малыш и Карлсон». про маленькую девочку. 8. Игра «Каждый спит». 9.Прощание
Занятие 12 Как вести себя в конфликтной ситуации.	Обучить детей адекватному поведению в конфликтной ситуации; воспитать гуманное отношение у детей друг к дру-	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Предварительная работа 4. Игра «Комплимент». 5.Игра «Помогите вылечить больных». (хваста, плакса, злюка) 6. Беседа по рассказу Б. Житкова «Как слон спас

	гу, не унижать достоинство другого.	Прием ТРИЗ (цепочка слов)	хозяина от тигра». 7. Беседа «Всегда ли мы умеем вовремя извиниться» 8.Игровые упражнения: «Факиры», «Шалтай-Болтай». 9.Упражнение «Выдержанный человек». 10.Беседа «Как поступить когда тебя оскорбляют. забирают игрушку, дерутся» 11. Подведение итогов 12 Игра «путаница». 15. Прощание
Этап 3 Обобщающе-закрепляющий			
Развлечение для детей	Закрепить в речи детей употребление этикетных формул (приветствия, прощания, благодарности); совершенствовать умение использовать неречевые средства общения (мимику, жесты, пантомимику); воспитать дружеские отношения в группе детей. Закрепление умения успешного межличностного общения.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1.Игра «приветствие» 2.Дыхательное упражнение 3. Игра «Добрые слова». 4. Игра « волшебный стул» 5.Изображение мимикой и пантомимикой животных. 6.Инсценировка стихотворения 7.Игра «Гусеница» 8. Игра «Неваляшка» 9.Игра «Угадай товарища» 10. Чтение стихотворение «Просто волшебники» 11 Упражнение «Искорка дружбы и теплоты» 12 Прощание

Оценка результатов исследования эффективности психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов проводился в виде соотнесения данных, полученных в процессе констатирующего эксперимента с результатами исследования, выявленными после реализации психологической программы.

3.3 Эффективность реализации психологической программы по формированию коммуникативных умений дошкольников в условиях детского сада

Данный этап исследования проводился после реализованной нами психологической программы, направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Для проверки эффективности реализованной нами психологической программы, был проведен контрольный эксперимент.

На этапе контрольного эксперимента нами использовалось те же методики, которые применялись на первом этапе работы, а именно:

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977);
2. Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009);
3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р Хузеевой (2009);
4. Методика «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р Хузеевой (2009).

Полученные результаты были подвергнуты анализу и интерпретации, а также сравнены с результатами, полученными до проведения психологической программы.

Изучение и оценка межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с использованием методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977), после проведенных развивающих занятий отражено в таблице 6.

На эффективность проведенных занятий указывает уменьшение числа непринятых детей в экспериментальной группе, таких детей в группе не стало.

Анализ результатов, так же показал, что увеличилось число «предпочитаемых» детей в экспериментальной группе – было 28,5% стало 43,5 %.

Таблица 6. Изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, с использованием методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977), до и после проведенных развивающих занятий.

Диагностические показатели социометрического исследования	Уровень	Испытуемые							
		Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n 15)		ЭГ (n 14)		КГ (n 15)		ЭГ (n 14)	
		Абс.	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений	Звезды	4	27	3	21,5	4	27	3	21,5
	Предпочитаемые	4	27	4	28,5	4	27	6	43,5
	Принятые	6	40	6	43	6	40	5	36
	Непринятые	1	6	1	7	1	6		
Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ)	Низкий								
	Средний	8	53	7	50	8	53		
	Высокий							9	64
Коэффициент взаимности (КВ)	Низкий				19				
	Средний		23				23		26
	Высокий								
	Сверхвысокий								
Индекс изолированности (ИИ)	Низкий								
	Средний	1	6	1	7	1	6		
	Высокий							0	0
Мотивация социометрических выборов	I тип	1	6	1	7	1	6	1	7
	II тип	3	20	2	14	3	20	1	7
	III тип	5	34	5	36	5	34	5	36
	IV тип	6	40	6	43	6	40	7	50

Из таблицы 6 видно, что стали выше показатели уровня благополучия взаимоотношений (УБВ) в экспериментальной группе (64%) и коэффициент взаимности (КВ) из низкого 19% перешел в средний 26%. Индекс изолированности (ИИ) в экспериментальной группе из среднего показателя перешел в высокий, так как «непринятых» детей в группе не стало.

Показатель мотивации социометрических выборов IV типа увеличился до 50%, то есть детей, которые проявляют интерес к совместной деятельности и дружеские отношения стало больше. Об улучшении удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями, свидетельствует (КУ) каждого отдельного ребенка групп (Рисунок 4). После проведенных занятий детей неудовлетворенных своими взаимоотношениями в экспериментальной группе стало меньше - было 57%, стало 43%.

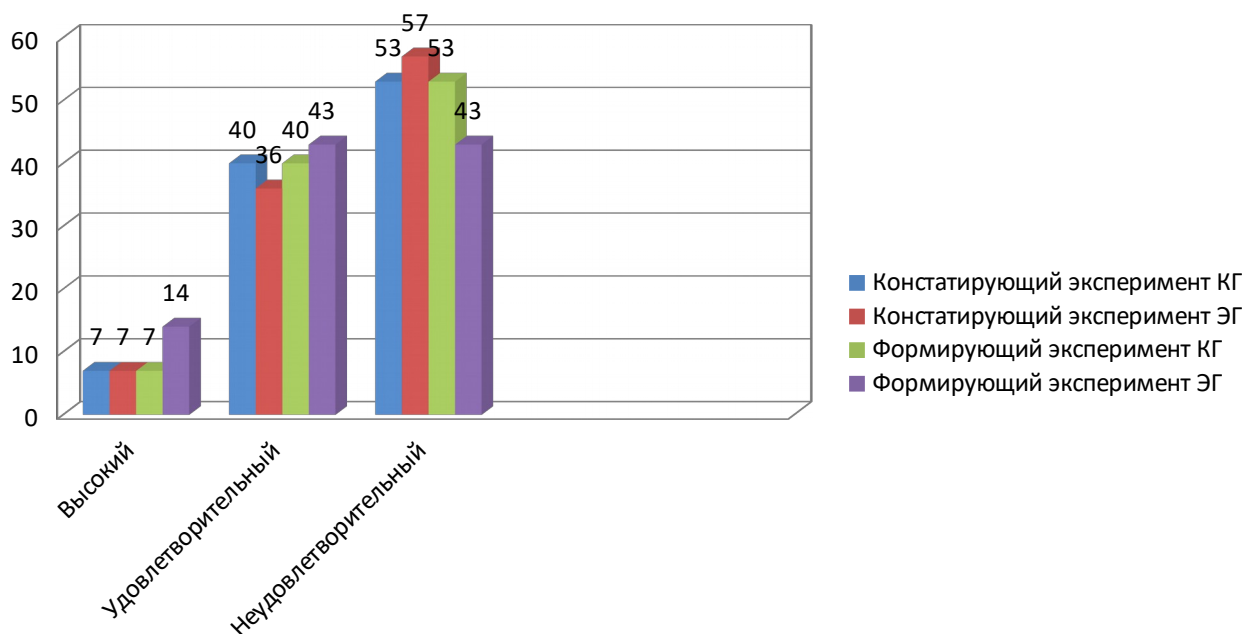


Рисунок 4. Гистограмма 4. Коэффициент удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями (КУ) до и после формирующего эксперимента с использованием методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977).

Исследования уровня сформированности представлений о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степени дифференцированности и эмоционального отношения к сверстнику с помощью методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009). после проведенной развивающей работы отражено на рисунке 5

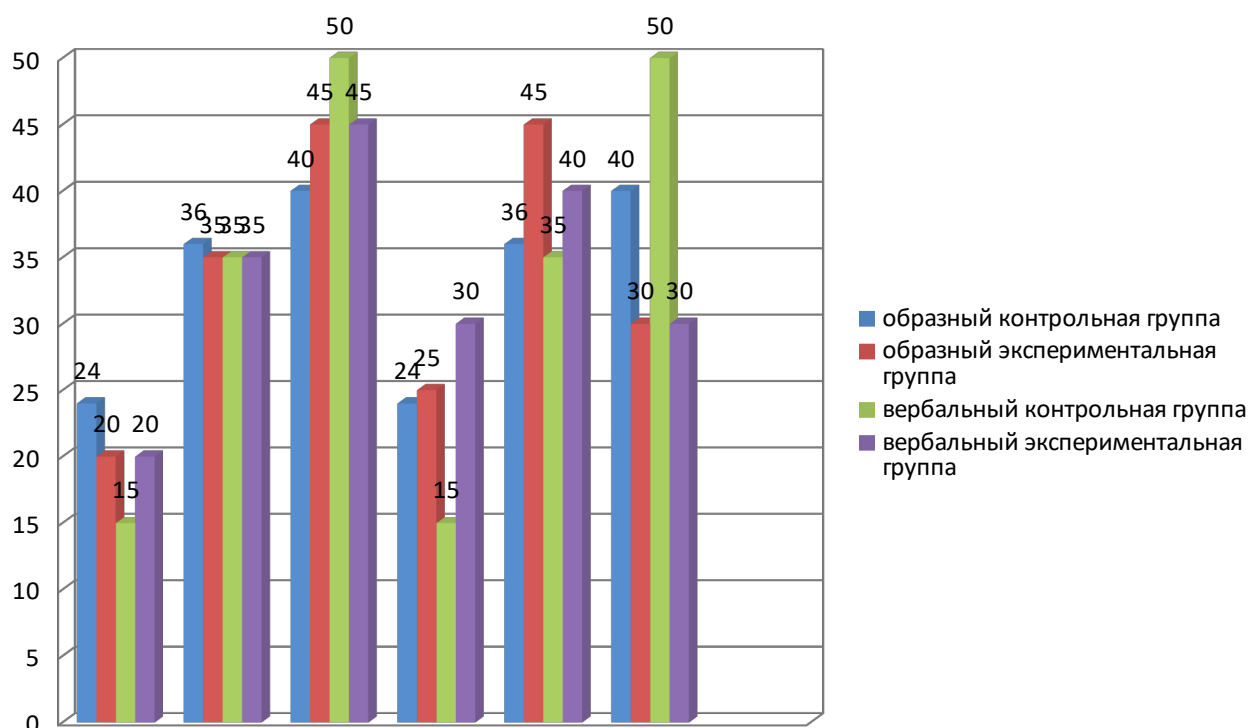


Рисунок. 5. Гистограмма 5. Изучение уровня сформированности представлений о сверстнике, степени дифференцированности и эмоционального отношения к сверстнику по методике «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) после формирующего эксперимента.

На эффективность проводимых занятий указывает уменьшение числа детей в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности образного и вербального компонента образа сверстника. До формирующего эксперимента эти показатели составляли 45%, после формирующего эксперимента снизились до 30%. Об эффективности проведенных развивающих занятий свидетельствует анализ методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009). Результаты отображены в таблице 7.

Во время констатирующего эксперимента 34% детей контрольной и 43% экспериментальной групп проявили слабый интерес к действиям сверстника. После формирующего эксперимента в экспериментальной группе этот показатель значительно уменьшился до 21,5 %. Анализ контрольных результатов исследования показал, что детей с высокой эмоциональной вовлеченностью в действия сверстника, проявляющих интерес к сверстнику и его работе, в экспериментальной группе стало больше 50% – высокий и 28,5% – очень высокий.

Таблица 7. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента.

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n 15)		ЭГ (n 14)		КГ (n 15)		ЭГ (14)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	2	13	1	7	2	13	1	7
	Слабый интерес	2	13	4	28,5	2	13	2	15
	Выраженный интерес	7	47	5	36	7	47	6	43
	Ярко выраженный интерес	4	27	4	28,5	4	27	5	35
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	4	27	5	35	4	27	4	28,5
	Неадекватное	8	53	6	43	8	53	4	28,5
	Адекватное	3	20	3	22	3	20	6	43
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	7	47	6	43	7	47	4	28,5
	Уступают в случае	5	33	5	35	5	33	6	43

	равноценного обмена или с колебаниями								
	Уступают	3	20	3	22	3	20	4	28,5

Анализируя второй параметр – реакция на оценку работы сверстника взрослым, мы отмечаем: до формирующего эксперимента 46% детей контрольной группы и 57,5% экспериментальной проявляли неадекватное отношение к оценке работы сверстника взрослым. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе таких детей стало меньше 50%. Об эффективности проведенной работы говорит то, что детей с адекватным отношением к оценке работы сверстника взрослым в экспериментальной группе стало больше: до проведения эксперимента было 28,% после 43%.

Улучшился показатель третьего параметра – степень проявления просоциального поведения детей. До формирующего эксперимента 43% детей экспериментальной группы не уступали сверстникам, после проведенной работы этот показатель снизился до 28,5 %.

Соответственно процент детей, которые уступали сразу без колебаний, стало больше 21,5%. Поскольку после проведения развивающей работы в экспериментальной группе улучшились показатели по всем трем параметрам, то и тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику соответственно изменился в лучшую сторону (Рисунок 6).

До эксперимента у детей обследуемых групп преобладал предметный и индифферентный тип отношения к сверстнику. После развивающей работы в экспериментальной группе детей с индифферентным типом отношения к сверстнику стало меньше - было 35%, стало 28,%. С предметным типом отношений в экспериментальной группе было 43%, стало 35,75%. Тип личностного отношения вырос с 22% до 35.75%. Детей безразличных к сверстнику и относящихся как к предмету сравнения и конкуренции стало

меньше, соответственно детей, относящихся к сверстнику, как к целостной личности стало больше.

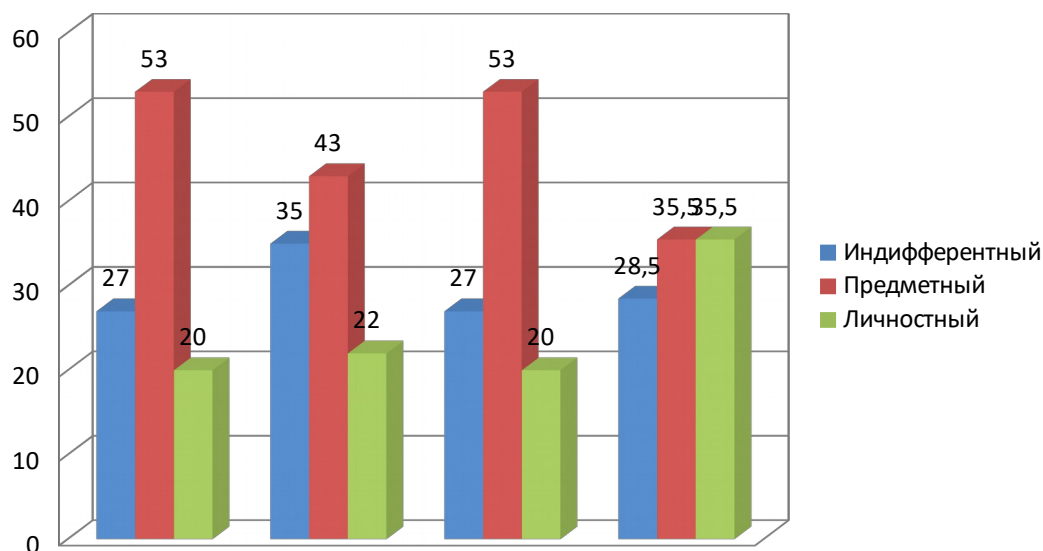


Рисунок 6. Гистограмма 6. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику с помощью экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента.

Об эффективности проведенных коррекционных занятий свидетельствует анализ методики «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009), проведенной после формирующего эксперимента. (Таблица 8.)

После проведенных занятий в экспериментальной группе увеличились показатели познавательного мотива в общении с 14% до 21,% и личностного мотива с 43% до 50%. Это говорит о том, что детей, осуществляющих общение со сверстником, как с равным партнером стало больше.

До формирующего эксперимента показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками в контрольной группе был 46% в экспериментальной 43%. Положительная динамика прослеживается в

экспериментальной группе, после проведенных занятий таких детей стало 28,5%.

На эффективность проведенной работы указывает критерий «широта круга общения». До эксперимента 71,5% детей экспериментальной группы имели узкий круг общения со сверстниками.

Таблица 8 Результаты анализа методики «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958) модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2014) после формирующего эксперимента.

Критерии	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n15)		ЭГ (n14)		КГ (n15)		ЭГ (n14)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Содержание общения	Деловой мотив	5	34	6	43	5	34	4	28,5
	Познавательный мотив	3	20	2	14	3	20	3	21,5
	Личностный мотив	7	46	6	43	7	46	7	50
Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	7	46	6	43	6	40	4	28,5
	положительное	8	54	8	57	9	60	10	71,5
Широта круга общения	Широкий круг	6	40	4	28,5	6	40	7	50
	Узкий круг	9	60	10	71,5	9	60	7	50
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	5	34	4	28,5	6	40	6	43
	Отрицательное	10	66	10	71,5	9	60	8	57
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	8	54	8	57	8	54	5	35,5
	Реакция автономии	7	46	6	43	7	46	9	64,5
Поведение в случае отвержения	Неконструктивные способы	9	60	8	57	9	60	7	50
	Конструктивные способы	6	40	6	43	6	40	7	50
Активность в общении	Активная позиция	6	40	6	43	7	46	8	57

	Пассивная позиция	9	60	8	57	8	54	6	43
Особенности общения со взрослыми	Сопротивление	4	27	4	28,5	4	27	2	14,5
	Подчинение	9	60	9	64,5	9	60	8	57
	Сотрудничество	2	13	1	7	2	13	4	28,5

После формирующего эксперимента в этот показатель снизился до 50%. Дети стали свободней в общении и инициативней. Изменился в экспериментальной группе критерий «отношение к лидерству». До эксперимента 66% детей контрольной группы и 71,5% экспериментальной имели отрицательное отношение к лидерству, боялись принять решение, взять на себя ответственность ведущей роли в игре. После развивающих занятий в экспериментальной группе таких детей стало меньше 57%.

Анализ критерия «автономия или подчинение сверстнику» подтверждает эффективность проведенной работы. До формирующего эксперимента показатель «стремление к подчинению» в контрольной группе составлял 54% в экспериментальной 57%. После формирующего эксперимента этот показатель в экспериментальной группе снизился до 35,%. Соответственно показатель «стремление к автономии» повысился с 43% до 64,5%. Это указывает на то, что детей в экспериментальной группе, проявляющих инициативу в общении стало больше.

Анализируя шестой критерий - поведение в случае отвержения, принятия ребенка в группу сверстников, мы подтверждаем эффективность проведенной работы. До проведения формирующего эксперимента у большинства детей доминировали неконструктивные способы поведения в случае отвержения со стороны сверстников 60% детей в контрольной группе и 57% в экспериментальной. После эксперимента в экспериментальной группе таких детей стало меньше 50%.

На эффективность проведенной работы указывает анализ критерия - степень активности в общении. До эксперимента с активной позицией в

общении в экспериментальной группе было 43% детей, после формирующего эксперимента стало 57%. То есть детей инициативных и готовых взять на себя ответственность стало больше.

Анализируя критерий – особенности общения со взрослыми, мы отмечаем, что детей склонных к подчинению в экспериментальной группе после проведенных занятий стало меньше было 64,5% стало 57%. Детей, которые проявляют позицию сотрудничества в общении со взрослыми стало больше было 7% стало 28,5%.

Выводы по третьей главе:

1. В третьей главе диссертационной работы нами был разработан план мероприятий, направленных на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Работа проводилась на занятиях, где с целью развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, нами были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные Н.В Ключевой (1996), Ю.В Касаткиной (1996), Т. П. Авдуловой (2009), Г.Р Хузеевой (2014), С.С Бычковой (2002), М.П. Чистяковой (1995).

2. По окончанию формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие методики:

- социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинский (1977, 2001);
- проективная методика «Мой друг» Т. П Авдуловой (2009);
- экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р Хузеевой (2009);
- методика «Особенности межличностных отношений» (ОМО Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р Хузеевой (2009).

3. Эффективность внедрения психологической программы по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста показал анализ социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001). В экспериментальной группе не стало

«непринятых» детей. Увеличилось число «предпочитаемых» детей было 28,5% стало 43,5 %. Кроме того, наблюдалась положительная динамика по показателям: уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе 64% и коэффициент взаимности (КВ) из низкого 19% перешел в средний 26%. Детей неудовлетворенных своими взаимоотношениями в экспериментальной группе стало меньше. Выраженность данного показателя снизилась с 57% до 43%.

4. Анализ методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009), свидетельствует об уменьшении числа детей в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности образного и вербального компонента образа сверстника. До формирующего эксперимента эти показатели составляли 45%, после формирующего эксперимента снизились до 30%. Дети стали более чувствительны и отзывчивы к сверстникам.

5. Результаты, полученные по методике экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009), свидетельствуют об уменьшении числа детей экспериментальной группы с индифферентным типом отношения к сверстнику – с 35% до 28,5% и предметным – с 43% до 35,75%. Детей с личностным типом отношения к сверстнику стало больше – с 22% до 35,75%.

6. Анализ методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), показал, что увеличились показатели познавательного мотива в общении детей с 14% до 21,% и личностного мотива с 43% до 50%. Это может говорить о том, что детей, осуществляющих общение со сверстником, как с равным партнером стало больше. Снижился показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками с 43%. до 28,5%.

7. До момента реализации психологической программы 71,5% детей экспериментальной группы имели узкий круг общения со сверстниками. После формирующего эксперимента данный показатель снизился до 50%. Положительная динамика наблюдалась также в снижении показателя отрицательного отношения к лидерству с 71,5 % до 57%. Стало больше детей, проявляющих позицию сотрудничества в общении со взрослыми было 7% стало 28,5%. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности

реализуемой нами психологической программы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Заключение

Данная работа посвящена изучению особенностей коммуникативного взаимодействия и выявлению уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста на основе разработанной нами психологической программы.

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Формирование коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что эффективность работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста будет повышена, при условии использования разработанной нами психологической программы.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на изучение особенностей коммуникативного взаимодействия и выявление уровня сформированности коммуникативных

умений у детей старшего дошкольного возраста. В процессе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977);
2. Проективная методика «Мой друг» – Т. П. Авдуловой (2009);
3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» – Г. Р. Хузеевой (2009);
4. Методика «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009).

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- Схожесть показателей возраста (6–7 лет);
- Обучение и воспитание в группах одной возрастной категории (подготовительные к школе группы).

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. У большинства воспитанников отмечаются трудности в межличностных взаимоотношениях. У многих из них не сформирован эмоциональный компонент образа сверстника, что выражается в слабом интересе к действиям другого. Отмечается низкий уровень использования невербальных средств общения (мимики, жестов.), контакт глаза в глаза. Дети проявляют неадекватное отношение к оценке действий сверстника взрослым. Большинство детей в группах относятся к сверстнику как к предмету сравнения, а не как к субъекту, целостной личности. Многие из детей имеют низкий уровень просоциального поведения (не уступают, не умеют конструктивно реагировать в ситуации отвержения сверстниками). У большинства детей обеих групп узкий круг общения, дети избегают принятия решений, взятия на себя ответственности, неинициативны в общении со сверстниками, а в общении со взрослыми большинство проявляют позицию подчинения, а не сотрудничества. Таким образом, коммуникативные компетенции детей старшего дошкольного возраста развиты недостаточно.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада. В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психоразвивающей работы:

- Расширение знаний детей об образе сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

- Обучение нормам и правилам общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

- Обучение способам конструктивного сотрудничества.

- Расширение знаний о способах конструктивного выхода из конфликтной ситуации.

- Обучение умению использовать в общении речевые и неречевые средства (мимика, жесты, обращение по имени, контакт глаз, комплимент).

Эффективность внедрения и реализации психологической программы, направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, показали результаты психодиагностического обследования в динамике.

Так анализ результатов социометрического эксперимента «У кого больше» Коломенского свидетельствует об имеющихся положительных изменениях, произошедших с воспитанниками, с которыми проводились мероприятия. Так, дети стали более удовлетворены своими взаимоотношениями со сверстниками.

Анализ результатов полученных по методике «Мой друг» Т.П. Авдуловой (2009) выявил, положительную динамику в сформированности образного и вербального компонента образа сверстника.

По результатам, полученным с помощью экспериментальной ситуации «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009), так же была выявлена положительная динамика, выражающаяся в снижении уровня конфликтности и трудностей общения.

О положительной динамике свидетельствует анализ результатов методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009). Стало больше детей, проявляющих позицию сотрудничества и инициативы в общении со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, результаты развивающей работы, направленной на развитие коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют о том, что воспитанники, участвовавшие в формирующем эксперименте стали более уверенными, инициативными в общении со сверстниками и взрослыми. Многие из детей стали выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника, соблюдать правила поведения и контролировать свои эмоциональные реакции.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешнее, если организация психоразвивающей работы будет строиться на основе использования разработанной нами психологической программы.

Список используемой литературы

1. Абрамова Н., Кормилица В. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребенка в игре Дошкольное воспитание. - 1996.- №3. - С.30 - 32.
2. Аванесова В.Н. Дидактические игры и упражнения в самостоятельной деятельности детей. - В кн. Сенсорное воспитание в детском саду. - М., 1981. - С. 159 - 169.
3. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: Учебное пособие: Прометей; Москва; 2009 ISBN 978 5 7042 2401
4. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. -- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с
5. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. В двух томах. Том 2 Изд-во: Санкт-Петербургского университета 2007.
6. Анохина Т. Как организовать современную предметно - развивающую среду: Из опыта работы // Дошкольное воспитание. - 1999. - С.32 38.
7. Антонова Л.Г. Развитие речи (уроки риторики). Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997. — С. 65-73; 79-80; 111-113.

8. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка - дошкольника в игре. - Киев: Вшуа шк., 1988. - 159 с.
9. Арушанова А.Г, Юртайкина Т. Сценарии активизирующего общения // Дошкольное воспитание. - 1994. - №12; 1995. - №2. - С. 47 - 50.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: ИП, 1968. 464 с.
11. Бодалев А.А. Личность и общение М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с
12. Бодалев А.А Популярная психология для родителей/— М.: Педагогика, 1988. — ЮГ с.
13. Бондаренко А.К. Формирование социальной активности дошкольников посредством дидактических игр // Дошкольное воспитание. - 1987. - №3. - С. 23 - 26.
14. Бориснёв С. В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. — М.: юнити-дана, 2003. — С. 145
15. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1991. – 207 с. :
16. Богуславец И. А. Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста как одно из ключевых направлений Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. г. Москва, июнь 2015 г. — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 31-33.
17. Божович Л .И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2002.
18. Бориснёв С.В. Социология коммуникации Учеб. пособие для вузов. – М.: Юнитидана, 2003. - 270 с.
19. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 96 с.

20. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. -М.: Смысл 1999-377 с.
21. Венгер Л.В. Психология дошкольника— М.: Просвещение, 1975. — 237с.
22. Волков Б.С, Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Учебное пособие. — М.: А.П.О., 1996. — 102 с.
23. Воронов А.М. Этикет и мы.. — М.: АСТ-ПРЕСС, 1993. — 241 с.
24. Выготский Л .С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
25. Выготский. Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
26. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)
27. Галигузова Л.Н, Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. — М.: ИНТОР, 1996. — 160 с
28. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - 236 с.
29. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в шк. - 1985. - №-С. 17-24.
30. Гнатюк О.Л. Из истории американской коммуникологии и коммуникативистики: Гарольд Лассуэлл (1902-1978) Материал опубликован: Сборник научных трудов "Актуальные проблемы теории коммуникации". СПб. - Изд-во СПбГПУ, 2004. - С. 11-20.
31. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
32. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации Учебник для вузов - М.: Юнити-Дана 2003- 352 с.

33. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. М. : Логос, 2006. - 128 с.
34. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986.
35. Дмитриев А.Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: Дис.... д-ра пед. наук. - М., 1978. - 381 с.
36. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для воспитателей и родителей. — М.: Просвещение, 1987. — С. 42-58; 68-74; 169-178.
37. Дуброва В.П., Милошевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. — М: «Просвещение», 1989. — 302 с.
38. Дьяченко О.М. Дошкольный возраст: психологические основания образовательной работы по развитию способностей // Дошк. воспитание. 1995. № 1. С. 46-51.
39. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 168 с.
40. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М., 1986. - 169
41. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. — Киров : Эниом ; Москва : Издательство Московского университета, 1991. — 96 с.
42. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
43. Запорожец А. В. 3-12 Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка.— М.: Педагогика, 1986.— 320 с
44. Запорожец А.В. Лисина М.И Развитие общения у дошкольников/. — М.: Педагогика, 1974. — 288 с.

45. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
46. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
47. Иванец И.И. Искусство как средство развития речевых коммуникаций у старших дошкольников // Электронный журнал «Исследовано в России». 2000. № 31. С. 429–437. URL: <http://zhurnal.aperelearn.ru/articles/2000/031.pdf> дата обращения: 15.02.2012).
48. Ильяшенко М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1998. - 23 с.
49. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. — М.: Просвещение, 1995. — 108с.
50. Каптерев П.Д. Детская и педагогическая психология. Москва — Воронеж, 1999. 331 с.
51. Киличенко О.И. К проблеме формирования коммуникативных умений воспитателя: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1987. - 17 с.
52. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 240 с.
53. Козлов Н.И. Как относиться к себе и к людям, или Практическая психология на каждый день. — М.: Астпресс, Новая школа, 1993. — 432 с.
54. Коломенский Психология общения. М., 1974;
55. Коломенский Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Мн., 2001;
56. Кочурова Е.Э «Беседы с учителем», М., «Вентана-Граф», 2008г

57. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е Психология и педагогика обучения дошкольников-М.: Мозаика-Синтез, 2013г
58. Кузнецова М.И. «Готов ли ребёнок к обучению в первом классе?», М., «Ювента»,2008г
59. Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Д ис.канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2004.
60. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.
61. Коллективная изобразительная деятельность - одно из средств воспитания дружеских взаимоотношений детей 3 - 7 лет / Мирошкина Р.А. - Магнитогорск, 1982. - 35 с.
62. Леонтьев А.Н Проблема деятельности в истории советской психологии, Вопросы психологии, 1986
63. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. М., 1983.
64. Леонтьев А.А. Психология общения: учебн. пособие для студентов высших .учебных заведений. – 4-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия» , 2007. – 368 с.
65. Лидак Л.В. Специфика общения в сюжетно-ролевых играх: Старший дошкол. возраст // Дошкольное воспитание. - 1981. - №5. - С. 34-36.
66. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. Под ред. Давыдова В.В. – М., 1978.
67. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
68. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., Педагогика, 1986. – 143 с.

69. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
70. Лисина. М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
71. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Под ред. Лисиной М.И. – М., 1980.
72. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / Генетические проблемы социальной психологии. Под ред. Коломинского Я.Я. – Минск, 1985.
73. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: Академия, 2000
74. Марцинковская Т.Д. История детской психологии//Учебник для студ. пед. вузов.. — Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,М., 1998. — 272 с.
75. «Муниципальное образование: Инновации и эксперимент» №2, 2010 г.
76. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993
77. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1975. 240 С.
78. Насонкина С.А. Уроки этикета. Санкт-Петербург: Изд-во «Акцидент», 1997. — 40 с.
79. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256
80. Общение в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика. 1990. - 152 с.

81. Оконечникова Л.Б. Коммуникативная инициатива как условие формирования учебной деятельности у детей 6-7 лет. Дис. канд. психол. наук. М., 1980 131 с
82. Парыгин Б.Д. Основы социально психологической теории. М.: Мысль, 1971. 248 с.
83. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды М; 2007-386 с
84. Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина Л.М. Учимся общаться с ребенком. Руководство для воспитателей детского сада/ М.: Просвещение, 1993. — 191 с.
85. Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам. — М.: Ай-Кью, 1994. — 203 с.
86. Платонов К.К. Структура развития личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
87. Пономарев И.Б., Трубочкин В.П. Введению в специальность и обучение практического психолога ОВД. – М., 1995. – 31 с.
88. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. № 1155 (ФГОС ДО)
89. Проблемы общения в психологии / П од ред. Б.Ф. Ломова. М., 1981
90. Проняева С.В. кандидат педагогических наук Диссертация и автореферат на тему «Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста». научная электронная библиотека. Место защиты диссертации: Екатеринбург1999-231 с
91. Психологический словарь / Под ред. Петровского А. В. , Ярошевского М. Я. – М., 1985.
92. Джон Равен «Компетентность в современном обществе»: Когито-Центр; М.;; 2002
93. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. М., 1974

94. Реан А.А. Социальная педагогическая психология/А.А.Реан, Я.Л.Коломенский – СПб., 1999. – Серия «Мастера психологии». С. 265-269.
95. Репина Т.А. Отношение между сверстниками в группе детского сада— М.: Педагогика, 1978. — 200 с.
96. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций для вузов. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 224 с.
97. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.: Педагогика, 1989. — 216 с.
98. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психологические упражнения и коррекционные программы. — М.: Новая школа, 1995. — 144с
99. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2011.
100. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: Речь, 2004. — 256 с
101. Скитская Л. В. Технология коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников / Л. В. Скитская // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). -Уфа: Лето, 2013.- С. 70-73.
102. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста//Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения, № 1/2008. — М., 2008. С. 58–65.
103. Столяренко Л. Д. основы психологии Учебное пособие для студентов высших учебных заведений Ростов-на-Дону Изд-во «Феникс», 2000-642 с
104. Стратегии развития воспитания Российской Федерации (Проект от 13.01. 2015г. Утвержден 2.06.2015г)

105. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М. 1986. - 21 с.
106. Трубайчук, Л. В. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография— Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. –229 с. 5.
107. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений /. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 304с.
108. Формирование коммуникативной компетентности старших дошкольников А. А. Мойсюк, Э. В. Иванькова, Е. А. Колесникова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - № 2. - С. . 28-33. - Библиогр.: с. 33
109. Хизгияева Н.В. Психологические особенности развития коммуникативной культуры формирующейся личности: дисс....канд.псих.наук.- М..2014.- 312с.
110. Хузеева Р.Г. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. М: Изд. Владос , 2014.-80 с. (Серия «Психолог-педагогическое сопровождение ребенка»).
111. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).
112. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. — 24 с.
113. Хухлаева О.В. Лесенка радости. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 80

114. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов ДОУ – Ростов н/Д.: Феникс, 2005 – 256 с.
115. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995. — 123 с.
116. Шадриков В.Д. Психологическая деятельность и способности человека. — М.: Издательская корпорация "Логос», 1996. — 320 с.
117. Шипицина Л.М. Заширинская О.В. Воронова А.П. Нилова Т.А. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет). - СПб. «Детство - Пресс», 1998. - 384 с.
118. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога Ростов-на-Дону: "Феникс", 2003. - 384 с.
119. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности
http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2ad79b4c53b89521206d27_0.html Рубрика: Педагогика доклад Дата добавления: 26.10.2014
120. Эльконин. Д.Б. Психология развития человека.—Аспект Пресс, М., 2001. — 460 с.
121. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды,. Педагогика, М. 1989 492 с.
122. Эльконин. Д.Б. Психология игры. — Педагогика, 1976. — 304 с

Приложение 1

Анкета для родителей С.С.Бычкова (2002)

1. Единодушны ли вы с вашим(ей) супругом(ой) в воспитании ребенка?

2. Какова ваша позиция в общении с ребенком (доминирующая, на равных)?

3. Как чаще всего вы воздействуете на ребенка — в виде указаний, объяснений, внушения, убеждения, просьб? _____
4. Как часто, занимаясь своими делами, вы делаете вид, что слушаете ребенка, но не слышите его? (Часто, иногда, никогда). _____

5. Оскорбляете ли вы ребенка (в речевой форме) при конфликте с ним? (Да, иногда, нет.)
6. Учитываете ли вы эмоциональное настроение вашего ребенка? (Всегда, иногда.) _____
7. Как часто вы делаете замечания ребенку, если он допускает ошибки в общении? (Всегда, иногда, никогда.) _____
8. Напоминаете ли вы ребенку, если он забывает говорить речевые этикетные формулы? _____
9. Всегда ли вы понимаете настроение ребенка? _____
10. Понимаете ли вы ребенка в процессе общения по его жестам и мимике? _____
11. Какие приемы и как часто используются в семье для развития у ребенка умения общения? _____
12. С какими трудностями вы встречаетесь в процессе формирования культуры общения? _____
13. Что мешает вашему полноценному общению с ребенком? _____

Приложение 2

Таблица 1. Сведения о воспитанниках контрольной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	Возраст
1	Вероника Б.	женский	6
2	Артем В.	мужской	6
3	Полина Д.	женский	6
4	Дмитрий Ж.	мужской	6
5	Ульяна И.	женский	6
6	Илья К.	мужской	6
7	Арсений К.	мужской	6
8	Артем К.	мужской	6
9	Андрей Л.	мужской	6
10	Никита Н.	мужской	6
11	Данил О.	мужской	6

12	Владимир Р.	мужской	6
13	Матвей С.	мужской	6
14	Екатерина С.	женский	6
15	Алина Х.	женский	6

Таблица 2. Сведения о воспитанниках экспериментальной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Алишер .А	мужской	6
2	Данил В.	мужской	6
3	Артур Г.	мужской	6
4	Ксения З.	женский	6
5	Зарина И.	женский	6
6	Матвей И.	мужской	6
7	Макар К.	мужской	7
8	Павел К.	мужской	6
9	Роман Л.	мужской	6
10	Юлия М.	женский	6
11	Владислав Н.	мужской	6
12	Роман П.	мужской	6
13	Лилианна С.	женский	6
14	Валентина С.	женский	6

Приложение 3

Таблица 3. Коэффициент удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями (КУ) по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977) во время констатирующего эксперимента.

Экспериментальные группы	ЭГ1 (n15)		ЭГ2 (n14)	
	Абс.	%	Абс.	%
Уровни				

Высокий	1	7	1	7
Удовлетворительный	6	40	5	36
Неудовлетворительный	8	53	8	57

Таблица 4. Коэффициент удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями (КУ) по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977) после формирующего эксперимента.

Экспериментальные мероприятия	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	КГ (n15)		ЭГ (n14)		КГ (n15)		ЭГ (n14)	
Уровни	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	1	7	1	7	1	7	2	14
Удовлетворительный	6	40	5	36	6	40	6	43
Неудовлетворительный	8	53	8	57	8	53	6	43

Приложение 4

Таблица 5. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) в контрольной группе до формирующего эксперимента.

	Ф.И ребенка	Параметры			Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику
		Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциального поведения	
1	Вероника. Б	Отсутствие интереса	Индифферентное	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентный
2	Артем В.	Выраженный интерес	Неадекватный	Не уступают	Предметный
3	Полина Д.	Ярко выраженный интерес	адекватное	Уступают	Личностный
4	Ксения З.	Слабый интерес	Индифферентное	Уступает в случае	Индифферентный

				равноценного обмена	
5	Ульяна И.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
6	Илья К.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
7	Арсений К.	Выраженный интерес	неадекватное	Уступает в случае равноценного обмена	Предметный
8	Артем К.	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
9	Андрей Л	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
10	Никита Н	Слабый интерес	Индифферентное	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентный
11	Данил О.	Ярко выраженный интерес	адекватное	Уступают	Личностный
12	Владимир Р.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
13	Матвей С.	Выраженный интерес	неадекватное	Уступает в случае равноценного обмена	Предметный
14	Катя. С.	Ярко выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
15	Алина Х.	Отсутствие интереса	Индифферентное	Не уступают	Индифферентный

Таблица 6. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) в экспериментальной группе доформирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Параметры			Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику
	Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциального поведения	

1	Алишер .А	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
2	Данил В.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
3	Артур Г.	Отсутствие интереса	Индифферентн ое	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентн ый
4	Дмитрий Ж	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
5	Зарина И.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
6	Матвей И.	Слабый интерес	Индифферентн ое	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентн ый
7	Макар К.	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
8	Павел К.	Ярко выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
9	Роман Л.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
10	Юлия М.	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
11	Владислав Н.	Слабый интерес	Индифферентн ое	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентн ое
12	Роман П.	Слабый интерес	Индифферентн ое	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентн ое
13	Лилианна С.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
14	Валентина С.	Слабый интерес	Индифферентн ое	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентн ое

Таблица 7. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) до формирующего эксперимента

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент			
		Э1 (n 15)		Э2 (n 14)	
		Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	2	13	1	7
	Слабый интерес	2	13	4	28,5
	Выраженный интерес	7	47	5	36
	Ярко выраженный интерес	4	27	4	28,5
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	4	27	5	35
	Неадекватное	8	53	6	43
	Адекватное	3	20	3	22
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	7	47	6	43
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	5	33	5	35
	Уступают	3	20	3	22

Таблица 8. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) до формирующего эксперимента

Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику	Э1 (n 15)		Э2 (n 14)	
	Абс.	%	Абс.	%
Индифферентный	4	27	5	35
Предметный	8	53	6	43
Личностный	3	20	3	22

Таблица 9. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

	Ф.И ребенка	Параметры			Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику
		Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциального поведения	
1	Алишер .А	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
2	Данил В.	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
3	Артур Г.	Отсутствие интереса	Индифферентное	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентный
4	Дмитрий Ж	Выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
5	Зарина И.	Выраженный интерес	адекватное	уступают	Личностный
6	Матвей И.	Выраженный интерес	Индифферентное	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентный
7	Макар К.	Ярко выраженный интерес	Адекватное	Уступают	Личностный
8	Павел К.	Ярко выраженный интерес	адекватное	уступают	Личностный
9	Роман Л.	Ярко выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
10	Юлия М.	Ярко выраженный интерес	Адекватное		Личностный
11	Владислав Н.	Слабый интерес	Индифферентное	Уступает в случае	Индифферентное

				равноценного обмена	
12	Роман П.	Выраженный интерес	Индифферентное	Уступает в случае равноценного обмена	Индифферентное
13	Лилианна С.	Ярко выраженный интерес	неадекватное	Не уступают	Предметный
14	Валентина С.	Выраженный интерес	Адекватное	Уступает в случае равноценного обмена	Предметный

Таблица 10. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		К (n 15)		Э (n 14)		К (n 15)		Э (n 14)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	2	13	1	7	2	13	1	7
	Слабый интерес	2	13	4	28,5	2	13	2	15
	Выраженный интерес	7	47	5	36	7	47	6	43
	Ярко выраженный интерес	4	27	4	28,5	4	27	5	35
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	4	27	5	35	4	27	4	28,5
	Неадекватное	8	53	6	43	8	53	4	28,5
	Адекватное	3	20	3	22	3	20	6	43
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	7	47	6	43	7	47	4	28,5
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	5	33	5	35	5	33	6	43
	Уступают	3	20	3	22	3	20	4	28,5

Таблица 11. Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента

Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	КГ (n 15)		ЭГ (n 14)		КГ (n 15)		ЭГ (n 14)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Индифферентный	4	27	5	35	4	27	4	28,5
Предметный	8	53	6	43	8	53	5	35,75
Личностный	3	20	3	22	3	20	5	35,75

Приложение 5

Таблица 12. Результаты методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958) модификация и критерии анализа для детей Г.Р Хузеевой (2009), во время констатирующего эксперимента.

Критерии	Уровни	Испытуемые			
		ЭГ 1 (n 15)		ЭГ2 (n 14)	
		Абс.	%	Абс.	%
Содержание общения	Деловой мотив	5	34	6	43
	Познавательный мотив	3	20	2	14
	Личностный мотив	7	46	6	43
Особенности отношения со	отрицательное	7	46	6	43

сверстниками	положительное	8	54	8	57
Широта круга общения	Широкий круг	6	40	4	28,5
	Узкий круг	9	60	10	71,5
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	5	34	4	28,5
	Отрицательное	10	66	10	71,5
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	8	54	8	57
	Реакция автономии	7	46	6	43
Поведение в случае отвержения	Неконструктивные способы	9	60	8	57
	Конструктивные способы	6	40	6	43
Активность в общении	Активная позиция	6	40	6	43
	Пассивная позиция	9	60	8	57
Особенности общения со взрослыми	Сопrotивление	4	27	4	28,5
	Подчинение	9	60	9	64,5
	Сотрудничество	2	13	1	7

Таблица 13. Результаты методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009), после формирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Содержание общения	Деловой мотив	5	34	6	43	5	34	4	28,5
	Познавательный мотив	3	20	2	14	3	20	3	21,5
	Личностный мотив	7	46	6	43	7	46	7	50
Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	7	46	6	43	6	40	4	28,5
	положительное	8	54	8	57	9	60	10	71,5
Широта круга общения	Широкий круг	6	40	4	28,5	6	40	7	50
	Узкий круг	9	60	10	71,5	9	60	7	50
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	5	34	4	28,5	6	40	6	43
	Отрицательное	10	66	10	71,5	9	60	8	57
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	8	54	8	57	8	54	5	35,5
	Реакция автономии	7	46	6	43	7	46	9	64,5
Поведение в	Неконструктивны	9	60	8	57	9	60	7	50

случае отвержения	е способы								
	Конструктивные способы	6	40	6	43	6	40	7	50
Активность в общении	Активная позиция	6	40	6	43	7	46	8	57
	Пассивная позиция	9	60	8	57	8	54	6	43
Особенности общения со взрослыми	Соппротивление	4	27	4	28,5	4	27	2	14,5
	Подчинение	9	60	9	64,5	9	60	8	57
	Сотрудничество	2	13	1	7	2	13	4	28,5

Приложение 6

Таблица 14. Тематика просветительской работы

Тема	Формы проведения
«Понятие коммуникативного развития. Методы и приемы развития коммуникативных компетенций детей в детском саду»	Семинар-практикум для педагогов ДОУ
«Искусство общения в коллективе: взаимоотношения между педагогами, социально-психологический комфорт группы»	Семинар-практикум для педагогов ДОУ
«Повышение профессионального мастерства педагогов» (совершенствование коммуникативных навыков)	Тренинг для педагогов ДОУ
«Роль воспитателя в становлении межличностных отношений детей в группе сверстников»	Консультация для воспитателей
«Детские конфликты: предупреждение и регулирование»	Консультация для воспитателей
«работа воспитателя с застенчивыми и мало активными детьми»	Консультация для воспитателей
«Учим детей общению»	Мастер-класс для родителей
«Стиль семейного воспитания. Как построить оптимальные взаимоотношения с ребенком»	Мастер-класс для родителей
«Социальная адаптация ребенка к школе»	Родительское собрание

Приложение 7

Рекомендации для воспитателей, направленные на организацию гуманных взаимоотношений между детьми

1. Если ребенок забывает речевые этикетные формулы (прощания, приветствия, благодарности), то ему можно подсказать в стихотворной форме: «Лена, ты знаешь, что растает даже ледяная глыба, от слова теплого... (спасибо)», «Миша, ты что-то забыл сказать, а во Франции и Дании на прощание говорят... (до свидания)», «Но давно уже от... (имя ребенка) я не слышу слова... (здравствуйте), а слово-то какое, очень дорогое».
2. Для развития умения устанавливать контакт с собеседником предложите детям следующие упражнения.

«Как можно нас называть по-разному?» Выбирается ведущий. Он становится в круг. Остальные дети, представляя, что они это — его мама, папа, бабушка, дедушка, друзья, которые его очень любят, произносят его имя.

«Улыбка» — дети сидят в кругу. Они берутся за руки и, глядя соседу в глаза, дарят ему самую дорогую улыбку, какая есть.

«Комплимент» — дети становятся в круг и по очереди, глядя в глаза соседу, говорят несколько добрых слов, хвалят его. («Ты всегда делишься, ты веселая, у тебя красивое платье...»). Принимающий кивает головой и говорит: «Спасибо,

мне очень приятно!» Вместо похвалы можно просто сказать «вкусное», «сладкое», «молочное» слово.

3. Для поддержания желания и совершенствования умения выражать свое настроение:

- предложите детям завести «Дневник настроения». В нем ребенок сможет изобразить явления природы, предметы, которые будут характеризовать его настроение. В конце недели можно поиграть с детьми в игру «Волшебные мешочки». В один из них предложить детям сложить плохое настроение, в другой — хорошее, до этого необходимо посмотреть в дневник и посчитать, сколько раз ребенок был в хорошем (радостном, веселом) и плохом (грустном, печальном) настроении.

- предложите детям игры и упражнения из цикла «Я и мои эмоции»:

- «Лица» — дети рисуют на листе бумаги лица с различными выражениями настроения: веселое, хмурое...;

- «Мимическая гимнастика» — дети хмурятся, как осенняя туча, как рассерженный человек; улыбаются, как солнце, как хитрая лиса; пугаются, как заяц, увидевший волка; злятся, как ребенок, у которого отняли мороженое;

- «Маски» — один ребенок изображает настроение при помощи мимики, а остальные дети определяют, удалось ли изобразить маску;

- «Глаза в глаза» — дети разбиваются на пары и, глядя друг другу в глаза, молча передают разные эмоции: «Я грустный, помоги мне!», «Мне весело, давай вместе играть», «Я не хочу с тобой дружить»;

- «Как ты себя сегодня чувствуешь?» — ребенок выбирает из предложенных карточек, изображающих различное настроение, ту, которая в наибольшей степени похожа на его настроение, на настроение его мамы, папы...

4. Для совершенствования у детей умения общаться без слов сначала дайте им распознать изображенный жест (на рисунке, фотографии, диафильме), а затем предложите игры:

- «Угадай» — один ребенок воспроизводит жест, а другие отгадывают его значение;

- «Походки» — один ребенок изображает походку кого-либо (человека, животного, птицы и т.д.), а остальные дети отгадывают, кому она принадлежит;
- «Иностранец» — один ребенок, изображая иностранца, с помощью жестов и мимики спрашивает, как пройти в зоопарк, в бассейн, на площадь, а остальные дети, также при помощи жестов и мимики, отвечают на его вопросы;
- «Расскажи стихи без слов». «Изобрази пословицу».

5. Для совершенствования умения ясно и четко произносить слова предложите детям:

- изобразить, как бушует море, каким голосом говорит Баба Яга, Золушка и другие сказочные персонажи;
- произнести знакомое четверостишие — шепотом, максимально громко, как робот, со скоростью пулеметной очереди, грустно, радостно, удивленно, безразлично.

6. Для развития у детей эмпатии и эмпатийного поведения предложите им:

- участие в кукольном спектакле, драматизации сказок, то в качестве зрителей, то в качестве актеров (происходит сближение с персонажем; свободный выбор и ролевое изображение помогает ребенку глубоко понять художественное произведение);

- сюжетные творческие игры, с повторением сцен — ребенок играет сначала одну роль, затем тут же другую (это помогает научить детей видеть эмоциональное состояние другого);

разговор по телефону со сказочными персонажами, выражая свое отношение к тому или иному персонажу;

- следующие упражнения, игры:
- «Опиши друга» — двое детей становятся спиной друг к другу и по очереди описывают прическу, одежду другого, а затем выясняется, кто оказался точнее;
- «Подари подарок другу» — при помощи мимики и жестов дети изображают подарок и дарят его друг другу;
- «Царевна-Несмеяна» — дети пытаются развеселить одного ребенка разными способами: рассказывают анекдот, веселую историю, предлагают игру...;

- «Сравнения» — дети сравнивают себя с какими-то животными, растениями, цветами, а затем совместно со взрослым обсуждают, почему они выбрали такое сравнение;

- «Волшебный магазин» — взрослый предлагает детям купить что-нибудь своим друзьям, родным в волшебном магазине, затем уточняет, для чего.

7. Для развития у детей умения вести себя в конфликтной ситуации проанализируйте с детьми такие ситуации, которые имели место в прошлом опыте детей. Для анализа поведения конфликтовавших детей используйте аналогичное поведение известных детям сказочных персонажей. Если ребенок вел себя по отношению к другому очень жестоко, то его поведение можно сравнить с поведением Карабаса-Барабаса, Бармалея и т.д.

8. Для закрепления коммуникативных умений у детей предложите детям такую форму общения, как общение с малышами. Им нужно будет ответить на жалобу малыша; разрешить конфликт; отреагировать на неэтичные высказывания детей.

Рекомендации для родителей с целью совершенствования собственных умений общения

«Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а, прежде всего, самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, тот должен начать воспитание с самого себя».

А.Н. Острогорский

I. Развитие умений устанавливать контакт (обращение по имени, улыбка, зрительный контакт, комплимент).

Стремитесь расположить к себе собеседника в начале беседы, так как основное отношение к нему закладывается в первые 15 секунд. В этом вам помогут обращение по имени к собеседнику, улыбка, комплимент, приветливый взгляд.

«Помните, что имя человека — это самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке» (Д. Карнеги).

Задание. Попробуйте, встречаясь утром со своими соседями, коллегами по работе и приветствуя их, прибавить к фразе «Здравствуйте» имя-отчество каждого из них и вы вызовете тем самым пусть не ярко выраженные, но положительные эмоции.

Старайтесь, устанавливая контакт с собеседником, приветливо ему улыбнуться. Не забывайте:

- искренняя улыбка не может испортить ни одно лицо;
- очаровательная улыбка женщины лучше французской косметики;
- улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто его одаривает.

Устанавливая контакт с партнером, помните о комплименте.

Комплименты — это слова, содержащие небольшое преувеличение достоинств, которые желает видеть в себе собеседник.

Для того чтобы сделать комплимент комплиментом, придерживайтесь следующих правил:

- комплимент должен отражать только позитивные качества человека;
- следует избегать двойного смысла;
- отражаемое в комплименте позитивное качество должно иметь небольшое преувеличение;
- комплимент должен констатировать наличие данной характеристики у человека, а не содержать рекомендации по ее улучшению («Тебе следует быть внимательнее»);
- хвалите у человека то, что дорого ему (новая машина, любимая собака).

Устанавливая контакт, старайтесь смотреть в глаза партнеру.

Задание. Устанавливая контакт с собеседником, попробуйте отводить свой взгляд в сторону. Что изменилось при этом? Что вы почувствовали? Какая реакция у вашего собеседника?

Понаблюдайте за собой, раздражает ли вас следующее: если в процессе разговора партнер касается вашей руки; когда у собеседника на лице темные очки; когда партнер постоянно отводит взгляд.

II. Развитие умения слушать

Лучший собеседник не тот, кто умеет хорошо говорить, а тот, кто умеет хорошо слушать. Не забывайте, что люди склонны слышать другого только после того, как выслушают их.

В общении постарайтесь использовать следующие приемы эффективного слушания (И. Атватер):

- дайте собеседнику время высказаться;
- слушайте собеседника очень внимательно, впитывайте все, как губка, при этом поддерживайте его высказывания словами «да» или «нет»;
- старайтесь сдерживать себя в попытке прервать собеседника;
- обращайтесь к собеседнику за уточнением;
- старайтесь повторить мысль собеседника, но при этом выскажите ее своими словами;
- избегайте поспешных выводов;
- не отвлекайтесь, следите за главной мыслью разговора;
- стремитесь отразить своей речью чувства собеседника.

Задание. Понаблюдайте за собой, как часто вы делаете вид, что слушаете партнера, а на самом деле думаете о своих проблемах; как часто (на работе, в семье) вы не выслушиваете собеседника, перебиваете его.

III. Развитие невербальных умений.

Успех любого контакта в значительной мере зависит не столько оттого, что вы говорите, сколько от того, как вы себя держите. Поэтому особое внимание следует обращать на манеру, позы, жесты и мимику собеседника.

«Весь мир — театр, а люди в нем актеры, и каждый не одну играет роль» (В. Шекспир).

В позе и жестах проявляются культурные нормы, усвоенные человеком, а также состояние организма и эмоциональные реакции.

Эмоциональное состояние точнее отражается на левой стороне лица, которую контролирует правое полушарие мозга, поэтому лучше садиться слева от собеседника: так легче наблюдать за его реакцией на ваши слова.

Наиболее выразительными у человека являются губы и брови, поэтому, когда вам нужно точно понять состояние партнера по общению, лучше смотреть именно на них.

Задание.

1. Усвойте перед зеркалом основные особенности своей мимики: восторг, удивление... Проведите активную гимнастику (напрягайте и расслабляйте мышцы лица).
2. Включите телевизор и выключите звук. Попытайтесь по позам, жестам, мимике определить эмоциональный настрой людей.
3. Когда вы находитесь в транспорте, то попытайтесь проанализировать двух общающихся. По жестам и мимике определите, кто из собеседников лидирует в разговоре, в каком настроении каждый из них.
4. Проследите за собой.

В какой мере вы используете жесты в процессе общения? Не преследуют ли вас жесты-паразиты?

Не злоупотребляете ли вы одной и той же группой жестов?

IV. Развитие умения вести себя при общении в соответствии с нормами этикета (размещение собеседников лицом друг к другу, соблюдение дистанции).

Размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему.

Задание: вспомните, есть ли у вас привычка разговаривать с супругой(ом), располагаясь при этом в разных комнатах? Как вы считаете, сказывается ли такое общение на эффективности взаимопонимания?

Каждый человек выбирает определенную дистанцию в общении с собеседником. Выбор ее зависит от взаимоотношений между людьми и от индивидуальных особенностей человека. Выделяют 4 зоны личной

пространственной территории: интимная (от 0 до 45 см) характерна для близких людей — родителей и детей, влюбленных и т.д.; личная (от 46 до 120 см) характерна для людей, которые хорошо знакомы, доверяют друг другу; социальная (от 120 до 200 см) соответствует неформальному, товарищескому общению; формальная (от 200 до 360 см) характерна для деловых, официальных отношений; публичная (более 360 см) позволяет воздержаться от общения или обменяться несколькими словами.

Эти расстояния могут несколько меняться в зависимости от возраста и пола собеседников:

- ближе к партнеру стремятся находиться дети, старики, женщины (независимо от пола собеседников), а также уравновешенные и уверенные в себе люди;
- отдаленное расстояние предпочитают подростки, люди средних лет; беспокойные, нервные люди.

Существует ряд правил поведения (у европейцев) в условиях скученности людей, например в транспорте, в лифте. Это следующие правила:

- ни с кем не разрешается разговаривать, даже со знакомыми;
- не рекомендуется смотреть в упор на других;
- лицо должно быть совершенно бесстрастным — никакого проявления эмоций не разрешается;
- чем теснее в транспорте, тем сдержаннее должны быть ваши движения;
- в лифте следует смотреть только на указатель этажей над головой.

V. Развитие речевых умений (употребление речевых этикетных формул приветствия, прощания, благодарности; неупотребление неэтичных выражений)

Стремитесь, чтобы в вашей семье это стало привычкой:

- утром приветствуйте друг друга в присутствии вашего ребенка;
- благодарите друг друга за оказанную услугу;
- при расставании друг с другом помимо слов прощания говорите пожелания;
- старайтесь произносить этикетные формулы в доброжелательной форме.

Задание: представьте, что вас незаслуженно оскорбили в транспорте, в семье. Попытайтесь сдержать свой гнев и отрицательные эмоции. Попробуйте ответить на это негативное высказывание в доброжелательной форме.

VI. Развитие умения воспринимать и понимать партнера (первое впечатление о собеседнике и «подстройка» к нему в процессе общения).

Немаловажную роль в общении играет сложившееся первое впечатление.

При формировании его многие люди допускают ошибки следующего плана:

— если они имеют дело с человеком, который их в чем-то превосходит, то оценивают его более положительно, чем это следовало бы, а если они по каким-то параметрам превосходят собеседника, то его уже недооценивают (фактор превосходства);

— если человек внешне привлекателен, то он кажется лучше и в других отношениях; если же он не привлекателен, то и остальные его качества недооцениваются;

— те люди, которые относятся к другим хорошо, кажутся значительно лучше, чем те, которые относятся к партнерам плохо.

Задание: понаблюдайте за собой, каким образом складывается у вас первое впечатление о человеке.

Для достижения успеха в общении вам необходимо осуществлять главный его принцип — «подстройка» к собеседнику. Для его реализации важно учитывать особенности восприятия мира собеседником. Так, одни люди воспринимают окружающий мир в большей мере через зрительные образы (по визуальному каналу), другие — через ощущения своего тела: удобство позы, мягкость или жесткость, тепло-холод и т.п. (по кинестетическому каналу), третьи — через звуковые, слуховые образы (по аудиальному каналу). Движение глаз собеседника поможет вам определить, какой канал восприятия мира для него характерен и, соответственно, «подстроиться» к нему.

Задание.

1. Общаясь с собеседником (коллегой по работе, другом, родственником) задайте ему следующие вопросы:

— Какого цвета пальто носила ваша мать в прошлом году?

— Ваш партнер будет смотреть либо прямо вперед, либо вверх и вверх вправо (для вас). Этот вопрос требует воспоминания зрительного образа.

— Знаете ли вы, как выглядите сейчас со стороны? — взгляд собеседника устремится вверх и влево. Этот вопрос требует придумывания нового зрительного образа.

— Вы можете вспомнить мелодию вашей любимой песни? — взгляд будет направлен вправо и вправо вниз. Вопрос направлен на припоминание звукового образа.

--- Что вы чувствуете, когда летом, в жару вы заходите в прохладное помещение? — взгляд устремится вниз и влево вниз. Вопрос требует воссоздания ощущений тела, т.е. кинестетического образа.

VII. Развитие умения вести себя в конфликтной ситуации.

Конфликт — это становление противоположных интересов, взглядов; спор, грозящий усложнениями. Жизнь без конфликтов невозможна, поэтому необходимо научиться предвидеть их или извлекать из них опыт. Существуют следующие факторы, которые способствуют возникновению конфликтов: неверная, избыточная информация; отсутствие самоконтроля у собеседников; низкая культура.

Так как конфликт в семье отрицательно сказывается на психике ребенка, то запомните следующие заповеди (В.А. Кан-Калик⁶):

- 1) ребенок не должен видеть родителей ссорящимися;
- 2) не затягивайте ваши ссоры, ибо это создает в семье длительный эмоциональный дискомфорт для детей;
- 3) если ссора вспыхнула, ни в коем случае не втягивайте в нее ребенка в качестве свидетеля;
- 4) под «горячую руку» не формируйте у ребенка плохое представление друг о друге, например: «Вот полюбуйся, Володя, какой у тебя отец»;

5) умейте вовремя поставить точку и овладеть собой в процессе ссоры; помните: если даже вы остынете и помиритесь, то ребенок еще долго будет переживать.

Для того чтобы избежать негативного влияния конфликтов, И. Плотниекс⁷ предлагает придерживаться некоторых практических советов:

- подумайте, нельзя ли вовсе избежать конфликта;
- прежде чем обострять ситуацию, прикиньте, сможете ли вы решить ее положительно;
- обмен мнениями, спор на конфликтную тему должны происходить в условиях доброжелательности;
- внимательно выслушайте и постарайтесь понять партнера;
- в споре не произносите часто слова «я» и «мне»;
- ваш оппонент чаще будет уступать, если вы сами в споре покажете ему в этом пример.

VIII. Развивайте умения, которые помогут вам снять напряжение.

Задание: постарайтесь в конце своего рабочего дня или когда вы сильно утомлены, выполнить следующие упражнения (Н.В. Самоукина 1995.) [98]

Упражнение 1.

Встаньте прямо, свободно расправив плечи- и откинув голову назад. Постарайтесь почувствовать, в какой части головы локализовано ощущение тяжести. Представьте себе, что на вас надет громоздкий головной убор, который давит на голову в том месте, в котором вы чувствуете тяжесть. Мысленно снимите головной убор рукой и выразительно, эмоционально бросьте его на пол. Потрясите головой, расправьте рукой волосы, а затем сбросьте руки вниз, как бы избавляясь от головной боли.

Упражнение 2 — «Дыхание».

Устройтесь в кресле или на стуле. Расслабьтесь и закройте глаза. По своей собственной команде постарайтесь отключить свое внимание от внешней ситуации и сосредоточьтесь на собственном дыхании. При этом не следует

специально управлять своим дыханием, не нужно нарушать его собственный мир. Упражнение выполняется в течение 5-10 минут.

Упражнение 3 — «Пословицы».

Возьмите любую из книг — «Русские пословицы», «Мысли великих людей», «Афоризмы». Почитайте фразы пословиц или афоризмов течение 25-30 минут, пока не почувствуете внутреннего облегчения.

Упражнение 4 — «Настроение».

Возьмите цветные карандаши и чистый лист бумаги. Расслабленно левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет. Попробуйте представить, что вы переносите ваше грустное настроение на бумагу, как бы материализуете его. Закончив рисовать, переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5-7 слов, отражающих ваше настроение.

После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново проживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием разорвите листок и выбросите в урну.

Ваше эмоционально-неприятное состояние исчезло, оно перешло в ваш рисунок и было уничтожено.

Правила поведения в процессе общения с детьми

1. Дайте понять вашему ребенку, что вы его принимаете таким, какой он есть. Старайтесь употреблять такие выражения: «Ты самый любимый», «Мы любим, понимаем, надеемся на тебя», «Я тебя люблю любого», «Какое счастье, что ты у нас есть».

2. Помните, что каждое ваше слово, мимика, жесты, интонация, громкость голоса несут ребенку сообщение о его самооценности. Стремитесь создать у вашего ребенка высокую самооценку, подкрепляя это словами: «Я радуюсь твоим успехам», «Ты очень многое можешь». И только тогда ваш ребенок будет способен видеть, принимать и уважать вас.

3. Обратите свое внимание на то, что родители, которые говорят одно, а делают другое, со временем испытывают на себе неуважение со стороны детей.

4. Прежде чем начать общаться с вашим ребенком, постарайтесь занять такое положение, чтобы видеть его глаза. В большинстве случаев вам придется садиться на корточки.

5. В общении с ребенком уделяйте большое внимание невербальному (неречевому) общению. Так, вместо того, чтобы категорично сказать слово «нельзя», попробуйте использовать едва заметный жест, взгляд или мимику.

Сказать, ничего не говоря, — это высочайшее искусство воспитания, которое свидетельствует об истинном и глубоком контакте между родителями и детьми.

6. Старайтесь высказывать свое отношение к поведению ребенка без лишних объяснений и нравоучений. Выберите правильное, своевременное обращение к нему, например: «Саша, Сашенька, сын, сынок...»

7. Стремитесь проявлять полную заинтересованность к ребенку в процессе общения. Подчеркивайте это кивком, восклицаниями. Слушая его, не отвлекайтесь. Сконцентрируйте на нем все внимание. Представляйте ему время для высказывания, не торопите его и не подчеркивайте своим внешним видом, что это уже вам неинтересно.

8. Не говорите своему ребенку того, чего бы вы ему на самом деле не желали. Помните, что многие из тех установок, которые они получают от вас, в дальнейшем определяют их поведение. Сказав: «Дурачок ты мой» — исправьтесь: «В тебе все прекрасно», сказав: «Уж лучше б тебя вообще не было на свете!», исправьтесь: «Какое счастье, что ты у нас есть»; сказав: «Бог накажет тебя», — исправьтесь: «Бог любит тебя!»; вместо фразы: «Думай только о себе, не жалея никого», скажите: «Сколько отдашь — столько и получишь».

9. В общении с детьми помните, что ребенок имеет право голоса в решении какой-либо проблемы. Поэтому старайтесь советоваться с ним, а не принимайте решение только сами, например, вместо фразы: «Не твоего ума дело...» —

скажите: «Как ты думаешь, что для этого нужно сделать? Твое мнение всем интересно».

10. Соблюдайте принцип равенства и сотрудничества с детьми.

11. Не допускайте, чтобы ваш ребенок находился наедине со своими переживаниями. Найдите время и обратитесь к нему: «Я вижу, что тебя что-то беспокоит», «Я вижу, что тебя кто-то огорчил», «Расскажи мне, что с тобой...»

12. Используйте разнообразные речевые формулы (прощания, приветствия, благодарности) в общении с детьми. Не забывайте утром поприветствовать ребенка, а вечером пожелать ему «спокойной ночи». Произносите эти слова с улыбкой, доброжелательным тоном и сопровождайте их тактильным прикосновением. Обязательно, хоть за маленькую услугу, оказанную ребенком, не забывайте поблагодарить его.

13. Старайтесь адекватно реагировать на проступки детей:

— постарайтесь понять ребенка и выяснить, что же явилось побудительным мотивом для его действий? Спросите его о том, что произошло, попытайтесь вникнуть в его переживания;

— оценивайте не личность ребенка, а действие, которое он совершил. Например, ребенок разбил чашку и тут же можно услышать: «Ах ты негодяй, опять разбил чашку!» Наиболее уместным было бы такое выражение: «Сын, ты разбил чашку. Ты не порезался? Принеси мне, пожалуйста, веник и совок, и мы вместе уберем осколки». А чтобы это не повторилось, этот инцидент можно использовать как обучение, сказав ребенку: «Я думаю, чашка разбилась потому, что ты ее неправильно держал»;

— дайте понять ребенку, что независимо от проступка, вы к нему относитесь положительно. Например: «Сынок, я тебя по-прежнему люблю, но сейчас ты поступил некрасиво»;

— не сравнивайте ребенка с другими детьми, например: «Сынок, посмотри, какой Миша молодец, он всегда...»

14. Старайтесь не употреблять в речи такие фразы, которые надолго остаются в сознании ребенка: «Я сейчас занят(а)...», «Сколько раз я тебе говорила!»,

«Вечно ты во все лезешь», «Что бы ты без меня делал», «Это надо делать не так».

15. Для того чтобы правильно организовать взаимоотношения с детьми в процессе общения, стремитесь преодолевать:

— барьер занятости (вы постоянно заняты работой, домашними делами);

— барьер взрослости (вы не чувствуете переживания ребенка, не понимаете его потребности);

— барьер «воспитательных традиций» (вы не учитываете изменившиеся ситуации воспитания и уровень развития ребенка, пытаетесь продублировать педагогические воздействия собственных родителей);

— барьер «дидактизма» (вы постоянно пытаетесь поучать детей).

16. Совершенствуйте коммуникативные умения ваших детей:

— для развития у ребенка умения внимательно слушать, не перебивать собеседника, напоминайте ему: «Сначала послушай, что говорят другие, а потом говори сам». Используйте в этом случае пословицу: «Слово — серебро, молчание — золото»;

— Если ребенок забывает говорить речевые этикетные формулы (приветствия, прощания, благодарности), то косвенно напомните ему об этом, например: «На мой взгляд, ты забыл сказать что-то важное», сравните: «Сынок, поздоровайся с тетей»;

— для развития умения устанавливать контакт с собеседником предложите детям игровую ситуацию: «Давайте говорить друг другу комплименты»;

— для развития у детей умения общаться без слов предложите им игры «Через стекло», «Иностранец», «Расскажи стихи руками». Попробуйте 15 минут общаться при помощи мимики и жестов;

— для развития умения понимать настроение и чувства другого предложите ребенку понаблюдать за кем-либо из родственников, например: «Посмотри внимательно на маму. Как ты думаешь, какое у нее настроение? (Грустное.) Давай придумаем, как ее можно развеселить». Предложите детям игры «На что похоже настроение?», «Нарисуй свой страх и победи его»;

— для развития у детей чувства эмпатии (сопереживания) используйте сюжеты сказок. Попытайтесь узнать у детей: сказка — это хорошо или плохо? Что хорошего в сказке? Есть ли хорошие герои? Назови. Есть ли плохие? Кто они? А почему они плохие? Что хорошего может произойти со сказочными героями? А что плохого?

Старайтесь читать и всегда обсуждать сказки, опираясь на такие вопросы.

— Кто из героев больше всего понравился?

— На кого хочется быть похожим?

— Кого из друзей напоминает персонаж?

— Как бы ты поступил на месте героя?

— Кого бы ты хотел похвалить в этой сказке?

— Как ты это сделаешь?

— Кто самый добрый? Почему?

Предложите детям сочинить сказку:

а) «сказка по-новому» (так как привычные, любимые образы — герои сказок формируют у детей стереотипы, то полезно их ломать). Этот метод представляет собой следующее: за основу берется старая сказка, но детям предлагается наделить героев противоположными качествами — «лиса становится послушной; заяц хитрым...»;

б) «салат из сказок». Соединяются несколько сказок в одну; Кашей встречает зайчика и отправляется в избушку к Бабе Яге, где Иванушка играет с яблочками. Вариантов переплетений может быть множество, главное — не забывать о первых героях;

в) «сказка — калька». Это такие условия, при которых главные герои сказки остаются, но попадают в другие обстоятельства — фантастические, невероятные («лиса и заяц обитают на летающей тарелке; Золушка живет в девятиэтажном доме»);

г) продолжи сказку: придумай ей конец («если бы петух не выгнал лису из избушки; если бы Иван-Царевич не победил Кашея; если бы Аленушка не смогла спасти своего братца»).

Приложение 8

Игры, направленные на формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, снятие эмоциональных барьеров общения

Основным направлением при формировании положительного эмоционального отношения является формирование элементов личностного типа отношения к сверстнику, развитие чувства сопричастности и общности с другим (Е. О. Смирнова). Эта задача может решаться через серию игр на взаимодействие с другими детьми, направленных на преодоление враждебности, конкурентности и формирование способности видеть и понимать другого.

Задачей таких игр является переход к непосредственному общению, преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров. Главными правилами этих игр являются – преобладание невербального взаимодействия, отсутствие конкурентности и соревновательного компонента, ситуация «чистого общения» (то есть общения без игрушек).

Здесь запрещены разговоры, вводится язык «сигналов». Все занимают одинаковые роли, например, «муравьи», «лесные животные», «цветы», «волны». Непосредственное внимание со стороны сверстников и нестандартная ситуация общения способствуют решению поставленных задач.

Приведем описание некоторых игр, направленных на формирование эмоционально положительного отношения к сверстнику, чувство общности, в которых реализуются выделенные правила. Так в игре «Лесные звери» все дети должны изображать лесных зверей, которые могут общаться только на языке животных. Детям объясняют правила невербального, доброжелательного взаимодействия. В игре «Муравьишки» дети изображают «муравьишек», которые после зимней спячки закатали пир, здороваются друг с другом и

угощают друг друга. В игре «Утята» дети изображают птенцов, вылупившихся из яйца, утята впервые видят мир, здороваются и знакомятся друг с другом с помощью невербальных средств общения.

Хотим отметить, что при проведении данных игр вначале интерес направлен не на сверстника, а на сам процесс общения, взаимодействия, которые кажутся непривычными. Дети фиксированы на себе, а не на сверстнике.

Также для формирования положительного эмоционального отношения к сверстнику подходят игры, направленные на переживание общих эмоций страха, горя, радости. Совместное переживание каких-либо эмоций создает чувство общности и близости.

Детям очень нравятся подобные игры. Можно отметить, что эти игры снижают уровень фиксированности на себе, дети чаще обращают внимание на другого.

В игре «Злой дракон» дети должны называть друг друга ласковыми словами, чтобы Дракон не разрушил их дом.

То есть данные игры направлены на формирование положительного, доверительного отношения к сверстнику противоположного пола. Приведем описание данных игр.

«Цветочная клумба»

Взрослый предлагает детям поиграть: «Ребята, представьте себе цветочную клумбу, на которой растет много цветов. Все цветы растут рядышком и поэтому клумба похожа на разноцветный ковер. С наступлением утра все цветы распрямляют свои стебельки, расправляют листочки, поворачиваются к солнышку, улыбаются ему, легкий ветерок помогает им поздороваться: они нежно и ласково дотрагиваются друг до друга лепестками и кивают головками цветов. Прохожие восхищаются дружной и красивой клумбой. Давайте понарошку изобразим такую клумбу».

«Приветствие без слов»

После проведенных игр предлагается данная игра, которая в последствии может служить удачным ритуалом приветствия в начале занятий. «Ребята, как вы обычно здороваетесь, придя в детский сад или в гости? Давайте придумаем, а как можно поздороваться без слов. Например, животные не умеют разговаривать, но они тоже могут приветствовать друг друга». Детям предлагается поздороваться носами, руками, кивками, похлопыванием по плечу, глазами, улыбками и т. д. Основное правило игры: «Ты попробуй поздороваться так, чтобы другому от этого было приятно».

«Найди своих»

Взрослый объясняет: «Ребята, вы знаете, что в мире животных есть условные знаки, движения, запахи, по которым животное узнает своих: заяц узнает зайца, пчела узнает пчелу именно из своего улья, волк узнает волка и т. д. Давайте попробуем быть зайцами. Представьте себе, что два зайчика потерялись. Все остальные зайчики признают этих двух, только если

заблудившиеся зайчики смогут повторить движения остальных». Каждый ребенок из «стаи» показывает этим двум движение, которое он считает характерным для зайцев, а «потерявшиеся» должны повторить за ним. Затем детям можно предложить поиграть в медведей, пчел, рыб, змей.

«Зеркало»

Детям предлагается игра: «Ребята, вы любите смотреться в зеркало? Оно всегда повторяет то, что делаете вы. Давайте попробуем поиграть в зеркало. Один из вас будет показывать какие-то движения, а все остальные будут зеркалом, которое будет повторять все показанные движения».

Игры, направленные на формирование познавательного компонента образа сверстника

Здесь также можно выделить несколько направлений игр.

Игры, направленные на понимание внешних особенностей сверстника (особенности внешности, одежды, эмоций) и игры, направленные на познание качеств личности, интересов, потребностей сверстников. Главное, что посредством данных игр дети понимают, что у них много общего (одни интересы, предпочтения, переживания в различных жизненных ситуациях).

Игры, направленные на формирование способности видеть и понимать внешние особенности сверстника решают задачу снятия фиксации на себе и формирования способности видеть сверстника.

Например, в игре «Радио» ведущий загадывает ребенка, описывает его внешность, а другие должны угадать по внешним особенностям, про кого идет речь. В игре «Запомни меня» дети делятся по парам, несколько минут смотрят друг на друга, по сигналу отворачиваются и по очереди описывают внешность другого ребенка.

Для того чтобы убрать ситуацию самостоятельного выбора детьми себе пары, можно использовать приемы, которые предоставляют возможность независимого, случайного выбора: считалки, игры типа «Найди пару по цвету глаз».

Игры на взаимодействие на уровне эмоций развивают способность обращать внимание на эмоции, настроение другого. Основным центром этих игр – это эмоции. Игры проводятся от изображения загаданной эмоции ребенка всеми детьми, например, в игре «Зеркало», к изображению одним ребенком эмоции, которую загадал другой («Телефон настроения»). Это облегчает детям трудности в понимании эмоций другого. Также игры проводятся в направлении от игр, где эмоция изображается только мимикой лица, к играм, где эмоции изображаются всем телом. Например, в игре «Море волнуется», «Скульптура

настроения» дети должны изобразить всем телом, например, «самую грустную», «самую добрую» или «самую сердитую» фигуры. Можно обсудить причины возникновения эмоций, схожее и различия.

Игры, направленные на понимание не только внешних особенностей, но и особенности личности, способностей и возможностей. Задачей подобных игр является развитие способности видеть в сверстнике особенности его личности, способности, потребности и желания. Сюда включаются игры, требующие внимания к особенностям сверстника, взаимопомощи, взаимопонимания, и игры, направленные на умение видеть и понимать желания и предпочтения другого. Игры проводятся в направлении от исполнения воображаемых ролей (например, таких как «волшебник», «садовник») к реальным – «хвастуны», «помощники».

Так в игре «Волшебный чемоданчик» одному ребенку все дети «дарят» подарки, которые, на их взгляд, хотел бы получить сверстник. Вначале дети фиксируются на предметных подарках: кукла, игрушка, много конфет, цветов, затем в качестве подарков предлагаются волшебные предметы: волшебная палочка, которая исполняет желания, ковер-самолет и другие.

Были получены такие ответы, как: «Чтобы у тебя были друзья», «Чтобы ребята дружили с тобой», «Чтобы ты был добрым мальчиком, никогда не обижал никого», «Чтобы научился читать», «Чтобы учился на одни пятерки, даже без одной четверки» и другие.

Игра «Зэч», где ребенок, бросая мяч сверстнику, пытается угадать что-либо о нем: имя, которое ему нравится, предпочитаемого героя сказок и мультфильмов, любимую вещь, предпочитаемую еду или будущую профессию. Дети очень радуются, когда угадывают предпочтение другого. Предпочтения мальчиков и девочек существенно отличаются. Такие знания способствуют лучшему пониманию сверстника противоположного пола. Также дети делают открытие, что у них много общего. Например, многие дети любят сладости.

Таким образом, игры, направленные на формирование когнитивного образа сверстника, направлены на понимание внешних особенностей, особенностей личности, интересы, предпочтения сверстников. Понимание детьми того, что наряду с различиями, у них много общего (эмоциональные переживания, особенности личности, предпочтения, интересы, способности и т. д.) способствует формированию чувствительности по отношению к сверстнику.

Приведем описание некоторых игр.

«Радио»

Выбирается «диктор», который разыскивает потерявшегося ребенка. «Диктор» выбирает кого-то из участников, описывает его внешность и особенности. Остальные участники должны угадать о ком идет речь, кто угадал, тот становится диктором.

«Зеркало эмоций»

Детям предлагается поиграть в «Зеркало», только с изображением определенного настроения. Детям предлагается: «Ребята, у вас бывает разное

настроение. Давайте посмотрим, как это выглядит со стороны». Выбирается один ребенок, который выражает различное настроение: радость, грусть, гнев, отвращение, испуг. Остальные должны изобразить то настроение, которое показывает ребенок.

«Волшебный чемоданчик»

Дети садятся в круг, один из них садится в середину и ему предлагается представить, что в руках у него находится «волшебный чемоданчик». Каждый, сидящий в кругу, должен придумать, что хочет или что нужно этому ребенку и подарить этот подарок. Сидящий в кругу принимает подарки, благодарит. В эту игру можно играть в кругу, когда каждый дарит по цепочке подарок своему соседу, тогда в конце игры у каждого в «чемоданчике» будет лежать подарок. Главная задача ребенка – угадать желание сверстника.

Игра «Закончи фразу: «Я думаю, со мной дружат, потому, что я...»

Цель: Учить понимать и оценивать чувства и поступки других, объяснять свои суждения, формировать положительные взаимоотношения между дошкольниками, побуждать к добрым поступкам; дать возможность проявить взаимопомощь, взаимовыручку.

Игры, направленные на формирование поведенческого, регуляционного компонента образа сверстника

Цель этих игр – формирование умений регулировать поведение, ориентируясь на сверстника. В поведении одним из критериев сформированной коммуникативной компетентности является чувство удовлетворения, возникающее в ходе общения и у ребенка, и у сверстника. Случаи, когда ребенок достигает своей цели, но сверстник остается обиженным, нельзя рассматривать как проявления коммуникативной компетентности.

Основной группой игр здесь являются любые игры, где ребенок реализует взаимодействие, направленное на достижение определенных целей общения (индивидуальной или совместной). Например, в игре «Страна грусти» ребенок должен рассмешить ребенка и перевести его в «страну веселья». В игре «Волшебная кисточка» ребенок должен объяснить, что он хочет так, чтобы его понял сверстник.

Необходимо выделить игры и задания, направленные на совместную деятельность. Совместная деятельность помогает детям чувствовать себя единым субъектом деятельности, а также способствует формированию способности действовать в рамках единой цели, дает опыт согласования действий, умения договариваться, умения понять другого и доступно объяснить.

Начинать лучше с простых игр, направленных на согласованность действий со сверстником.

В играх «Зеркало», «Испорченный телефон» вначале дети совершенно не могут повторить за сверстником движения, мимику и позы. Но с каждым разом у детей получается лучше. Цель таких игр заключается в точном повторении за

сверстником движений, поэтому интерес от игры к игре возрастает. Затем игры усложняются и требуют разных действий для достижения общих целей. Например, «Дракон кусает свой хвост», «Липучка». Также задачей взрослого является создание условий для проявления просоциальных форм поведения (бескорыстной помощи, взаимовыручки) и опыта сочувствия, содействия, сопереживания.

Например, сюжетно-ролевые игры, требующие взаимопомощи, проявления сопереживания: «Заколдованный ребенок», «Живые куклы», «Садовник», «Ласковый мелок», «Салочки-выручалочки».

Центром внимания являются роли, которые требуют заботы о другом: «Садовник», «Хозяин куклы», «Утка с утятами», «Вредное колечко». Приведем пример. В игре «Заботливый внучек» (Е. О. Смирнова) дети должны распределить роли, выбрать старенькую бабушку, заботливую внучку, машины, врача, аптекаря и т. д. В ходе игры «внучка» должна перевести «бабушку» через дорогу, где ездят «машины», отвести к «врачу», «аптекарю» и привести домой. Все эти игры требуют согласования действий. Высокой степени чувствительности к сверстнику.

Наиболее эффективными в плане формирования доброжелательных отношений со сверстниками являются и игры с правилами, направленными на взаимовыручку и взаимодействие: «Сова и евражки», «Салочки-выручалочки», «Дракон кусает свой хвост», «Липучка» и другие.

Так, в игре «Салочки-выручалочки» дети сначала фиксируются на том, чтобы не попасться. Затем, внимание детей переключается на помощь и необходимость выручить другого ребенка.

Приведем описание некоторых игр.

«Часы»

В игре участвует не менее 6 человек. Взрослый говорит, что часы должны ходить слажено, не сбиваясь, и предлагает побыть всем участникам одними часами. Среди играющих выбирается ребенок, который встает в середину круга, одну руку вытягивает вперед, изображая стрелку. По кругу, он поворачивается к каждому и говорит «Тик» или «Так». Все участвующие по очереди поднимают вначале правую, потом левую руку, затем опускается правая и левая. Правила игры: вначале поднимается правая, потом левая рука, руки не опускаются, пока нет сигнала; ждать именно своего сигнала: «тик» или «так»; кто нарушил правила, тот выходит из игры. Когда правила усвоены, темп игры убыстрется.

«Конструктор»

Один ребенок берет роль «конструктора», остальные – роль «материала». «Конструктор» что-то придумывает или создает по условию, затем представляет свое изобретение (машину, поезд, робота и т. д.) и показывает, как действует созданная машина или механизм. Например «поезд» должен ездить слажено, вагоны не должны отцепляться и т. д.

«Липучка» (Лютова, Монина)

Все дети убегают от салочки, которая является «Липучкой». Тот кого поймала «Липучка», присоединяется к ней и они, взявшись за руки, продолжают ловить. Каждый следующий, кого поймала «Липучка», присоединяется к ней. Когда все дети будут пойманы, они встают в круг и говорят: «Я липучка-приставучка, я хочу тебя поймать».

«Телефон настроения»

Дети садятся в ряд. Взрослый говорит: «Ребята, вы все разговаривали по телефону. Когда он исправный, то вы слышите то, что вам говорят, а когда сломанный – слышите неправильно. Давайте с вами попробуем поиграть. Для этого все закрывают глаза, а первый в ряду загадывает какое-то настроение. Он будит соседа и показывает свое настроение. Сосед будит следующего и так до конца цепочки. Последний называет настроение, которое ему показали. Если он называет правильно, то телефон можно считать исправным».

«Две страны»

Детям предлагается следующее содержание игры: «Ребята, давайте поиграем в игру “Две страны”. Одна “Страна Грусти”, там живут грустные жители, а в другой “Стране Веселья” живут веселые жители. Жители веселой страны должны переселить грустных жителей, развеселив их».

«Магазин настроения»

Дети садятся в ряд, выбирается ребенок, который приходит в «Магазин настроения» и просит любое настроение: «Я пришел к вам за радостью (весельем, испугом, интересом)». Остальные дети должны исполнить просьбу покупателя и попытаться «заразить» весельем, напугать, успокоить, рассказать что-то интересное, страшное и т. д.

«Заботливый внучек» (Е. О. Смирнова)

Детям предлагается игра со следующим содержанием: «Заботливый внучек ведет в больницу свою старенькую бабушку. Его бабушка плохо видит и слышит. Внучек должен перевести ее через автомобильную дорогу, привести к доктору, купить лекарства и привести бабушку домой. Внук должен провести бабушку через дорогу так, чтобы их не сбила машина». Распределяются роли «бабушки» (бабушке завязываются глаза), «внука», «машин», «доктора», «аптекаря» и разыгрывается сюжет.

«Живые куклы» (Е. О. Смирнова)

Дети разбиваются на пары. Ведущий объясняет содержание игры: «Помните, когда вы были маленькие, многие из вас верили, что ваши игрушки живые, что они умеют говорить, просить, бегать. Давайте представим, что один из вас превратится в маленького ребенка, а другой – в его куклу: куклу-девочку или куклу-мальчика. Кукла будет что-то просить, а ее хозяин выполнять его просьбы и заботиться о ней». Взрослый предлагает понарошку помыть кукле ручки, покормить, погулять, покачать на качелях. Основное правило: хозяин куклы должен выполнять все желания и не заставлять ее делать то, что она не хочет.

«Садовник»

Дети разбиваются на пары (пару можно выбрать по цвету глаз, одежды и т. д.). Один из детей изображает садовника, другой – «цветок» (ребенок сам выбирает цветок, которым он будет). Садовник изображает, как он сажает семечко, ходит за водой, поливает его, окучивает, восхищается своим цветком. «Цветок» изображает, как он растет, раскрывает бутоны, улыбается садовнику и солнышку.

«Слепой художник»

Детям предлагается сюжет: «Жил-был великий художник.

Мечтал он нарисовать прекрасную картину. Но случилась с ним беда, художник перестал видеть. Были у великого мастера ученики, которые решили помочь. Художник рассказал им о картине, описал ее, а ученики рисовали. В один прекрасный день художник стал снова видеть и увидел картину, которую создали его ученики». Главное правило в игре – ученик должен рисовать только по замыслу «художника», ничего не добавлять. В эту игру можно играть по парам, а можно группой.

«Жужа» (подвижная игра)

Из играющих выбирается Жужа, которая садится на стульчик с мягким полотенцем в руках. Все остальные дети начинают дразнить Жужу определенными словами (фруктами, овощами и т. д.). Как только Жужа почувствует, что она разозлилась, она начинает догонять детей. Правила игры: дразнить можно только определенными словами, о чем договариваются до игры, или Жужа сам выбирает то, чем его будут дразнить; Жужа сидит столько, сколько сможет; Жужа может хлопать полотенцем только по ногам.

«Коллективный рисунок»

1 вариант:

Все дети рисуют на одном листе. После рисования они придумывают рассказ, чтобы все персонажи рисунков были задействованы.

2 вариант:

Каждому ребенку дается листок, на котором он начинает свой рисунок. По сигналу (через 3–4 минуты), ребенок должен передать рисунок соседу справа, получить рисунок слева и продолжить его. В конце по полученным рисункам придумываются рассказы.

3 вариант:

Коллективный рисунок на определенную тему.