Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Тульский

государственный педагогический

университет им. Л. Н. Толстого» (ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»)

Кафедра специальной психологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине: Возрастная и педагогическая психология

на тему

Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Выполнил: студентка 2 курса группы K (521221)

факультета психологии направления

специальное (дефектологическое) образование

Профиля дошкольная дефектология

Соломатова Анастасия Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Кокорева О.И.

Тула 2013

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникация играет огромную роль в жизни человека. Общение имеет большое значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. У человека должны быть развиты навыки коммуникации, ведь через общение с другими людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение он сам превращается в личность.

Исследованием коммуникативных умений занимались такие отечественные и зарубежные учёные как: А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, , Л.П. Буева, В.М. Соковкин и др. А.Н. Леонтьев считает, что общение - определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. В.М. Соковкин анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние. Л.П. Буева предполагает, что «общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность, и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма. М.И. Лисиной прослежена эволюция потребности в общении в онтогенезе. Ею выделены четыре стадии развития этой потребности.

Дж. Мид, Т. Парсонс, К. Ясперс стоят на позиции социокультурного общения. С точки зрения данных авторов, общение выступает непременным условием существования любых форм социальной и индивидуальной жизни человека. С точки зрения Дж. Мида «должны быть другие «Я», если мы хотим, чтобы было наше собственное.

«Другие Я», «значимые другие», с точки зрения ученого, это «социальные объекты». Общество характеризуется первичностью связей человека с социальными объектами. Т. Шибутани характеризует общение, как приспособление конкретного «Я», его уступки по отношению к другим, зависимость от другого, иными словами, отношение человека к другому не как к субъекту, а как к жизненно значимому объекту.

В настоящее время значение сверстника в жизни ребенка вышло далеко за пределы преодоления эгоцентризма и распространилось на самые разные области его развития.

Особенно велико значение сверстника в становлении основ личности ребенка и в его коммуникативном развитии. Многие ученые указывают на то, что неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитарный характер воздействий взрослого, ограничивающий свободу личности; соответственно значительно более продуктивным в плане формирования личности является общение со сверстником.

У. Бронфенбреннер в качестве основных качеств личности, которые приобретаются детьми в процессе общения со сверстниками, выделяет взаимное доверие, доброту, готовность к сотрудничеству, открытость и др. Б. Спок также подчеркивает, что только в общении с другими детьми ребенок научается ладить с людьми и одновременно отстаивать свои права.

Таким образом, всё вышесказанное подчеркнуло актуальность выбранной проблемы.

Цель исследования: на основании анализа психологической литературы по проблеме исследования выявить особенности детей старшего дошкольного возраста и составить диагностическую программу.

Объект исследования коммуникативные умения детей дошкольного возраста. Предмет исследования: особенности развития коммуникативных умений дошкольников старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

) на основе анализа литературы определить основные подходы о проблеме особенностей развития коммуникативных умений старшего дошкольного возраста;

) охарактеризовать особенности развития коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте;

) составить диагностическую программу коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте.

Методы исследования: Основным методом данного исследования является теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

ГЛАВА 1 ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

.1 Понятие «коммуникативные умения», его сущность

Жизнь любого человека пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении - одна из самых важных человеческих потребностей. Общение - это главное условие и основной способ жизни человека. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире. Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.И. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Г.Г. Почепцов, В.А.Спивак и других отечественных психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

Понятие «коммуникация» рассматривается в работах таких выдающихся личностей как: А. Зверинцев, Г.Г. Почепцов В.А. Спивак, М.А. Василик, Ф.И. Шарков и др. А. Зверинцев рассматривает коммуникацию, прежде всего, как одну из форм взаимодействия людей в процессе общения, как информационный аспект общения. Г.Г. Почепцов в книге «Теория коммуникации» под коммуникацией понимает «процессы перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы».

А вот как определяет коммуникацию В.А. Спивак в книге «Корпоративная культура»: «Коммуникация … - это обмен информацией в процессе деятельности, общение (а также пути сообщения)». Коммуникация включает передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств. Универсальным средством коммуникации является речь, с помощью которой не только передается информация, но и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины равными. В толковом словаре русского языка общение связывается со словами «общность», «община».[31] Этот смысл данного понятия может служить и главным критерием подлинного общения человека с другими людьми. Если есть общий контекст, общее поле, это значит, что человек общается. По мнению психологов коммуникация - это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

По своей структуре коммуникативные умения являются сложными; они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений (Л.Р. Мунирова).

Коммуникативные навыки - понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. (А.А. Князькова).

Важным условием, которое свидетельствует о наличии настоящего общения, является способность к идентификации, к умению отождествиться с партнером по общению, к возможности принять другую точку зрения, т.е. в общении всегда есть диалог. В психологии общение рассматривается как особая деятельность (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.) Основу для данного подхода составляет теория деятельности, которая разрабатывалась в трудах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и др. В соответствии с этим направлением предметом общения является взаимодействие или взаимоотношения общающихся (двух или более). Общение в любых случаях направлено на другого человека. Этот человек выступает как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Ориентация на активность другого и на его отношение - это главное своеобразие общения. Отсюда следует, что общение - это всегда взаимная, обоюдная активность, которая предполагает встречную направленность партнеров. Однако общение - это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему, оно имеет свое содержание, которое связывает. Это может быть либо совместная деятельность, направленная на достижение результата, либо тема разговора, либо обмен мнениями по поводу какого-либо события. Главное чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение.

По мнению Лисиной М.И., общение в деятельности педагогов, родителей выступает:

\* как средство решения учебно-воспитательных задач;

\* как средство, позволяющее вступать в контакт и разрешать конфликты;

\* как способ развития его коммуникативности со взрослыми и сверстниками;

\* как необходимое условие его социально-личностного развития [22].

Таким образом, по М.И. Лисиной, общение - это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Из определения можно заключить, что общение имеет три стороны своего проявления: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.[22]

По Лисиной М.И. коммуникативная сторона общения проявляется через действия личности, которые сознательно ориентированы на смысловое восприятие другими людьми, обмен информацией, обмен переживаниями.

Интерактивная сторона общения представляет собой взаимодействие (или воздействие) людей друг с другом в процессе межличностных отношений, межличностное взаимодействие в совместной деятельности.

Перцептивная сторона общения проявляется через восприятие и оценку людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, других социальных общностей), восприятие и понимание другого человека, понимание людьми друг друга.

Перцептивная сторона общения является очень важной и обязательной составной частью коммуникации, потому что эффективное общение невозможно без правильного восприятия, оценки, взаимопонимания партнеров. Процесс общения начинается с наблюдения за собеседником, его внешностью, голосом, особенностями поведения и пр. Происходит восприятие одним человеком другого. На восприятие и оценку людьми друг друга влияют различные факторы. Так, исследованиями установлено, что дети, прежде всего, ориентированы на восприятие внешности (одежда, прическа, наличие отличительных признаков). Они лучше распознают эмоциональные состояния по выражению лица, чем по жестам.[22]

М.И. Лисина выделяет три основные категории средств общения:

. экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);

. предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки);

. речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором они перечислены, и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве.[21]

Что же такое общение, коммуникативные умения, зачем они нужны и как проявляются в реальной жизни?

По мнению Козловой С.А. и Куликовой Т.А общение - это, прежде всего, процесс установления контактов. В ходе этого процесса происходит обмен информацией, ее восприятие и понимание общающимися людьми, а также взаимное восприятие, понимание и оценка друг друга.[16] Именно в общении возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии, характер взаимоотношений, появляются и разрешаются различные противоречия. Общение сопровождает нас повсюду - ежесекундно взаимодействуя с ребенком, мы общаемся с ним. В ходе общения ребенок чувствует и понимает, что его любят и ценят, что он нужен близким и друзьям. Ребенок реализует свою потребность в общении и демонстрирует имеющиеся у него коммуникативные способности и коммуникативные навыки[9]. Способность к общению определяется некоторыми особенностями личности, которые обеспечивают эффективность ее взаимодействия и совместимость с другими людьми. По мнению Галигузовой Л.Н способность к общению включает в себя 3 основных составляющих:

\* мотивационную («Я хочу общаться»);

\* когнитивную («Я знаю, как общаться»);

\* поведенческую («Я умею общаться»).

Первая составляющая («область желания»), по Галигузовой Л.Н., включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание ребенка вступать в контакт с окружающими. Дети, у которых оно отсутствует или недостаточно развито, замкнуты. Они стремятся большую часть времени проводить в одиночестве.[8]

Вторая составляющая коммуникативных способностей - область знания - определяется тем, в какой степени ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется в ходе взаимодействия со взрослыми, которые своим примером показывают малышу, как вступить в контакт с другим человеком, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты. Внутренние представления ребенка о способах и средствах общения формируются незаметно, в ежедневном взаимодействии с родителями, воспитателями, другими детьми.[8]

Умение использовать имеющиеся представления об эффективном общении - третья составляющая способности к общению («область умений»). Она включает в себя умение адресовать сообщения и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к своему мнению, умение слушать, умение эмоционально сопереживать.[8]

Таким образом, коммуникативные способности представляют собой неразрывное единство трех составляющих: мотивационную, когнитивную, поведенческую. Только при достаточном и гармоничном развитии каждой из них мы можем говорить о наличии у ребенка развитых коммуникативных умений.

1.2 Многообразие коммуникаций и их классификация

Существует огромное многообразие коммуникативных процессов. Так, коммуникации осуществляются между отдельными людьми, группами, внутри групп и т.п. Они могут охватывать различные аспекты производственной, деловой, научной, учебной, культурно-духовной деятельности. Кроме этого, коммуникации осуществляются среди людей различного возраста, пола, принадлежащих к различным этносам, между странами, континентами и т.п. Разнообразие коммуникаций требует проведения их классификации. В литературе по теории коммуникации можно увидеть различные подходы к типологии коммуникации.

Г.Г. Почепцов выделяет виды коммуникации, опираясь на понятие “ визуальная, вербальная, перформансная, мифологическая, художественная коммуникативное пространство”. Он выделяет такие виды коммуникации, как визуальная, вербальная, перформансная, мифологическая, художественная.[36]

М.А. Василик рассматривает виды и уровни коммуникации, а также отдельно выделяет профессионально ориентированную коммуникацию. В рамках этих видов и уровней коммуникации этим автором рассматриваются многочисленные формы коммуникации. Так, в рамках вербальной коммуникации выделяются формы речевой коммуникации: диалог, монолог, спор. Среди многообразия коммуникаций в организации особо отмечаются различные формы деловой коммуникации: деловой разговор, деловая беседа, деловое совещание и т.п.[33]

По наиболее значимым основаниям коммуникации проведена классификация Ф.И. Шарковым. Он выделяет следующие типы коммуникации:

.По масштабности процесса коммуникации и массовости вовлекаемых в него лиц: а) массовая коммуникация (происходит в том случае, если сообщение получает или использует большое количество людей, зачастую состоящее из различных по интересам и коммуникативному опыту групп); б)среднего уровня (между и в больших социальных группах - групповая, в социальных организациях - внутриорганизационные коммуникации); в)локальная (внутрисемейная, в малых группах - внутригрупповая, межгрупповая). По отношению к каждому из внешних субъектов межгрупповых взаимосвязей коммуникации носят внешний характер - внешние коммуникации. Внутренние коммуникации могут принимать характер межличностных отношений - межличностные коммуникации (как правило связана с идеальной моделью коммуникации, в которой участвуют двое коммуникантов). Межличностные коммуникации отличаются от внутриличностных (интраперсональных), которые представляют собой “общение с самим собой” (человек диалогизирует свой внутренний “монолог”, разговаривая со своим внутренним голосом, совестью).[41]

. По способу установления и поддержания контакта коммуникации Шарков Ф.И. выделяет: а) непосредственные (прямые) и б) опосредованные(дистанционные).

. По инициативности коммуникаторов коммуникации делятся на а) активные и б) пассивные. Если коммуникатор воздействует на реципиента, который не реагирует на послания, то последний играет пассивную роль, а данная коммуникация в целом также является пассивной. Коммуникация становится активной, если все коммуникаторы, участвующие в коммуникативном процессе, инициируют послания и сразу же реагируют на полученную информацию своими действиями.[11]

. По степени организованности коммуникации подразделяются на а) случайные и б) неслучайные (организованные). Случайные коммуникации возникают стихийно( обмен информацией происходит случайно во время незапланированных заранее встреч, при этом могут обсуждаться и приниматься достаточно важные и ответственные решения).[41]

.В зависимости от направления потока информации коммуникации подразделяются на а) горизонтальные и б) вертикальные. Вертикальные коммуникации, в свою очередь, подразделяются на нисходящие и восходящие. Коммуникативный поток, который перемещается от одного уровня в группе или организации к другому, более низкому уровню, называется нисходящим (общение начальника со своими подчиненными). Восходящая информация от более низкого к более высокому уровню используется для обратной связи подчиненных с руководителем с целью информирования о результатах работы и текущих проблемах. Горизонтальные коммуникации происходят между членами группы, имеющими равный ранг в системе управления организацией, между друзьями, равнозначными группами в обществе.[41]

. В зависимости от используемых знаковых систем коммуникации подразделяются на а) вербальные и б) невербальные.[41]

Кроме вышеотмеченных видов коммуникации выделяют когнитивные, конфликтные, кризисные, межкультурные, офисные, производственные, протестные, рекреационные, уличные, художественные, экспрессивные и т.д.[24] Особым видом коммуникации является реклама (франц. reclame “реклама”, лат. reclamare “кричать”). Н.И. Горелов рассматривал рекламу не только как вид, но и как модель и канал коммуникации. Французский социолог Ж. Бодрийар определил рекламу как “оригинальную материальную и духовную культуру общества, несущую аромат самой эпохи. Это не логика тезиса и доказательства, а логика легенды и вовлеченности в нее.” С точки зрения Ф. Котлера “грамотная реклама отнюдь не производное вдохновения художника или дизайнера, она скорее всего результат четко просчитанного замысла….”

Реклама, по мнению Н.И.Горелова, является особым видом социальной коммуникации, осуществляемой посредством обмена действиями порождения и интерпретации специально созданных текстов и визуальных материалов. Рекламный текст (слоган), рисунок, нанесенные на бумажный носитель или существующие в аудиовизуальном виде, представляют собой мотивированное целостное, содержательно-смысловое, иерархически организованное знаковое образование. Он является и единицей общения и культурным объектом, зафиксированным на носителях. Представляя определенную социальную реальность, реклама включает в себя набор наиболее употребляемых в обществе и в данную историческую эпоху образцов поведения, деятельности, общения и взаимодействия.

Панфилова А.П. писала, что деловая коммуникация является важнейшим аспектом любой профессиональной деятельности и может быть отнесена к самостоятельному виду коммуникации.[34] К формам деловой коммуникации относят дискуссии, беседы, совещания, заседания, переговоры, брифинги, пресс-конференции, презентации, прием по личным вопросам, телефонные разговоры, деловая переписка и др.

К наиболее универсальным, применимым в различных сферах деятельности, относят такие формы коммуникации как диалог, дискуссия и беседа.

Из толкового словаря С.И. Ожегова диалог - это разговор между двумя лицами, обмен репликами.[31] В более широком понимании - горизонтальная передача информации, в процессе которой коммуникатор и реципиент принимают равноправное участие.

Дискуссия по Толковому словарю С.И. Ожегова - это спор, обсуждение какого-н. вопроса на собрании, в печати, в беседе. [31] Дискутировать - публично обсуждать спорный вопрос. Диспутировать - участвовать в диспуте, публичном обсуждении, посвященном какому-либо вопросу. Дебатировать - устраивать дебаты, прения по какому-либо вопросу. Полемизировать - участвовать в полемике, публично выступать с возражениями, с опровержением чьих-либо взглядов, мнений, высказывая и защищая собственную точку зрения. Таким образом, если дискуссия - это публичный спор с целью добиться истины путем сопоставления различных мнений, то полемика - публичный спор с целью защитить свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента.

Беседа же по словарю С.И. Ожегова - это вопросно-ответная коллективная форма обсуждения различных проблем с определенной целью.

ГЛАВА 2 ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1 Характеристика социальной ситуации развития старшего дошкольного возраста

Социальная ситуация развития - есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Это понятие было введено Л.С. Выготским. Старшим дошкольным возрастом является возраст от 5 до 6-7 лет.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям дошкольника с ним и к новой ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей.

Общение ребенка со взрослыми усложняется и приобретает новые формы и новое содержание. Дошкольнику уже недостаточно внимания взрослого и совместной деятельности с ним. Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться по поводу не только непосредственно воспринимаемых предметов, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Содержание общения становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

М.И. Лисина выделяла две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, - познавательную и личностную [22].

В первой половине дошкольного возраста (3 - 5 лет) появляется внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. В отличие от предыдущей (ситуативно-деловой) она вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в «теоретическое». Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы, поэтому детей этого возраста иногда называют «почемучками».

М.И. Лисина писала, что эти вопросы чрезвычайно разнообразны и охватывают практически все области знаний о мире, природе и обществе. Все, что ребенок слышит от взрослого и что видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения - познавательный. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве - как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить сомнения и ответить на вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, непосредственно не связанные с окружающей обстановкой, общение впервые приобретает внеситуативный характер.[22]

«Для внеситуативно-познавательной формы общения - писала Лисина М.И. - характерно стремление ребенка к уважению взрослого. Очень важной для них становится оценка взрослого; любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду. Исследования показали, что дети с познавательными мотивами общения демонстрируют повышенную обидчивость и чувствительность к замечаниям. Аффективные вспышки особенно свойственны детям среднего дошкольного возраста (среди младших детей многие еще остаются на уровне ситуативно-деловой формы общения). Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации и осуществить внеситуативное общение.[22]

Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает соответствовать интересам детей; их все больше привлекают события, происходящие среди людей.[22]

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста - внеситуативно-личностная форма общения. В отличии от предыдущей ее содержанием является мир людей, а не вещей. Если в 4 - 5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники предпочитают говорить о правилах поведения, о себе, о своих родителях и т.д. Ведущими мотивами становятся личностные. Это значит, что главным побудителем общения, как и в младенческом возрасте, является сам человек независимо от его конкретных функций. М.И. Лисина писала, что внеситуативно-личностное общение (как и ситуативно-личностное) не является стороной какой-то другой деятельности (практической или познавательной), а представляет собой самостоятельную ценность. Однако в отличии от младенческого возраста взрослый выступает для ребенка как конкретный человек и член общества. Ребенка интересуют не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не видны в конкретной ситуации не как не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и т.д.). Столь же охотно он рассказывает и о себе самом (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).[22]

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но и к его взаимопониманию и сопереживанию. Для них становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей точки зрения с мнением старших служит доказательством ее правильности. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситаутивно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как предыдущем этапе остаются речевыми.

Между двумя внеситуативными формами общения нет четких возрастных границ: нередко случается, что внеситуативно-личностное общение не возникает до 6 - 7 лет, а иногда в упрощенном варианте оно встречается уже у трехлеток. Однако общая возрастная тенденция все же свидетельствует о последовательном появлении этих форм общения в онтогенезе.[22]

Галигузова Л.Н. и Смирнова Е.О. писали, что социальная ситуация развития старшего дошкольного возраста не ограничивается его контактами с окружающими взрослыми. Кроме реально окружающих ребенка взрослых в жизни и в сознании дошкольника появляется еще один - идеальный взрослый.

Он идеален, во-первых, потому, что существует только в сознании ребенка как идея, а не как конкретный реальный человек; а во-вторых, потому, что воплощает в себе совершенный образ какой-либо общественной функции: взрослый - папа, доктор, продавец, шофер и т.д. Причем этот идеальный взрослый не только представляется или мыслится ребенком, но становится мотивом его действий. Дошкольник хочет быть таким, как этот идеальный взрослый. Его главная потребность - быть членом взрослого общества, жить и чувствовать себя вместе со взрослыми. Но реально включиться во взрослую жизнь современный дошкольник не может в силу сложности этой жизни и своих ограниченных возможностей.[8]

Противоречие социальной ситуации развития ребенка - дошкольника как раз и заключается в разрыве между его стремлением быть как взрослый и невозможностью реализовать это стремление непосредственно.

По мнению М.И. Лисиной, кроме взрослого в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми.[22]

Итак, социальная ситуация развития ребенка в старшем дошкольном возрасте усложняется и дифференцируется. Взрослый человек остается центром жизни ребенка, но отношения с ним существенно меняются. Если в раннем возрасте социальная ситуация определялась исключительно отношениями ребенка с его близкими взрослыми, то начиная с дошкольного возраста ребенок вступает в отношения с более широким социальным миром. Человеческие отношения, которые существуют в мире взрослых, становятся предметом игровой деятельности детей, где взрослый присутствует опосредованно, в идеальной форме. Общение с реальными близкими взрослыми приобретает внеситуативный характер и побуждается новыми потребностями. Выделяется новая сфера социальных контактов ребенка - его отношения со сверстниками.[21]

2.2 Игра как ведущая деятельность старшего дошкольного возраста

Детская игра - исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме. Игра, по определению А. Н. Леонтьева, является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, то есть такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях показал, что игра, и прежде всего игра ролевая, возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Возникновение игры происходит в результате появления сложных форм разделения труда и оказывается следствием невозможности включения ребенка в производительный труд. С возникновением ролевой игры начинается и новый, дошкольный период в развитии ребенка. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для развития ребенка разрабатывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.

Игровая деятельность играет важную роль в социальном развитии дошкольников, формировании у них коммуникативных умений и навыков. В игре дошкольники проявляют стремление к сопереживанию партнеру, проявлению внимания, доброжелательности, отзывчивости. «Игра- это подлинно социальная практика ребенка. В ней дети по собственной инициативе вступают в общение между собой, в значительной мере самостоятельно строят свои отношения» (Д. Б. Эльконин) [44, с .148].

Игру отличают наличие воображаемой ситуации и непродуктивный характер деятельности, что подразумевает направленность на сам игровой процесс и на переживания играющего. Анализируя специфику игры, многие исследователи (Л. В. Артемова, Плетнева И.Ф, Шипицына Л.М, Н. Я. Михайленко и др.) выделяют общение как необходимое условие ее возникновения и существования в детском обществе, что позволяет рассматривать игру как «содержательное общение» (Н. А. Короткова). В этом контексте процесс игры рассматривается как игровой диалог, способ понимания, проникновение в смысл, намерения собеседника, связанные с организацией общей деятельности.

Совместная игра дошкольников приобретает характер свободного общения, которое осуществляется по поводу построения и развертывания сюжета.

Таким образом, своеобразие игры состоит в том, что это - интегративная деятельность ребенка, в котором действия в воображаемом плане неразрывно связаны с общением, направленным на их организацию и осуществление [43,с.64]

Поддерживая у ребенка стремление к общению, взрослые должны поощрять даже самые незначительные попытки играть друг с другом. Полезно объединять детей вокруг дел, заставляющих их вместе радоваться, переживать, испытывать чувство удовлетворения, проявлять доброжелательность.

Дошкольник должен уметь проявлять к товарищу предупредительность и внимание, вежливость заботливость и т.д. Такие формы общения легче усваиваются ребенком, если взрослые поддерживают, следят за тем, как он ведет себя с товарищами по играм, с близкими и окружающими людьми. Дети под руководством взрослого приобретают опыт положительного общения. Михайленко Н.Л. и Короткова Н.А., писали, что формированию общения во многом способствует участие ребенка в совместной игровой деятельности. Так как управление многими играми необходимо для активации процесса самовоспитания ребенка, то к педагогическим подходам организации детских игр необходимо отнести выбор игры, который в первую очередь зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие воспитательные задачи требуют своего разрешения. Если игра коллективная, необходимо хорошо знать, каков состав играющих, их интеллектуальное развитие, физическая подготовленность, особенности возраста, интересы, уровни общения и совместимости и т.п. Выбор игры зависит от времени ее проведения, природно-климатических условий, протяженности времени, светового дня и месяца ее проведения, от наличия игровых аксессуаров, зависит от конкретной ситуации, сложившейся в детском коллективе. В игре естественна подмена мотивов: дети действуют в играх из желания получить удовольствие, а результат может быть конструктивным. Игра способна выступать средством получения чего-то, хотя источником ее активности являются задачи, добровольно взятые на себя личностью, игровое творчество и дух соревнования. Дошкольник, не умеющий играть, не может содержательно общаться, не способен к совместной деятельности, не интересуется проблемами сверстников. И, как результат, нарастание агрессивности, отчужденности, враждебности [43,с.70].

Сюжетно - ролевые игры являются источником социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных умений. В игре, созданной под руководством воспитателя, создается новая жизненная ситуация, в которой ребенок стремится полнее реализовать формирующуюся с возрастом потребность в общении с другими детьми.

С развитием ребенка меняются и формы игрового общения. Постепенно в результате воспитательного воздействия у детей формируется умение распределять роли с учетом интересов и желаний каждого из участников. Педагог использует различные игровые приемы для формирования у детей общительности, чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи - всего того, что требуется для жизни в коллективе. Можно сказать, что воспитание в игре есть школа навыков культурного общения.[4]

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

Игры с правилами (дидактические, настольные, подвижные), по мнению Березиной Т.А., способствуют познавательному, двигательному развитию. Они развивают у ребенка необходимые способности: во-первых, выполнение правил связано с осмыслением воображаемой ситуации; во-вторых, коллективная игра учит еще и общаться.

Игру необходимо использовать как средство формирования способности к общению, так как именно с помощью игры педагог способен помочь ребенку установить контакт с окружающим миром, а также со сверстниками и взрослыми [4,с.90].

Таким образом, с помощью игры у детей дошкольного возраста можно сформировать следующие способности и качества: умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами, позитивное отношение к другим людям, умение сопереживать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств, умение взаимодействовать и сотрудничать.

2.3 Новообразования в психическом развитии старшего дошкольного возраста

На каждой возрастной ступени имеется своё центральное новообразование, т.е. такое, которое является ведущим для всего процесса развития. Можно привести такие учёных, которые занимались изучением новообразований в психическом развитии детей старшего дошкольного возраста, как Л.С. Выготский, Козлова С.А., Куликова Т.А, Мухина В.С. Туревская Е.И. и многие другие. Процессы, связанные с центральным новообразованием, Л.С Выготский назвал центральными линиями развития,  
Раскроем кратко основные новообразования психического развития ребенка старшего дошкольного возраста по двум направлениям: личностное развитие и познавательное. Козлова С.А. и Куликова Т.А, выделяют такие личностные новообразования, как:

. Важнейшее психологическое новообразование, которое возникает к концу старшего дошкольного возраста, это соподчинение мотивов.

В старшем дошкольном возрасте формируется устойчивая структура мотивов (игровые, познавательные, соревновательные, нравственные и др.), зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, в признании сверстников, потребность быть лучшим, поступать в соответствии с этическими нормами и др.), а также возникает новый тип мотивации - иерархия мотивов. Более логичной представляется позиция Л. И. Марисовой (1978), которая говорит о иерархичной структуре коммуникативных потребностей, служащей мотивационно-потребностной основой общения. В связи с этим она выделила девять групп коммуникативных потребностей [25]:

1. в другом человеке и взаимоотношениях с ним;

2. в принадлежности к социальной общности;

. в сопереживании и сочувствии;

. в заботе, помощи и поддержке со стороны других;

. в оказании помощи, заботы и поддержки другим;

. в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;

. в постоянном обмене опытом, знаниями;

. в оценке со стороны других, в уважении, авторитете;

. в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем.

Ребенок в некоторых ситуациях может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так, как ему хочется на данный момент, а так, как «надо». Но это возможно не потому, что в данном возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Если говорить по другому, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения.

. Возникновение первичных этических инстанций. Формирование этических оценок и представлений идет по пути постепенного дифференцирования слитых воедино эмоционального отношения и моральной оценки. Дошкольник устанавливает связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действиям, исходя из моральной оценки поступка взрослым. «На основе этого ребенок относит свои поступки к хорошим или плохим» - писала Марисова Л.И. [25]

. Формирование самосознания. Наиболее ярко это проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний. Сначала ребенок учится правильно оценивать других, затем он начинает сравнивать свои поступки, качества с возможностями, поступками других.[25] К концу старшего дошкольного возраста ребенок начинает постепенно осознавать свое место среди людей и свои переживания, у него формируется устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху или неудаче в деятельности. Содержанием самооценки является состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, а так же моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки. В ходе общения у ребенка складываются образ другого человека и образ самого себя, которые выступают как сложное аффективно-когнитивное образование, отражающее онтогенез самопознания и самооценки ребенка. В образе себя отражается весь опыт индивидуальной деятельности ребенка и его коммуникативный опыт, которые в совокупности определяют содержание психического облика ребенка и целостной системы его отношений к миру, т.е. его личности. Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни и самосознанию.[25]

. Произвольность поведения и возникновение воли как способности к управлению поведением. В старшем дошкольном возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами. Ребенок начинает контролировать свое поведение, сравнивая его с образцом, т.е. возникает произвольное поведение. Появление воли связано с развитием целенаправленности действий, установлением отношения между целью и мотивом, возрастанием регулирующей роли речи в выполнении действий. На протяжении дошкольного возраста под влиянием взрослых ребенок постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия. Однако, хотя такое подчинение и возникает в дошкольный период, сформировано оно еще не полностью.[25] Центральная роль в становлении осознанности поведения ребенка принадлежит речи и речевому общению со взрослым. Важнейшая функция речи состоит в том, что она является средством преодоления актуально воспринимаемой ситуации и связывает действия ребенка во времени, благодаря чему становится возможным «действовать в будущем», т.е. планировать свое поведение. Необходимость сформулировать свои намерения является для ребенка толчком к тому, чтобы осознать ситуацию и собственные действия в ней. Речь выступает как фактор, мобилизующий опыт ребенка. Далее в работе Козловой С.А. и Куликовой Т.А, идут основные новообразования познавательного развития дошкольника:

. Центральным новообразованием познавательной сферы дошкольника - является развитие воображения. Данный процесс становится возможным благодаря речи и происходит вместе с ней.[16] Основная особенность развития воображения - постетенное отделение мира фантазии от реальности. Если в младшем и среднем дошкольном возрасте воображение слито с реальностью, фантазия детей по большей части непроизвольна, то в старшем дошкольном возрасте дети могут заранее планировать замысел и основную идею своего произведения, т.е. у них проявляется преднамеренное, произвольное воображение. В дошкольном возрасте должно целенаправленно развиваться как репродуктивное, так и творческое воображение, так как уровень символической функции воображения обусловливает степень внутренней готовности к школе.[19] Если же уровень развития этого новообразования не достиг такого, который достаточен для перехода ребенка к школьному обучению, то переход ребенка в условия учебной деятельности является преждевременным.

. Развитие модально-образных форм мышления и усвоение средств познавательной деятельности.[16] В умственном развитии дошкольника важное значение имеет наглядно-образное мышление, которое и определяет успешность перехода к более сложным, понятийным его формам, характерным для учебной деятельности. В старшем дошкольном возрасте ребенок учится выделять существенное в явлениях окружающей действительности, находить причины явления, делать выводы, устанавливать простейшие закономерности. Основа формирования общих умственных способностей дошкольника - это наглядное моделирование, которое в наибольшей степени соответствует специфике наглядно-образного мышления. Усвоение средств и способов решения познавательной задачи меняет характер детского мышления. Условием развития творческого мышления является общение ребенка со взрослыми. И от того, как будет складываться их общение, и будет развиваться мышление. Общение - условие для формирования мышления, так как именно в общении происходит сопоставление разных точек зрения, выработка собственного мнения, решения. К концу дошкольного возраста в развитии данной способности намечается переход от эгоцентризма к децентрации, что и приводит ребенка к элементарно научному восприятию мира. Однако, не смотря на то что модельно-образные формы мышления и достигают высокого уровня обобщенности, до конца дошкольного возраста они остаются прежде всего образными формами.

. Развитие памяти и произвольного восприятия, внимания и запоминания. Центральной психической функцией, которая определяет в дошкольном возрасте развитие всех психических процессов» является память.[16] Именно благодаря ей происходят все существенные изменения, характеризующие развитие познавательной сферы старшего дошкольника, В целом на протяжении всего периода преобладает непроизвольная образная память. Но постепенно с возрастанием регулирующей и планирующей функции речи» со становлением произвольных механизмов поведения в старшем дошкольном возрасте начинает формироваться произвольность психических процессов. Сначала сознательная цель - сосредоточиться. запомнить что-то начинает выделяться ребенком в игре» затем под влиянием взрослых» при специальном обучении логическим приемам ребенок начинает сам управлять своим вниманием и памятью.[6]

2.4 Особенности развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста со сверстниками

Проблема развития общения в дошкольном возрасте весьма молодая, но она интенсивно развивается в возрастной психологии. Ее родоначальником, как и многих других проблем генетической психологии, был Ж. Пиаже. Именно он еще в 30-х гг. привлек внимание детских психологов к сверстнику, как к важному фактору и необходимому условию социального и психологического развития ребенка, способствующему разрушению эгоцентризма. Он утверждал, что только благодаря разделению точки зрения равных ребенку лиц - сначала других детей, а по мере взросления ребенка, и взрослых - подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, свойственный всем детям и в отношении с другими людьми и в мышлении.

По мнению, Клюевой Н.В. и Касаткиной Ю.В., в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возрастай потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

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

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

Смирнова Е.О. в своей книге указывает, что столь широкий диапазон детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач которые решаются в этом общении.[39] Если взрослый остается для ребенка до конца дошкольного возраста в основном источником оценки, новой информации и образцом действия, то по отношению к сверстнику уже с трех-четырехлетнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра соответствующих действий.

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

Третья специфическая особенность контактов детей, указывает Е.О. Смирнова в своей книге, заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, не заданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы и т.д.[39] Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. «Однако - писала Е.О. Смирнова, - не регламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста. Еще одна особенность общения сверстников - преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Лисина М.И. писала, что на протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание потребности мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как, бы переломы. От двух до семи лет отмечается два таких перелома; первый происходит приблизительно в четыре года, второй- около шести лет.[21] Первый перелом, выделяет Лисина М.И, внешне проявляется в резком возрастании; значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение одного-двух лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку двух-трех лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь они начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре.

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

Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов в развитии общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками.

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

Особое место в таком взаимодействии занимает подражание. Дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и через это чувствуют взаимную общность. Подражая сверстнику, ребенок привлекает к себе его внимание и завоевывает расположение. В таких подражательных действиях малыши не ограничиваются никакими нормами; они принимают причудливые позы, кувыркаются, кривляются, визжат, хохочут, прыгают от восторга. Причем все эти подражательные действия сопровождаются чрезвычайно яркими эмоциями.

По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. По мнению Лисиной М.И., это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. [20] Эмоционально-практическое взаимодействие, которое протекает в свободной, ничем не регламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Отражаясь в других, малыши лучше выделяют самих себя, получают зримое подтверждение своей активности и уникальности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку, ребенок реализует свою самобытность, что стимулирует его инициативность.

«В младшем дошкольном возрасте, - писала М.И. Лисина, - содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения.» [22] Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

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

Лисина М.И. писала, что эмоционально-практическое общение крайне ситуативно как по своему содержанию, так и по средствам. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей; они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них.[21] Основные средства общения - локомоции или экспрессивно-выразительные движения. После трех лет общение все больше опосредуется речью, однако речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников, которую выделяет М.И. Лисина, - ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. [22]

Общение в ролевой игре, описывает Смирнова Е.О. в своей книге, разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей - врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации.[39] Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество.

«Сотрудничество следует отличать от соучастия» - писала Смирнова Е.О. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, одинаково, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие и было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста.[39]

Наряду с потребностью в сотрудничестве М.И. Лисина отчетливо выделяет потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку. В четырех-пятилетнем возрасте они часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период некоторые дети огорчаются, видя поощрение сверстника, и радуются при его неудачах.

Все это позволяет говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику в середине дошкольного возраста. По мнению М.И. Лисиной суть этой перестройки заключается в том, что дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка. Сверстник становится предметом постоянного сравнения, с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого. Только через сравнение своих конкретных достоинств (навыков, умений) ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных качеств, которые важны не сами по себе, а только в сравнении с другими и в глазах другого. Ребенок начинает смотреть на себя «глазами сверстника». Итак, в ситуативно-деловом общении появляется конкурентное, соревновательное начало.[22]

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

По мнению Лисиной М.И., в конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа внеситуативно-деловой. К шести-семи годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер.[21] Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра к концу дошкольного возраста меняется. На первый план выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Плетнева И.Ф. писала, что все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений, и все меньше - на уровне ролевых.[37]

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

Таким образом, Лисина М.И. писала о том, что развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой - сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях, но становится все более значимой для ребенка.[19]

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

дошкольный коммуникация память этический

ГЛАВА 3 ОПИСАНИЕ МЕТОДИК, ПРИМЕНЯЕМЫХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОНКРЕТНОЙ ПРОБЛЕМЫ

3.1 Методика №1 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Цель: изучить особенности диалогического общения в специально организованных беседах студентов с детьми.

Методические указания к выполнению задания:

Экспериментатор устанавливает контакт с ребенком, доверительные отношения и на этом фоне создает ситуацию разговора.

Темы для разговора выбираются в соответствии с возрастом, интересами детей. Примерные темы: о друзьях, семье, самом ребенке, предметах и игрушках, явлениях природы, книгах, интересных играх, занятиях и других видов деятельности.

Экспериментатор самостоятельно разрабатывает вопросы для разговора с детьми, например:

С кем ты дружишь?

О чем ты любишь разговаривать с ребятами? и др.

При разработке вопросов важно учесть, что ход разговора должен быть направлен на выяснение следующих коммуникативных умений детей: вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор.

.2 Методика №2 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Цель: выявить умения ребенка самому вступать в диалог, а также выявить умения использования форм речевого этикета

Методические указания к выполнению задания:

Экспериментатор устанавливает контакт с ребенком, после чего предлагает ему вступить в диалогическое взаимодействие с другими детьми.

Примерные ситуации:

Кого бы ты пригласил играть вместе с собой? Пригласи. Как ты будешь приглашать?

Как бы ты встретил новенького, который первый раз пришел в группу? Что бы ты ему предложил? Что рассказал бы, показал, о чем спросил?

3.3 Методика №3 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Цель: выявить умения ребенка задавать вопросы в ходе разговора.

Методические указания к выполнению задания:

Экспериментатор показывает ребенку сюжетную картинку и предлагает задавать вопросы по её содержанию.

Ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри, какая у меня есть картинка. Хочешь, я расскажу тебе, что здесь нарисовано? Только ты задавай вопросы, спрашивай меня».

Во время исследования экспериментатор не вступает в беседу с ребенком, а должен только отвечать на поставленные ему вопросы.

Разговоры ведутся индивидуально с каждым ребенком и дословно фиксируются.

3.4 Методика №4. Методика диагностики форм общения (М. И. Лисиной)

Цель: Определить ведущую форму общения ребенка со взрослыми.

Проведение обследования: Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации заполняется на ребенка протокол (приложение 1). Таким образом, в каждом обследования будет заполнено три протокола - на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе), взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения.

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

порядок выбора ситуаций;

основной объект внимания в первые минуты опыта;

характер активности по отношению к объекту внимания; I

уровень комфортности во время эксперимента;

анализ речевых высказываний детей;

желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

-я ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;

-я ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;

-я ситуация (беседа) - внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми (приложение 2).

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считаете та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается норма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

.5 Методика №5. «Интервью» (О. В. Дыбина)

Цель: Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Материал: Микрофон.

Содержание: Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия - остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Оценка результатов:

•3 балла - ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

• 2 балла - ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

• 1 балл - ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

Заключение

Развитие речи имеет огромное значение в жизни каждого человека. Так, при помощи речи люди могут общаться с окружающими, получают новую информацию, обмениваются мнениями и многое другое. Благодаря речи развиваются представления об окружающем мире, совершенствуется память, а также развивается воображение и восприятие. По мере развития активной стороны речи ребенок овладевает такими интеллектуальными операциями, как сравнение, анализ и синтез. Становление и развитие речевой деятельности приводит к формированию обобщающей функции речи.

Понятие «коммуникация» рассматривается в работах таких выдающихся личностей как: А. Зверинцев, Г.Г. Почепцов В.А. Спивак, М.А. Василик, Ф.И. Шарков и др. А. Зверинцев рассматривает коммуникацию, прежде всего, как одну из форм взаимодействия людей в процессе общения, как информационный аспект общения. Г.Г. Почепцов в книге «Теория коммуникации» под коммуникацией понимает «процессы перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы». Коммуникативные навыки - это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора (Т. М. Дридзе). Также выделяется многообразие коммуникаций и их классификаций. Приведем одну из рассмотренных классификаций Г.Г. Почепцова, который выделяет такие виды коммуникаций как визуальная, вербальная, перформансная, мифологическая, художественная.

Детская игра - исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме. Игра, по определению А. Н. Леонтьева, является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, то есть такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития. Также на каждой возрастной ступени имеется своё центральное новообразование, которое является ведущим для всего процесса развития. Также на основе анализа литературы, мы выявили особенности общения детей со сверстниками.

На завершающем этапе было необходимо составить диагностическую программу. В эту программу были включены следующие методики:

Методика №1 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Методика №2 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Методика №3 (Яшина В.И., Алексеева М.М.)

Методика №4. Методика диагностики форм общения (М. И. Лисиной)

Методика №5. «Интервью» (О. В. Дыбина)

Литература

1. Артёмова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников : учеб. пособие / Л.В. Артёмова.- М.: Просвещение, 2005.- 98 с.

. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. : учеб. пособие / Б.Г. Ананьев.- Л., 2006.- 55 с.

3. Батова, Т.Е. Актуальные проблемы психопедагогики : учеб. пособие / Т.Е. Батова.- М., 1997.- 105 с.

4. Березина, Т.А. Игра как средство коррекции поведения дошкольника / Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : учеб. пособие / Т.А. Березина.- СПб.: «Детство - Пресс», 2007.- 78 с.

5. Ветрова, В.В. Ребенок учится говорить : учеб. пособие / В.В. Ветрова, Е.О. Смирнова.- М.: Знание, 2006.- 94 с.

. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии : учеб.пособие / Л.С.Выготский.- Изд. «Союз», 2007.- 110 с.

. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду.- 2008.- №2.- С. 25.

. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет : учеб. пособие / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова.- М., 2005.- 44 с.

. Деревянко, Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников : учеб. пособие / Р.И. Деревянко.- М., 2005.- 22 с.

. Дридзе, Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе // Общественные науки и современность.- !996.- № 3.- С. 33-35.

. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет : пособие / О. В. Дыбина.- М.,2008

. Ежкова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание.- 2008.- №1.- С. 20-21.

. Зверинцев, А Б. Коммуникационный менеджмент: рабочая книга менеджера : учеб. пособие / А.Б. Зверинцев.- СПб.: СОЮЗ, 2005. - 287 с.

. Кобазева, Ю.А. Общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте и его роль в процессе формирования личности ребенка / Ю.А. Кобазева // Психолог в детском саду.- 2008.- №3.- С. 73-88.

. Ковылова, Е.В. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Е.В. Ковылова.- Минск: Фетра Системс, 2007.- 431 с.

. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика. : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / С.А. Козлова, Т.А. Куликова.- М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 116 с.

. Коломинский, Я.Л. Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский.- Минск, 2006.- 238

. Корницкая, С.В. Влияние содержания общения на отношение детей раннего возраста ко взрослым / С.В. Корницкая // Вопросы психологии.- 2006.- №4.- С. 52-56.

. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина.- Ярославль: Академия развития, 2006.- 237 с.

. Лисина, М.И. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова.- М., 2005.- 120 с.

. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения : учеб. пособие / М.И. Лисина.- М.: «Педагогика», 2007.- 160 с.

. Лисина, М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное / М.И. Лисина.- М., 2005.-38 с.

. Лисина, М.И. Методика экспериментального исследования влияния характера общения со взрослым на отношение к нему ребенка / М.И. Лисина.- М., 2005.

. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение / А.А. Леонтьев // Вопросы философии.- 2005.- №2.- С. 121-132.

. Марисова, Л.И. Восприятие человека человеком / Л.И. Марисова // Вопросы психологии.-2005.- №4.- С. 175-180

. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей : учеб. пособие / Т.Д. Марцинковская.- М.: Линка - Пресс, 2006.- 97 с.

. Михайленко, Н. Я., Организация сюжетной игры в детском саду : Пособие для воспитателя. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова.- М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000.- 96 с.

. Михайленко, Н.Л. Как играть с ребенком. / Н.Л. Михайленко, Н.А. Короткова.- М.: «Обруч», 2012.- 140 с.

. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества : учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. / В.С. Мухина.- М.: Институт практической психологии, 2008.- 25 с.

. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова.- М.: Тривола, 2006.-86 с.

. Толковый словарь русского языка / гл. ред. С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведов, Москва, Азбуковник, 2001.- 310 с.

. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. / Л.Ф. Обухова.-М.: «Роспедагенство», 2008.- 45 с.

. Основы теории коммуникации / гл. ред. М.А. Василик. - М.: Гардарики, 2003.- Часть II, С. 180-206, 224-257, 260-292, 295-333.

. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. / А.П. Панфилова.- СПб, 2007.- 118 с.

. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. - / гл. ред. А.А. Князьков.- М.: Флинта, Наука, 2006.- 312 с.

. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов.- М.: Рефл-бук, 2003, С. 293 -355.

. Плетнева, И.Ф. Сотрудничество детей в совместной деятельности как способ воспитания культуры общения / И.Ф. Плетнева // Воспитатель ДОУ.- 2012.- № 4.- С. 73

. Развитие общения у дошкольников / под редакцией А.В. Запорожца, М.И. Лисиной.- М.: Просвещение, 2009.- 203 с.

. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 160 с.

. Спивак, В. А. Корпоративная культура. / В.А. Спивак.- СПб: Питер, 2001.- 352 с

. Шарков, Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации : учебник для бакалавров / Ф.И. Шарков.- М., 2013.- 140 с.

. Азбука общения / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. - СПб.: «Детство - Пресс», 2008.- 110 с.

. Горелов, И.Н. «Умеете ли вы общаться?» / И. Н. Горелов,- М.: «Просвещение», 2006.- 26-44 с.

. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин.- М. Педагогика, 2006.- С. 208-212.

. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / В.И. Яшина, М.М. Алексеева.-М.: Просвещение, 2007.- 130-136 с.

Приложение

Приложение 1

Протокол обследования по определению ведущей формы общения:

Фамилия, имя ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Предлагаемые ситуации | Порядок выбора ситуации | Объект внимания в 1-ые минуты опыта | Характер активности по отношению к объекту внимания | Уровень комфортности | Анализ речевых высказываний | | | | Продолжительность деятельности | Общее количество баллов |
|  |  |  |  |  | По форме | По теме | По функциям | По содержанию |  |  |
| 1. Деловое общение (совместная игра) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Познавательное общение (рассматривание и чтение книги) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Личностное общение (беседа на личные темы) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Приложение 2

|  |  |
| --- | --- |
| Показатели поведения | Количество баллов |
| Порядок выбора ситуации: игры-занятия чтение книги беседа на личностные темы | 1 2 3 |
| Основной объект внимания в первые минуты опыта: игрушки книги взрослый | 1 2 3 |
| Характер активности по отношению к объекту внимания: не смотрит беглый взгляд приближение прикосновение речевые высказывания | 0 1 2 3 4 |
| Уровень комфортности во время эксперимента: напряжен, скован озабочен смущен спокоен раскован весел | 0 1 2 3 4 5 |
| Анализ речевых высказываний детей: По форме: ситуативные внеситуативные По теме: несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.) социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.) По функции: просьбы о помощи вопросы высказывания По содержанию: констатирующие высказывания высказывания о принадлежности оценка мнения | 1 2 1 2 1 2 3 1 2 3 |
| Продолжительность деятельности: минимальная - до 3 мин средняя - до 5 мин максимальная - до 10 мин и более | 1 2 3 |