ВВЕДЕНИЕ

Игра является ведущей деятельностью ребенка, определяющей его дальнейшее развитие, т.к. игре присуща воображаемая ситуация. Благодаря ситуации ребёнок учится мыслить о реальных вещах и реальных действиях. С этим связано и возникновение замысла в игре. Игра возникает на основе реальной жизни и развития в единстве с потребностями ребёнка. Неосуществимые для малыша в данный момент желания может быть реализованы в игре.

Игра- ведущая деятельность ребенка, определяющая его дальнейшее психическое развитие прежде всего потому, что игре присуща воображаемая ситуация.

Основой детской игры является реальная жизнь. Если дети активны в жизни, то игра помогает им овладеть знаниями об окружающем, развивает их самостоятельность. Игровая воображаемая ситуация вырабатывается у детей к трём годам. Но умения их действовать в условном воображаемом плане постепенно формируется взрослыми. Такая работа ведётся с детьми уже с раннего возраста. В игре малыша реализуются действия взрослых, те события в жизни , которые его заинтересовали.

Отечественные психологи (Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) утверждают, что развитие ребёнка происходит в том случае, если он сам активно включается в разные виды деятельности (предметную, игровую, учебную, трудовую). Каждому возрастному периоду соответствует наиболее доступный и важный для воспитания и психического развития вид деятельности.

В современной педагогике выделяются разные виды игр, передающие детям определённые знания и умения: дидактические, подвижные, сюжетно- ролевые, игры - драматизации, музыкальные игры- забавы. В них игровые действия заранее предусмотрены правилами игры, игрушками.

Выдающиеся педагоги и психологи: Л.С. Выгодский, Эльконин Д.Б. Леонтьев А.Н., Спиваковская А.С. и другие отмечают огромное значение игры в развитии детей. Н.К Крупская сравнивала игру с учёбой и трудом по тому развивающему интеллектуальному эффекту, который игра оказывает на детей, играя ребёнок оперирует знаниями об окружающем мире, глубже его познаёт, так как учится ставить цель, вырабатывать план, находит средства для его выполнения. Особый характер носит игра, которую дети создают сами, воспроизводя в ней то, что им близко и интересно (действия людей с предметами быта, трудовые процессы, отношения людей друг к другу, их отдых развлечения и т.д.). В таких играх тема, содержание, последовательность отражаемых явлений не заданы заранее взрослыми, они основываются на жизненном опыте детей, правила как бы скрыты в содержании отражаемых событий. Такие игры называются творческими, сюжетно - ролевыми играми. В них игровой сюжет (тема, содержание событий, их последовательность) определяется играющими, нет заданной программы поведения детей и открытых правил, действия ребёнка в воображаемой ситуации и осмысления её выступают на первый план.

В младшем школьном возрасте игра продолжает оставаться ведущим видом деятельности ребенка, поэтому вопрос организации игровой деятельности является актуальным для учителя начальных классов. Игра способствует не только умственному, но и социальному развитию ребенка. В процессе игры дети приобретают необходимые навыки общения, развивают нравственные и гуманные чувства. Это, безусловно, способствует формированию ученического сообщества.

Социальное воспитание детей является одним из важных факторов стабилизации общества. Социальное воспитание должно достигать двух целей: успешности социализации подрастающих поколений в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности и как личности.

Формирование детского сообщества, групповой сплоченности также является предметом пристального внимания со стороны отечественных и зарубежных специалистов. Проблема групп, в которые объединены люди в процессе своей жизнедеятельности, - важнейший вопрос педагогики и психологии.

Реальность общественных отношений всегда выступает как реальность отношений между социальными группами, поэтому вопрос изучения формирования детского сообщества является актуальным.

Вопросом изучения внутригруппового взаимодействия и способов его конструктивного формирования занимались такие видные психологи, философы, социологи и педагоги, как И.В.Дубровина, М.И Лисина, И.А. Зимняя, Е.Мелибруда, Е.И. Рогов, Л.И. Фридман, И.Ю. Кулагина, Д.И. Фельдштейн и др.

Но, несмотря на достаточную освещенность проблемы исследования в психолого-педагогической литературе, учителя начальной школы недостаточно работают над созданием условий для формирования детского сообщества путем организации игровой деятельности школьников.

Возникает противоречие между достаточной теоретической изученностью данного вопроса и отсутствием в психолого-педагогической практике системной работы по организации игровой деятельности с целью формирования детского ученического сообщества. Данное противоречие обусловило выбор темы нашей выпускной квалификационной работы: «Организация игровой деятельности как путь формирования ученического сообщества младших школьников».

Объект исследования: педагогический процесс в начальной школе, направленный на формирование ученического сообщества в классе.

Предмет исследования: Игровая деятельность с целью формирования детского сообщества.

Цель: Рассмотреть педагогические возможности игровой деятельности в формировании классного сообщества младших школьников.

При работе над вопросом нашего исследования мы руководствовались гипотетическим предположением, согласно которому использование сюжетно-ролевой игры, групповой деятельности в игровой инструментовке, будет способствовать повышению уровня сформированности детского сообщества.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования, нами были определены следующие задачи:

. Обосновать сущность и значение игровой деятельности младших школьников, условия ее успешного применения в целях развития коллектива.

. Изучить возможности игры в формировании классного сообщества.

. Реализовать комплекс игр, направленных на развитие детского сообщества и проанализировать полученные результаты.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; наблюдения за участниками эксперимента; беседа; эксперимент; количественная и качественная обработка результатов.

При этом необходимо реализовать следующие условия:

. учитывать уровень сформированности коммуникативных умений детей класса

. учитывать их социальный и жизненный опыт

. учитывать индивидуальные особенности и способности детей класса.

Исследование проводилось на базе Прокуткинской средней школы с участием 20 человек.

Исследование проводилось в три этапа:

этап - подготовительный включал в себя определение целей, задач исследования, изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования, создания плана, теоретической части исследования (создание чернового варианта первой главы);

этап - собственно экспериментальный - проведение эксперимента, анализ и обработка полученных данных, формулировка выводов;

этап заключался в оформлении выпускной квалификационной работы в соответствии с требованиями ГОСТа.

Методологической основой являются научные труды по теме исследования психологов и педагогов: Б.Г. Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Н.Узнадзе, Д.Б. Эльконина, Г.А. Урунтаевой, Е. О. Смирновой, О.С.Газмана, В.ВЛебединского, О.С.Никольской, Е.Р.Баенской, М.М. Либлинг, И.М. Юсупова, А.А.Крыловой, Е.И. Рогова, П.Н.Мальковской, В.Г.Немировского и др.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении, систематизации теорий, взглядов, существующих в отечественной и зарубежной педагогике и психологии по вопросам организации игровой деятельности младших школьников и особенностям формирования детского сообщества.

Практическая значимость представляется возможностью использовать данную работу в практике учителей младших классов при формировании детского сообщества (класса, объединения по интересам и т.д.).

Структура работы: введение, глава 1, глава 2, заключение, библиография.

игра классный детский коллектив

ГЛАВА 1. Психолого-педагогические основы организации игровой деятельности младших школьников для формирования коллектива младших школьников

.1 Сущность и значение игровой деятельности младших школьников

Игровая технология становится сегодня одной из организационных форм педагогического процесса, как бы новой его оболочкой, которая позволяет в значительной степени усилить воспитательную деятельность школы, органично включая в сферу се влияния практически всех учащихся Воспитывающий и развивающий эффект игры определяется теми благоприятными обстоятельствами, в которых оказываются ее участники Прежде всего, это прекрасная возможность для активного межличностного взаимодействия и самоопределения.

Игровая технология - дело для российской педагогики во многом новое. В процессе ее применения возникают различные проблемы и трудности. Задача найти оптимальные варианты и модели игрового взаимодействия применительно к условиям постсоветской школы чрезвычайно актуальна.

Некоторые ее философские аспекты осмыслены в работах Г.П. Щедровицкого, И.В. Бестужева-Лады, И.С. Кона и других отечественных философов и социологов. Так, С.А. Шмаков полагал, что «игра - это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей в этом плане она есть особое педагогическое творение»[51, 24].

И.С. Кон предлагал считать игру "механизмом самоорганизации и самообучения" психики ребенка. Это обобщенная модель формирования "самости ребенка", способ собирания ребенком "своего Я", важнейшая универсальная форма, в которой идут "мощные процессы самоодушевления, самопроверки, самоопределения, самовыражения самоутверждения и самореабилитации.[32, 114].

Наиболее глубоко к настоящему времени рассмотрены психологические аспекты игры. Укажем в этой связи на работы С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, Д. Б. Эльконина, зарубежных ученых (Дж Брунера, Ж Пиаже и др ).

Д.Б. Эльконин оценивал значение игры в жизни человека следующим образом "Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения"[52, 71].

Называя игру "арифметикой социальных отношений", он трактовал ее как деятельность, возникающую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых. Выделяя разные периоды развития человека, ученый связывал их особенности с ведущими видами деятельности и определял игру в детском возрасте как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее ребенка к осуществлению новых видов деятельности. Игра как отраженная модель поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем включает в себя альтернативные сценарии различных процессов жизни. Но в любой игре заложены "вольные" основы самовыражения, импульсы творческих ходов, выборов, предпочтений [52, 78].

В работах отечественных психологов - Б.Г. Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Н.Узнадзе и других была обстоятельно проанализирована роль игры как социально-психологического феномена. Так, Е.Г.Ананьева утверждала, что игра - это особая форма деятельности, она имеет свою историю развития, охватывающую "все периоды человеческой жизни [5, 112].

Л.С. Выготский акцентировал в игре способ реализации сознательного потенциала ребенка, средство его интенсивного развития. В ней происходит "творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка". Здесь человек выше себя, выше своего повседневного поведения. Это своего рода "увеличительное стекло, в которое видится все будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития". Именно это свойство игры привлекает ее участников [11, 214].

Долгое время психология и педагогика изучали, что справедливо отметил Б.Г.Ананьев, в основном игру детей дошкольного возраста. Игра учащихся средней школы в качестве особого социально-педагогического феномена исследовалась недостаточно. Одни ее рассматривали как нечто второстепенное для школьника, который обязан, прежде всего прилежно учиться и активно заниматься общественной работой Другим она представлялась некой формальной процедурой, лишенной собственной инициативы и радости свободы, в рамках детских общественных организаций.

Действительный член РАО Л.И.Новикова подошла к обсуждаемой проблеме с конструктивных позиций. Для нее игра, наряду с трудом, познанием, общением (если они должным образом сбалансированы), является условием нормальной жизнедеятельности детского коллектива. Какой бы ни была игра по своему содержанию и характеру, цель ее - получить удовольствие, ощутить наслаждение. Игра, лишенная удовольствия, осуществляемая во имя чувства долга или в силу необходимости, - просто нелепость. Ее использование при организации различных видов деятельности помогает сделать их более привлекательными, повысить воспитательный потенциал. Во всех этих случаях воспитательная цель лежит вне игры - в сфере учения, труда, спорта и т.д., но достигается она через включение ребят в игру, связанную с процессом достижения этой цели [32, 72].

Отечественный педагог-исследователь Л.А. Байкова подчеркивает двуплановый характер игры. Играющий выполняет определенную реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, парой нестандартных задач. Вместе с тем многие моменты этой деятельности являются условными и позволяют отвлечься от реальной ситуации. Такая двуплановость обусловливает развивающий эффект, помогает снять психологическое напряжение, ибо в случае неудачи ее можно повторить несколько раз. Для людей, нацеленных на конкретный результат, жизненные неудачи, как правило, являются фактором угнетающим, замедляющим развитие. А вот игра способствует развитию, обогащает жизненным опытом, готовит почву для успешной деятельности в реальной жизни [32, 45].

Один из ведущих специалистов по данной проблематике С.А.Шмаков считает, что «лишение ребенка игровой практики - это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, одухотворения осваиваемого опыта жизни, признаков и примет социальной практики, индивидуального самопогружения активизации процесса познания мира». Имматериальный смысл игры противостоит рационально - продуктивной деятельности. Сегодня это помогает уберечь ребенка от негативного влияния «вещизма»[51, 55].

Игра всегда подразумевает взаимодействие, играть - значит вступать в контакты с другими. В этом плане она есть диалог между партнерами или группами партнеров, своего рода полигон для общественного и творческого самовыражения Игра, подчеркивает ученый, необычайно информативна. Она знакомит с окружающим миром и с самим собой. Здесь ребенок совершенно свободен и уже поэтому не копирует поведение людей, но обязательно вносит даже в подражательные действия нечто свое. Игровую деятельность можно рассматривать и как своеобразную сферу человеческой жизнедеятельности, имеющую свои особые формы и проявляющуюся в других видах деятельности [51, 60].

Игровая деятельность, утверждал известный педагог О.С.Газман, - особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия от проявления физических и духовных сил. Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой - всегда направлена в будущее: в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма [13, 27].

Из зарубежных психологов и педагогов по обсуждаемому вопросу выделяются исследования Э.Берна, И.Байера, Г Холла, К.Гросса, В.Штерна, Ф.Фребеля, А.Валлона и, конечно, Я.Корчака, который разглядел в игре "возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной"[33б 26].

Всеобщий интерес вызвали работы нидерландского историка культуры Йохана Хейзинги, который утверждает, что в один ряд с фундаментальными Homo sapiens и Homo faber следует поставить Homo ludens - человек играющий. Он рассматривает игру как самостоятельное явление культуры[49, 63].

Всякая игра есть, прежде всего, свободная деятельность. Если она по приказу, это уже не игра, а насильно навязанная ее имитация. Вот почему все мероприятия с заранее отрепетированными словами и действиями ее участников, которые столь часто используются в школе, никак нельзя назвать игрой. Для человека взрослого и дееспособного игра есть функция, без которой он мог бы в принципе и обойтись, она не диктуется физической необходимостью, тем более моральной обязанностью. Это одна из причин того, почему игра, к сожалению, уходит из жизни современного школьника да и вообще человека. Она обособляется от обыденной жизни, «разыгрывается» в определенных рамках пространства и времени. Ее течение и смысл заключены в ней самой. Для игры необходимо специально созданное пространство, в котором царит свой собственный порядок, он имеет непреложный характер. Это свойство игры создавать пусть временное ощущение совершенства и гармонии с миром очень ценно для организации педагогического процесса, для практики общения с детьми и взрослыми людьми. Будучи завершенной, она остается в памяти ее участников как некое духовное творение, т.е. становится культурной формой.

Особое место в игре, утверждает Й. Хейзинга, занимает напряжение, которое означает неуверенность, неустойчивость, некий шанс или возможность. Чтобы нечто «удалось», требуются определенные усилия. Тогда она приобретает соревновательный характер. Напряжение подвергает проверке играющего: его физическую силу, выдержку и упорство, находчивость и удаль, выносливость и духовные силы. Это прекрасная возможность для всесторонней диагностики ребенка, и ее следует использовать с максимальной отдачей[49, 683].

Вся деятельность по разработке и внедрению совместными усилиями педагогов, психологов, по игровой технологии, ориентированной именно на школу, еще впереди. Распространение игровых технологий требует разработки такой концепции, которая могла бы стать основой для проектирования новых обучающих игр и одновременно давать объяснение особенностей игры как особого вида учебно-воспитательной деятельности. В этой связи А.Я.Большунов обратил внимание на то, что порой к игре относят то, что зачастую лишь имитирует определенную деятельность, требует от участников принятия установленных ролей и осуществляется в предлагаемых обстоятельствах. Разумеется, в подобных случаях термин "игра" употребляется в его сценическом, театроведческом значении.

Наиболее развернуто картина строения игровой деятельности представлена в работах А.Н.Леонтьева. Конституирующими признаками игры, утверждает он, является потребность, которой отвечает игра, она безотносительна к предметному ее результату. Эта деятельность характеризуется таким строением, когда мотив лежит в самом процессе. Эти признаки выражают процессуальность самой игры, причем она не является "продуктивной деятельностью", ее мотив лежит не в том, "чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее". Причем это справедливо для всякой настоящей игры вообще. Если ее мотивом становится «не столько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестает быть игрой» [29, 114].

В последнем утверждении известного ученого определенное противоречие с реальной практикой. Ведь сам процесс игры нацелен на достижение определенных результатов, и ее процессуальность объясняется не безразличием к ним, а тем, что они не имеют ценности вне контекста игры и с прекращением ее утрачивают свое значение для ребенка. Заметим, что этой точки зрения придерживался и Д.Б.Эльконин [52, 134].

Игровая технология, развиваясь и совершенствуясь, может, как показывает практика, перерасти собственные рамки, повыситься в своем статусе, стать методикой, если задачи, которые она решает, оказываются определяющими для сферы ее деятельности. Например, игровая технология становится методикой, когда заменяет собой все остальные обычно применяемые в данном случае. Так происходит, например, с комплексными играми типа "Новая цивилизация", которые включают в себя практически все направления учебно-воспитательной деятельности школы и проводятся в течение длительного времени, охватывая значительное число ее участников.

Технология игровой деятельности в нашем понимании представляет собой определенную последовательность действий, операций по отбору, разработке, подготовке игр, включению детей в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению ее итогов. Игровая технология выгодно отличается от других методов обучения тем, что позволяет ученику быть лично причастным к функционированию изучаемой системы, дает возможность прожить некоторое время в близких к реальным жизненных условиях. При этом следует подчеркнуть, что она ни в коей мере не должна подменять традиционные, проверенные многолетним опытом методы обучения, а дополнять их, расширяя методический арсенал учителя, позволяя более эффективно достигать поставленные цели и задачи конкретного занятия и всего учебного курса.

Сам термин "игра" на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности является сюжетная или ролевая игра, по терминологии Л.С.Выготского "мнимая ситуация".Несовпадение содержания игрового действия и составляющих его операций приводит к тому, что ребенок играет в воображаемой ситуации, порождая и стимулируя тем самым процесс воображения: Работа с образами, пронизывающая всю игровую деятельность, стимулирует процессы мышления. [8,3]

Таким образом, игровая деятельность представляет собой особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сказать? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Но вместе с тем ситуация игры - ситуация реальной жизни.

Для детей игра, прежде всего - увлекательное занятие. Этим-то она и привлекает учителей. В игре все равны. Она посильна даже самым слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий - все это дает ребятам возможность преодолеть стеснительность, и благотворно сказывается на результатах обучения. Следовательно, игры положительно влияют на формирование личности ребенка, они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, воспитанию чувства коллективизма.

.2 Сущность и пути развития детского сообщества

Процесс развития детского сообщества, групповой сплоченности является предметом пристального внимания со стороны отечественных и зарубежных специалистов, не пришедших к единой дефиниции этого явления.

В отечественной психологии работа над вопросом развития сообщества и сплоченности коллектива представлена тремя крупными исследовательскими направлениями. Первое, связанное с работами Р. С. Немова и Ю. В. Янотовской, ориентировано на изучение специфики ценностно-ориентационного единства в группах, различающегося по характеру реализуемой ведущей деятельности. Работы второго направления, выполненные Т. Б. Давыдовой, В. В. Шпалинским и др., содержат материалы о связях ценностно-ориентационного единства группы с процессами социального контроля в ней, ее организованностью и работоспособностью. Третье направление представлено исследованиями А. И. Донцова, выделившего одну из высших форм ценностно-ориентационного единства в группе - предметно-ценностное единство, в котором отражено совпадение ценностных ориентаций членов группы, касающихся предмета совместной групповой деятельности, и экспериментально показавшего правомерность подобного понимания сплоченности. Г. М. Андреева и А. И. Донцов, соотнеся три психологических уровня (страта) разработанной А. В. Петровским модели многоуровневой структуры межличностных отношений с различными возможными проявлениями сплоченности, нашли, что третьему психологическому уровню модели соответствует сплоченность, базирующаяся преимущественно на эмоциональных контактах членов группы, второму психологическому уровню - сплоченность, выраженная в совпадении у них ценностей, связанных с процессом совместной деятельности, первому уровню - сплоченность, в основе которой лежит разделение всеми членами группы общих целей групповой деятельности, то есть, сплоченность как единство целей групповой деятельности или целевое единство группы[ 28, 21].

Детский воспитательный коллектив, как сообщество, имеет довольно сложную структуру. В теории о детском коллективе выделяются формальная и неформальная структуры коллектива.

Формальную структуру сообщества составляют первичные коллективы. В общеобразовательной школе ведущее место в структуре воспитательного коллектива занимает класс. В первичном классном коллективе протекает разнообразная деятельность школьников, здесь они выступают и в роли организаторов деятельности, и в роли исполнителей. В школе имеются первичные коллективы по интересам, по совместной деятельности в производственной бригаде, школьном лесничестве, спортивной секции. Школьник одновременно может являться членом различных коллективов, в каждом из которых он приобретает опыт социального поведения, разнообразные знания и умения.

Первичный коллектив - это наименьшая по численности группа детей, составляющая часть общего коллектива. В школах уделяется большое внимание укреплению и развитию первичных коллективов. Через первичный коллектив можно успешно формировать общественное мнение коллектива. Именно в этом маленьком коллективе легко проследить межличностные отношения ребят, помочь каждому школьнику найти свое место в жизни класса, отряда, приобщить его к общим делам. В первичном коллективе ребята учатся организаторским умениям и навыкам, нравственной оценке поступков товарищей [34, 117].

Первичные коллективы наиболее эффективно осуществляют воспитательные функции при условии их тесной связи с общешкольным коллективом и при установлении тесных контактов с другими первичными коллективами. Такие контакты осуществляются через органы коллектива. Каждый из первичных коллективов имеет органы самоуправления. В школах система самоуправления может иметь свои формы, это зависит от степени организованности коллектива, от сложившихся традиций. Кроме формальной структуры коллектива, существует еще и его неформальная структура. Включаясь в жизнь школьного коллектива, ребенок стремится установить дружеские отношения с детьми, которые его чем-то привлекают, интересуют. Так в процессе совместной деятельности в первичном коллективе на основе общения и дружбы образуются микрогруппы. Такие микрогруппы называют малыми неформальными группами.

Неформальных групп в классном или другом первичном коллективе может быть несколько. Положение таких групп в коллективе бывает различным. Одна из групп может постоянно быть лидером во всех видах деятельности коллектива, а другие группы могут быть лидирующими только в той деятельности, которая им интересна и соответствует их запросам. В каждой группе имеются очень популярные ребята. Они и являются лидерами. Характерная черта малых неформальных групп - чувство взаимной симпатии [34, 118].

Малые неформальные группы часто неустойчивы по своему составу. Если отношения в микрогруппе по каким-то причинам не сложились, то группа или распадается, или кто-то из нее выходит. Одновременно ребята могут быть членами нескольких микрогрупп. Встречаются дети, которых для общения никто не выбирает. Такие ребята хотя и являются членами коллектива, но фактически не участвуют в его жизни. Ребенок глубоко переживает такое положение в коллективе, и задача педагогов заключается, прежде всего, в выяснении причин появления таких отвергнутых учащихся. В соответствии с выявленными причинами и намечаются пути воспитательной работы с коллективом и такими школьниками. Чаще всего среди отвергнутых встречаются дети, которые по своим личностным качествам не устраивают членов коллектива.

Являясь членом детского сообщества: воспитательного коллектива и одновременно микрогруппы, ребенок испытывает на себе двойное влияние. Школьники обогащаются морально при условии, если и коллектив, и микрогруппа живут богатой общественно ценной жизнью. В таком случае воспитательный коллектив обогащается за счет микрогрупп, а те в свою очередь ориентируются в своей деятельности на задачи, стоящие перед общим коллективом. Встречаются неформальные группы, которые организуются на нездоровых нравственных началах, имеют отрицательную направленность. Такие микрогруппы требуют особой системы воспитательной работы и с самой группой, и с коллективом всех школьников.

Учителю, классному руководителю необходимо хорошо знать неформальную структуру детского сообщества, чтобы скоординировать ее действия с формальной структурой. Действия этих двух структур в детском воспитательном коллективе должны быть направлены на развитие здоровой коллективной жизни, на воспитание духовно богатой и морально совершенной личности каждого школьника.

Развитое детское сообщества представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, трудовой, художественной, спортивной и др. При этом придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимоответственности, с одной стороны, а с другой - необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления просоциальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самодеятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива.

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского сообщества и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована

[29, 117].

Это должна быть такая организация, при которой:

а) дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;

б) значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;

в) обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);

г) осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего вначале для "контактного" коллектива, потом для общешкольного, а затем для района, города, общества;

д) деятельность эта направлена на благо другим людям, обществу.

Именно в развитых формах социально одобряемой деятельности формируется умение ребенка учитывать интересы, позицию другого человека и соответственно этому ориентироваться в своем поведении.

Как инструмент воспитаний детское сообщество организуется педагогом. При этом важное значение приобретает вопрос о соотношении потребности детей в общении и задач, поставленных перед этим сообществом. Практически в любом организованном детском объединении реально существует определенное сочетание данных двух факторов. Однако наиболее широкие возможности их взаимодействия создаются в условиях сформированного детского коллектива, каковым является школьный класс. Активно включая детей в решение социально важных задач, такое сообщество обеспечивает многообразные формы общения, обусловливает возможности развития индивида как личности. Психолого-педагогическая задача при этом заключается в том, чтобы детское сообщество не воспринимался лишь как форма целесообразности, чтобы в глазах детей воспитательная функция коллектива отступала на второй план перед его социально полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется, заменяясь влиянием так называемых неофициальных, неформальных детских объединений [1, 224].

Детское сообщество, существующее в современной общеобразовательной школе представляет собой многоплановую систему, внутри которой дети могут быть членами объединений, разных по характеру и длительности существования. Важную роль играет характер взаимоотношений, которые складываются между детьми в изменяющейся структуре постоянных и временных объединений, что проводит всех школьников через положение руководителей и исполнителей, формируя умения командовать товарищами и подчиняться товарищу, создавая развернутую сеть разнообразных связей, отношений.

Особое место в креплении межколлективных связей занимает целенаправленное создание временных объединений, позволяющих организовать деятельность детей в небольших группах, которым поручается выполнение кратковременных дел. Психологическое своеобразие этих групп состоит в том, что школьник в таком объединении, насчитывающем обычно всего несколько детей, постоянно находится под воздействием общественного мнения товарищей и не может уклониться от принятых норм поведения. Кроме того, детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим числом сверстников. Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности, т.е. возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.

К числу важных моментов в организации детского сообщества относится разновозрастное построение контактных объединений школьников. Разновозрастный состав детских сообществ нивелирует обычно существующую в объединении сверстников тенденцию замыкаться в кругу групповых интересов. Ребенок испытывает влияние каждой такой группы и, занимая в ней определенное место, в то же время сам воздействует на окружающих, оптимизируя собственное развитие. Но этот путь реализуется лишь в многоплановой системе детского коллектива школы в целом, где в сложных структурных связях находятся контактные коллективы, разные по длительности существования, объему и содержанию деятельности [6, 74].

В общешкольном сообществе складывается совершенно особая психологическая ситуация. Наличие для детей разных возрастов и занятых разными видами деятельности общих интересов: общешкольные дела, взаимоотношения классов, групп, бригад, штабов, кружков - создает возможности для установления между детьми развернутых типов отношений. В частности общешкольное сообщество обеспечивает единство, дружбу, товарищество старших и младших школьников. Ежегодно обновляясь, общешкольное сообщество сохраняет в то же время свои законы, обычаи, традиции и требования. В этом отношении оно является постоянно действующей силой, помогающей создавать, стабилизировать, развивать интересы контактных коллективов. Чем больше выражены коллективные начала в общешкольном сообществе, тем прочнее спаяны контактные объединения детей; чем значимее, обширнее общая цель, зримее ее общественный характер, тем прочнее связи всех детских коллективов в их общей иерархии [6, 78].

Целенаправленная организация разветвленного детского сообщества обеспечивает наиболее благоприятные психологические условия формирования коллективистских качеств личности каждого ребенка. Коллективизм составляет одно из определяющих отношений личности в ее конкретной деятельности - творческое отношение к общественной делу, выражая потребность в деле, необходимом другим людям. Такую потребность нельзя сформировать в замкнутом коллективе, акцентированном лишь на достижении своих целей, что таит опасность развития групповщины. Нередко дети, проявляя внутри своего коллектива отношения товарищества, взаимопомощи, ответственности, не демонстрируют качеств коллективиста за пределами своего коллектива. В чем причина слабой сформированности коллективистских качеств? В качестве одной из наиболее серьезных причин этого можно указать излишнюю замкнутость ребенка в коллективе.

Формирование детского сообщества: коллектива класса, ученической бригады, несомненно, способствуют воспитанию у детей определенных отношений к своему коллективу, внутри коллектива. Однако даже товарищеские отношения, отношения деловой независимости все же сами по себе не идентичны коллективистским качествам личности отдельных детей, составляющих коллектив. Коллективизм не может основываться лишь на делах своего коллектива, потому что быть коллективистом - значит болеть не только за дела своего коллектива. Главное в коллективизме - общественная ориентация деятельности, творческое отношение к любому другому человеку как к цели, а не как к средству деятельности [20, 314]. Поэтому формирование подлинно коллективистских качеств личности предполагает "абстрагирование" от дел и целей конкретного коллектива, связь этих дел и целей с более широкими задачами других коллективов, образующих общество, именно на этом пути у школьника формируется личная ответственность за общие дела. Следовательно, задача педагогов заключается в такой организации просоциальной деятельности в условиях детского сообщества, которая обеспечивает ответственное отношение детей к общему делу в широком плане. Именно в этом случае происходит становление личности ребенка, для которого общественное дело - потребность. Поэтому необходимо, развивая самоуправление детского коллектива, формировать отношения детей не только к цели данного коллектива (при сохранении ее конкретной значимости), но и к общему делу вообще.

Важнейшей формой формирования детского сообщества, создания сплоченного коллектива является участие школьников в жизненно важной для них совместной деятельности. В процессе деятельности развиваются творческие возможности учащихся, формируется их социальная активность, воспитывается общность интересов, нравственных и политических оценок, взаимопонимание. В процессе коллективной деятельности ребенок удовлетворяет свои потребности в общении с другим человеком. Кроме того, с ростом и развитием школьника у него постоянно появляются новые духовные потребности, которые он удовлетворяет, прежде всего, в общении с людьми и в разнообразной деятельности коллектива. Так как потребности и интересы детей очень разнообразны, то и деятельность коллектива должна быть разносторонней и богатой по своему содержанию. Н. К. Крупская предлагала включать детей в такую деятельность, которая вызывала бы у них коллективные переживания и постоянное стремление работать сообща. Опыт педагогической деятельности А. С. Макаренко показал, что детский коллектив совершенствуется и сплачивается не вообще в любой деятельности, а в той, которая составляет основное содержание его жизни. А. В. Луначарский в своих статьях и выступлениях неоднократно подчеркивал, что коллективная деятельность - важнейшее условие воспитания личности, что организация различных праздников, концертов, спектаклей, все детское творчество должны представлять коллективное действие. Деятельность сама по себе не будет иметь должного воспитательного значения в создании коллектива и в развитии личности каждого школьника, если нет целенаправленного руководства ею, если не используются педагогически оправданные методы [30, 116].

При организации деятельности детского сообщества следует учитывать возрастные особенности детей и уровень развития коллектива. Так, младших школьников привлекают дела, в которых есть что-то яркое, необычное, которые соответствуют их желаниям и интересам. Но не всякая деятельность приносит ожидаемые результаты создания организованного коллектива. Прежде всего, учащимся должна быть понятна и интересна цель деятельности. Дети должны конкретно знать, чего они хотят достичь в результате совместной деятельности. Естественно, что, включаясь в ту или иную деятельность, школьники, особенно младшие, интересуются, для чего, с какой целью они выполняют различные задания [55, 126].

Учителя, классные руководители должны объяснить учащимся цель деятельности, добиться того, чтобы она была осознана каждым школьником и вызвала определенное отношение к предстоящей работе. Оптимальному развитию детского коллектива способствует такая деятельность, результаты которой имеют общественно полезный смысл. С большим удовольствием и интересом включаются младшие школьники в шефскую работу в детском саду, с желанием участвуют в ремонте книг в библиотеке, любят ухаживать за растениями на пришкольном участке. Школьников увлекают и обычные, казалось бы, «неинтересные» дела - уборка класса, ремонт игрушек для детского сада, если ребятам ярко, доступно разъяснить общественный смысл цели их труда. В любом совместном деле школьникам надо дать почувствовать, что они являются участниками такого труда, результаты которого необходимы окружающим [20, 78].

Учитель, организуя общественно значимую деятельность, опирается на интересы детей, вносит элементы игры в ход работы. Постепенно учитель ставит новые, более усложненные цели деятельности учащихся, связывая их с деятельностью школьного коллектива и с жизнью всей страны.

Таким образом, разнообразная совместная деятельность и осознание каждым школьником цели деятельности являются основой создания и развития детского сообщества. Школьники включаются в общественную, художественную (эстетическую), учебную, трудовую, игровую, спортивно-туристическую виды деятельности. При этом учителя и классные руководители должны учитывать воспитательные возможности различных видов деятельности, объем и содержание для каждой возрастной группы.

С поступлением ребенка в школу ведущее место в его жизни занимает учебная деятельность. Младший школьник воспринимает этот вид деятельности как строго обязательный. Именно в процессе учебной деятельности в классном коллективе каждый ученик уже с I класса чувствует, что его успехи в учебе доставляют удовлетворение всему классу, а неудачи огорчают всех членов коллектива. Первый опыт коллективных отношений, коллективистических мотивов поведения ребята получают на уроке. Учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы она своим содержанием, методами обучения способствовала формированию организованного детского коллектива в классе. В связи с этим учебный процесс на уроке и в других организационных формах обучения носит коллективный характер, а каждый школьник воспринимает его как коллективную деятельность. В современной школе для организации коллективной познавательной деятельности в процессе обучения учителя могут использовать коллективную фронтальную работу, работу учащихся по группам. При любой форме коллективной деятельности на уроке учитель должен ставить перед школьниками общую цель деятельности и так строит процесс познания, чтобы от участия в нем каждого школьника зависел общий успех. Коллективная организация учебной деятельности дает возможность каждому школьнику проявить активность, принять участие в коллективном поиске ответа на поставленный вопрос. При этом дети чувствуют, что его личные знания, успехи в учебе способствуют повышению уровня знаний всего класса. Коллективное добывание новых знаний оказывает положительное влияние на развитие коллективистических отношений в классе, создает в нем доброжелательную атмосферу. Сплочению и организации классного коллектива способствуют все виды коллективной деятельности школьников. Многообразие видов деятельности ученического коллектива вызывает и многообразие отношений, в которые вступают дети в процессе коллективного сотрудничествах[22, 37].

Одним из путей формирования детского сообщества является создание системы перспективных линий. Перспектива способствует движению детского коллектива вперед. Непрерывное движение коллектива вперед, постановка перед ним ярких и все более сложных перспектив способствуют созданию и развитию такого детского коллектива, в котором постоянно чувствуется влияние коллектива на личность. Следует начинать с постановки близких перспектив - предстоящий выход в подшефный детский сад, экскурсия в природу, изготовление игрушек для малышей. Близкие перспективы должны украшать каждый день пребывания ребенка в школе. По мере роста и развития коллектива, активного участия детей в разнообразной деятельности следует выдвигать перед школьниками более отдаленные перспективы - средние и далекие. Стремление к главной перспективе - окончанию школы является для ребенка стимулом всей его учебной деятельности. Для достижения этой дальней перспективы нужна целая система перспектив, которые определяют направление деятельности школьников, создают атмосферу радости, красоты в жизни детского коллектива. Таким образом, система перспективных линий является одним из путей создания детского воспитательного коллектива, она помогает сделать общественно значимую деятельность детей радостной и увлекательной[22,39].

В общем процессе сплочения детского сообщества большое значение имеют традиции. Наличие в коллективе традиций А. С. Макаренко считал показателем организованного коллектива. Если детский коллектив живет полной, содержательной жизнью, насыщенной систематической, общественно значимой деятельностью, обязательно имеются такие дела, за которые дети с интересом, большим желанием берутся ежегодно. Так, первоклассники с большим энтузиазмом участвуют в празднике «Проводы букваря» и т. п. Такие яркие, увлекательные дела, которые наиболее полно отвечают интересам школьников, перерастают в традиции [ 29, 21].

Традиция - это хороший обычай, положительный опыт деятельности коллектива, передающийся из поколения в поколение. В современной школе сложилась целая система разнообразных традиций: «Встреча первоклассников», «Последний звонок», «Прощание с букварем», «Праздник урожая», «День птиц» и т. д. В школах, отдельных первичных коллективах имеется и целый ряд таких традиций, которые не привлекают своей яркостью, но несут в себе большие воспитательные ценности, например: «Все дела начинать в точно указанное время», «В нашей школе на уроки не опаздывают», «Каждому школьнику - общественное поручение». В таких традициях проявляется уровень воспитанности коллектива, его требование к членам коллектива, общественное мнение. Рожденная опытом коллективной деятельности, традиция придает коллективу новые силы в его развитии. Традиции поддерживаются всеми членами коллектива, обогащаются новым содержанием.

Путей сплочения детского сообщества много, но при этом следует иметь в виду, что для создания подлинного сплоченного детского сообщества необходимо использовать не отдельные пути, а всю их систему. Детское сообщество должно жить полнокровной радостной детской жизнью, которая удовлетворяет жизненные потребности школьников [22, 41].

Ученический коллектив формируется не сразу, он проходит в своем развитии и становлении ряд этапов, или стадий. Становление и развитие коллектива, его переход от одной стадии развития к другой находятся в тесной взаимосвязи с тем, кто предъявляет требования в коллективе и как коллектив принимает эти требования. На первом этапе развития коллектива требования выдвигает в категорической форме учитель-воспитатель. На следующем этапе становления и развития коллектива вместе с педагогом требования к членам коллектива предъявляет созданный актив. Коллектив только тогда достигает наиболее высокого этапа своего развития, когда требования актива принимаются всеми школьниками, а сам коллектив может предъявлять требования каждому ученику. На этом самом высоком уровне развития коллектива каждый школьник предъявляет требования и к самому себе [22, 41].

Действительно, развитие детского сообщества и его сплочение первое время связано с системой требований, но подлинное движение вперед начинается с общественно значимой совместной деятельности. Требования характеризуют только внешнюю сторону развития сообщества, но они не могут вскрыть всех внутренних изменений, происходящих в детском сообществе при его переходе из одной стадии в другую. На каждом этапе развития сообщества необходимо видеть не только кем предъявляются требования, но и как изменяется отношение ребят к деятельности, какую роль играет самоуправление в коллективе, какие происходят изменения в мотивах деятельности и поведения каждого из членов детского коллектива. В школу дети приходят, имея первоначальный опыт коллективной жизни, но новая обстановка в школе, новые требования к ребятам, наконец, новый для них вид деятельности - учеба ставят ребенка в еще неясное для них положение первоклассника. Учитель имеет дело с неорганизованной группой школьников, объединенных общей учебной деятельностью.

На первом этапе развития сообщества учащихся учителю приходится устанавливать и объяснять ученикам общие требования к ним, режим труда и отдыха в школе, поддерживать четкий режим жизни в классе. Началом становления и развития детского коллектива является выдвижение перед школьниками общественно ценной цели их будущей жизни. В процессе общих дел выявляются школьники, которые проявляют инициативу, выполняя поручения учителя, заинтересованность всеми делами класса. Так постепенно выявляется актив класса.

На первом этапе формирования сообщества школьников деятельность учителя осложняется тем, что дети еще не имеют опыта общественной работы. Поэтому учителю приходится организовывать трудовые и общественные дела школьников и оказывать им постоянную помощь. Требования учителя к детям должны быть четкими и ясными, предъявляться последовательно, доброжелательно. Таким образом, в коллективе создается атмосфера взаимопонимания и радости в достижении пока еще небольших целей совместной деятельности. Именно на этой стадии развития коллектива, стадии самоутверждения, первоначального сплочения, проявляются противоречия между интересами отдельной личности и общими интересами коллектива. Но это явление в развитии детского коллектива не является постоянным. Основная функция учителя, классного руководителя на данной стадии развития коллектива - организаторская.

Вторая стадия развития сообщества наступает тогда, когда в классе созданы органы коллектива и коллектив переходит к самоуправлению. Принципиальная особенность этой стадии развития коллектива заключается в том, что вместе с учителем организаторские функции в коллективе выполняют постоянные органы коллектива. Органы коллектива осуществляют руководство при непосредственном контроле и помощи со стороны учителя. Но уже младшие школьники многие дела могут организовать и выполнить самостоятельно. На этой стадии развития детского сообщества создаются реальные условия участия всех детей в управлении своей жизнью. Самая активная часть коллектива поддерживает указания и требования учителя, предъявляет эти требования к своим товарищам. Все ребята имеют возможность на октябрятском сборе, линейке, при передаче октябрятских поручений высказать свое мнение.

На второй стадии школьники учатся разнообразным способам самоуправления. В начальных классах учителя используют в работе памятки-инструкции для командиров октябрятских звездочек, библиотекарей, санитаров, игровиков, хозяйственников и т. д. Учитель вместе со старшеклассниками-шефами проводит учебу актива, которая связана с реальными делами детского коллектива, воспитывает у активистов интерес к предстоящей деятельности. Коллектив на этой стадии развития укрепляется за счет совершенствования деятельности органов самоуправления. На втором этапе формирования воспитательного коллектива усложняется и его деятельность. Ценность этого этапа развития сообщества заключается в том, что все лучшие начинания, творческие и трудовые дела не только осуществляются при поддержке актива, но и поддерживаются самой активной частью коллектива. Неофициальный актив класса участвует в организации радостной, содержательной жизни коллектива. Органы коллектива и ребята-активисты являются главной опорой учителя, они создают общественное мнение в классе. Между учащимися устанавливаются коллективистические отношения, а у основной части школьников формируются устойчивые интересы к коллективной деятельности[36, 217].

На данной стадии развития усложняется характер внутриколлективных отношений, в классе заметны различные группы учащихся, наблюдается неравномерность нравственного развития школьников. Поэтому задача педагога - укрепить авторитет актива класса и усилить его положительное влияние на складывающиеся микроколлективы. Воспитательная функция педагога на втором этапе развития коллектива от организаторской переходит к оперативному повседневному руководству органами самоуправления и воспитанию актива. Учитель направляет деятельность актива, помогает ему установить дружеские контакты со всеми учащимися класса, учит тактично предъявлять требования товарищам. Свои требования к коллективу педагог предъявляет через актив учащихся. На второй стадии развития коллектива учитель при поддержке актива совершенствует систему складывающихся отношений, корректирует отношения между формальной и неформальной структурами коллектива [36, 219].

Третью стадию формирования и развития сообщества принято называть периодом расцвета коллектива. На этой стадии развития коллектива все его члены добровольно участвуют во всех видах деятельности, все являются активистами. Каждый школьник готов поступиться своими интересами ради интересов коллектива, его общественно значимой деятельности. В коллективе учащихся возникают общие оценки, имеется общественное мнение, которое отражает взгляды и требования большинства членов коллектива. Благодаря общественному мнению коллектив, ориентируясь на моральные требования общества, предъявляет требования к отдельным личностям. Такой коллектив знает каждого школьника, его интересы и стремления. Именно коллектив стимулирует всестороннее развитие каждого школьника, а в случае необходимости воздействует на личность, тормозит в ней отрицательные качества, направляет ее деятельность[36, 221].

На третьей стадии развития сообщества изменяются и мотивы деятельности. На первое место выступают идейно значимые, общественно ценные мотивы. Данный этап развития коллектива характеризуется подлинно коллективистическими, гуманистическими отношениями. На этом этапе создаются условия для подлинного развития каждой индивидуальности, каждого ребенка. Позиция учителя на данной стадий развития коллектива заключается в инструментовке отношений в коллективе, в изучении жизненной позиции каждого школьника.

Рассматривая стадии развития коллектива, как детского сообщества, можно заметить, что воздействие учителей на коллектив и на отдельных учащихся всегда тесно связано с воспитательной деятельностью самого коллектива. Педагогическое требование к учащимся предъявляется или через актив, или через весь коллектив. Такое параллельное воздействие на первой стадии развития коллектива использовать еще трудно. На второй стадии развития коллектива «параллельное действие» осуществляется через актив. На третьей стадии развития коллектива учитель воздействует на учащихся через коллектив. Процесс развития коллектива очень сложен, и в реальной жизни чаще всего нельзя увидеть резких границ между стадиями его развития.

На уроках в постоянном общении с учителем и сверстниками формируется сплоченность классного коллектива. На уроке взаимодействуют все основные элементы воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, организация. Воспитывает весь процесс обучения на уроке, а не так называемые воспитательные моменты. Что же обеспечивает эффективность формирования сплоченности класса на уроке? Научность и идейность содержания урока, нравственно-эмоциональный заряд методов и приемов работы учителя, нравственная направленность личности учителя, его отношение к изучаемому материалу и др.[17, 64]

На уроке постоянно возникают определенные деловые и нравственные отношения между учащимися. Сообща решая общие познавательные задачи, поставленные перед классом, учащиеся общаются между собой, влияют друг на друга. Учитель предъявляет ряд требований, касающихся деятельности учащихся на уроке: не мешать остальным, внимательно слушать друг друга, участвовать в общей работе - и оценивает умение учеников в этом плане. Совместная работа школьников на уроке рождает между ними отношения, характеризующиеся многими признаками, которые свойственны отношениям в любой коллективной работе. Это, прежде всего, отношение каждого участника к своему делу как к общему, умение согласованно действовать вместе с другими для достижения общей цели, взаимная поддержка и в то же время требовательность друг к другу, умение критически относиться к себе, расценивать свой личный успех или неудачу с позиции сведения структуры учебной деятельности. Для того чтобы эти возможности урока реализовать практически, учителю необходимо создавать в течение урока ситуации, в которых у учеников была бы возможность общения между собой: Видимо, несколько ослабить иногда излишне регламентацию поведения детей на уроке.

Общение детей возможно на всех уроках. Дети придумывают примеры, задачи, упражнения, и задания на определенное правило, задают их друг другу. Каждый может выбрать сам, кому он захочет задать вопрос или задачу по структуре учебной деятельности. Сидящие за одной партой взаимно проверяют ответы, полученные при решении задач и упражнений. Детям дается задание придумать задание, записать его на карточке, определить последовательности его выполнения. Потом карточки объединяются, получается общий задачник.

Учитель дает детям и такие задания, выполняя которые надо обязательно обратиться к товарищу. Урок, на котором дети испытывают удовлетворение и радость от успешно выполненной общей работы, вызывает совместные переживания учащихся, способствует сплоченности классного коллектива [32, 51].

Кроме того, домашние задания могут быть более эффективно использованы для решения воспитательных задач, если выполнение эпизодически поручать группе учеников. Характер заданий для домашней групповой работы иной, нежели для индивидуальной. Упражнения на повторение могут быть заданы в форме дидактических игр и практических заданий.

В формировании сплоченности детского сообщества особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В школьном возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступков. Данный вопрос рассматривался в работах таких ученых как В.В. Хромов, Л.А. Матвеева, И.И. Лобанова, Л.А. Регуш и многих других. В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Таким образом, формирование детского ученического сообщества в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности коллектива [20, 227].

В младшем и среднем школьном возрасте учебная деятельность оказывает наибольшее влияние на развитие школьника, определяет появление многих новообразований (Божович Л.И., Конникова Т.Е.). Причем в ней развиваются не только умственные способности, но и общественно-нравственная сфера личности. В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений у школьника складываются внутригрупповые отношения. Во взаимодействии со средой и целенаправленными воспитательными влияниями школьник приобретает необходимый опыт общественного поведения.

.3 Виды игр, способствующих формированию ученического сообщества младших школьников и условия их применения

Природа создала детские игры для всесторонней подготовки к жизни. Поэтому они имеют генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступают как специфически детская форма и познания, и труда, и общения, и искусства, и спорта. Отсюда и названия игр: познавательные, интеллектуальные, строительные, игра-труд, игра-общение, музыкальные игры, художественные, игры-драматизации, подвижные, спортивные...

Принято различать два основных типа игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами [8, 16].

Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы.

Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Они - в нормах поведения воспроизводимых героев: доктор сам себе не ставит градусник, пассажир не летает в кабине летчика.

Рассмотрим в самых общих чертах характерные особенности типов игр по классификации О.С.Газмана [13, 104].

. Подвижные игры-важнейшее средство физического воспитания детей в дошкольном и особенно в школьном возрасте. Они всегда требуют от играющих активных двигательных действий, направленных на достижение условной цели, оговоренной в правилах.

Специалисты отмечают, что основные особенности подвижных игр школьников - их соревновательный, творческий, коллективный характер. В них проявляется умение действовать за команду в непрерывно меняющихся условиях. Велико значение подвижных игр в нравственном воспитании. Они развивают чувство товарищеской солидарности, взаимопомощи, ответственности за действия друг друга.

. Сюжетно-ролевые игры (иногда их называют сюжетными) занимают особое место в нравственном воспитании ребенка. Они носят преимущественно коллективный характер, ибо отражают существо отношений в обществе. Подразделяют их на ролевые, игры-драматизации,режиссерские. Сюжет могут иметь театрализованные детские праздники, карнавалы, строительно-конструкторские игры и игры с элементами труда. В этих играх на основе жизненных или художественных впечатлений свободно и самостоятельно воспроизводятся социальные отношения и материальные объекты или разыгрываются фантастические ситуации, не имеющие пока аналога в жизни. Основные компоненты ролевой игры - тема, содержание, воображаемая ситуация, сюжет и роль.

В настоящее время появились, и все более активно используются в обучении компьютерные игры.

. Компьютерные игры имеют преимущество перед другими формами игр: они наглядно демонстрируют ролевые способы решения игровых задач, например, в динамике представляют результаты совместных действий и общения персонажей, их эмоциональные реакции при успехе и неудаче, что в жизни трудно уловимо. Образцом таких игр могут стать народные сказки и произведения фольклора. В них дети приобретают опыт нравственного поведения в самых разнообразных условиях жизни. Такие игры помогают избежать штампов и стандартов в оценке поведения разных персонажей в разных ситуациях. Дети усваивают практически средства коммуникации, способы общения и выражения эмоций.

Все компьютерные программы для детей должны быть положительно нравственно направленными, содержать элементы новизны, но ни в коем случае не должны быть агрессивными и жестокими.

В учебном процессе наиболее применяемыми являются дидактические, или обучающие игры, в связи с этим обстоятельством, остановимся на них подробнее [13, 106].

.Дидактические игры различаются по обучающему содержанию,познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам,организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя.Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других - иные.

В различных сборниках указано более 500 дидактических игр, но четкая классификация игр по видам отсутствует. Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В этой классификации можно представить следующие типы игр:

игры по сенсорному воспитанию,

словесные игры,

игры по ознакомлению с природой,

по формированию математических представлений и др.

Иногда игры соотносятся с материалом:

игры с дидактическими игрушками,

настолько-печатные игры,

словесные игры,

псевдосюжетные игры [20, 108].

Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры - особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, руководство педагога.

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся:

Игры-путешествия.

Игры-поручения.

Игры-предположения.

Игры-загадки.

Игры-беседы (игры-диалоги) [20, 111].

Рассмотрим указанные виды игр подробнее.

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое - через загадочное, трудное - через преодолимое, необходимое - через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия-усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.

Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно.

Игра-путешествие - игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании.

В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое.

Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия - форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным.

Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Помоги Буратино расставить знаки препинания», «Проверь домашнее задание у Незнайки».

Игры-предположения «Что было бы..?» или «Что бы я сделал...», «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы выбрал в друзья?» и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы..?» или «Что бы я сделал...». Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами.

Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: «Кто быстрее сообразит?».

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры.

Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

Л.С.Выготский считает вершиной эволюции игровой деятельности сюжетную или ролевую игру. Несовпадение содержания игрового действия и составляющих его операций приводит к тому, что ребенок играет в воображаемой ситуации, порождая и стимулируя тем самым процесс воображения: Работа с образами, пронизывающая всю игровую деятельность, стимулирует процессы мышления [12, 257].

По Выготскому, игра - особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сказать? Дети, однако, над этим не задумываются. Для них игра прежде всего - увлекательное занятие. Этим-то она и привлекает педагогов. В игре все равны. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий - все это дает детям возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения[12, 260].

Игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Но вместе с тем ситуация игры - ситуация реальной жизни. Несмотря на четкие условия игры, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Услышав неожиданный вопрос, ребенок немедленно начинает думать, как же на него ответить. Поэтому для игры характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только собственно речь, но и жест, мимику и т.д., имеет целенаправленность и носит обязательный характер.Д.Б. Эльконин рассматривает игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками -- эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия [55, 162].

Исследуя вопрос развития ролевой игры, Д.Б. Эльконин формулирует важнейшее для теории ролевой игры положение: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-либо внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе [55, 170].

Игра как одна из форм отражения ведущей деятельности может соответствовать достигнутому возрасту, возвращаться к более ранним формам поведения, опережать соответствующую возрастную стадию и способствовать подготовке к новой ведущей деятельности. Рузская А.Г., изучая вопрос развитие общения дошкольников со сверстниками, выделяет основные функции ролевых игр[41, 96]. -Ролевая игра это. прежде всего речевая деятельность, игровая и обучающая одновременно.

Ролевая игра - это игровая деятельность, в процессе которой дети выступают в определенных ролях.

Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность - игра.

Мотив лежит в содержании деятельности, а не вне нее. Воспитательный характер игры дошкольниками не осознается. С позиции педагога ролевую игру можно рассматривать как форму организации воспитательного процесса.

Для педагога цель игры - формирование и развитие навыков и умений дошкольников, в том числе и навыков общения. Применение ролевой игры в процессе воспитания - яркий пример двуплановости, когда педагогическая цель скрыта и выступает в завуалированной форме [41, 101].

Анализ литературы показывает, что игра - явление полифункциональное. Рассмотрим, какие же функции она может выполнять. С точки зрения процесса порождения речевого высказывания обучение навыкам общения должно начинаться с приведения в действие механизма мотивации. Учет роли мотивации способствует более активному включению дошкольников в игровую деятельность [2, 61]. Как подчеркивает Рузская, «используемые в педагогической практике приемы организации речевого общения, игровых ситуаций непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности усвоения навыков общения»[41, 117].

Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение дошкольников в различных речевых ситуациях другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию [3, 214].

Трудно переоценить воспитательное значение ролевой игры, ее всестороннее влияние на ребенка. Игра помогает сплотить детский коллектив, в активную деятельность вовлекаются застенчивые и робкие, и это способствует самоутверждению каждого в коллективе. В ролевых играх воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность ребенка, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях. Как показывает практика и специальные исследования, детям импонируют положительные роли. Вместе с тем дети с удовольствием играют роли отрицательных персонажей с целью высмеять их отрицательные черты. То есть, мы говорим о воспитательной функции ролевых игр. Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует детей на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию [5.24].

Характеризуя детскую ролевую игру, А.Н.Леонтьев подчеркивает, что противоречие, несоответствие между потребностью действия у ребенка и невозможностью осуществить требуемые действием операции может разрешиться в одном-единственном типе деятельности - в игровой деятельности, в игре [26, 97]. Такого рода противоречие характеризует и детей младшего школьного возраста.

Таким образом, ролевая игра выполняет в учебно-воспитательном процессе 5пять основных функций:

.мотивационно-побудительную,

.обучающую,

.воспитательную,

.ориентирующую,

.компенсаторную [7, 92].

Представляется необходимым выявить структуру ролевой игры. В структуре ролевой игры принято выделять следующие компоненты: роли, исходная ситуация, ролевые действия.Первый компонент - роли. Роли могут быть социальными и межличностными. Первые обусловлены местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональные, социально-демографические), вторые определяются местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, друг, соперник и др.) Подбор ролей должен осуществляться таким образом, чтобы формировать у дошкольников активную жизненную позицию, лучшие человеческие качества личности: чувство коллективизма, взаимопомощи и взаимовыручки и т. п.[7, 114].

Второй компонент ролевой игры - исходная ситуация - выступает как способ ее организации. При всем разнообразии определения понятия ситуации мы исходим из того, что при создании ситуации необходимо учитывать и обстоятельства реальной действительности, и взаимоотношения коммуникантов.

Пассов В.И. и Стояновский А.М. выделяют следующие компоненты ситуации [32, 98]:

)субъект,

) объект (предмет разговора),

) отношение субъекта к предмету разговора,

) условия речевого акта.

По мере развития диалогических умений дошкольников степень развернутости каждого из компонентов РС может уменьшаться. Итак, РС является конструктивной основой ролевых игр. Моделируя общение, УРС как важнейший компонент в составе ролевой игры ставит дошкольников в «предлагаемые обстоятельства» (по К.С.Станиславскому); выполняя функцию стимула речевой активности, побуждает дошкольников к общению, т. е. «запускает» механизм ролевой игры.

Третий компонент ролевой игры - ролевые действия, которые выполняют дошкольники, играя определенную роль. Ролевые действия как разновидность игровых действий органически связаны с ролью - главным компонентом ролевых игр - и составляют основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры [32, 107]. Они включают вербальные и невербальные действия, использование бутафории.

Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в ее наиболее существенных чертах. Именно поэтому психолог Ветрова предлагала «поучиться у театра» при обучении навыкам общения [32, 135]. В ролевых играх, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. Общение, как известно, немыслимо без мотива.

Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ребенок входит в ситуацию, хотя и не через свое «я», но через «я» соответствующей роли.

Ролевая игра способствует формированию в процессе общения сотрудничества и партнерства.

Таким образом, проанализировав теоретические аспекты в рамках темы исследования, мы пришли к выводу, что игру можно расценивать как организационную форму, способствующую созданию сплоченного детского сообщества, и в этом ее воспитывающее значение. Игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях.

Вторая глава нашей работы посвящена описанию экспериментального исследования по формированию ученического сообщества посредством организации игровой деятельности младших школьников.

ГЛАВА 2. Формирование ученического сообщества в начальных классах

.1 Анализ состояния детского сообщества экспериментальной группы

В результате теоретического анализа исследуемой проблемы возникло предположение о том, что игра может эффективно использоваться для развития детского сообщества и формирования у детей младшего школьного возраста навыков общения.

В соответствии с данным предположением было проведено исследование, в задачи которого входила разработка и практическое применение комплекса игр, направленных на формирование ученического сообщества.

С целью проведения анализа состояния детского сообщества младших школьников нами был проведен эксперимент. Исследование осуществлялось на базе Прокуткинской средней общеобразовательной школы.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый - констатирующий этап - направлен на выявление стартового уровня сформированности коммуникативных умений у детей контрольной и экспериментальной групп.

На втором - формирующем - этапе эксперимента был проведен комплекс игр-занятий, направленных на формирование коммуникативных умений в экспериментальной группе.

Третий - итоговый этап включал в себя проведение повторной диагностики уровня сформированности коммуникативных умений в контрольной группе, где не проводился формирующий эксперимент и в экспериментальной. Таким образом, анализ полученных результатов позволил определить эффективность проведенного нами формирующего эксперимента.

В эксперименте приняли участие 20 детей первого класса: 10 детей - экспериментальная группа, 10 детей - контрольная группа.

С целью определения уровня сформированности коммуникативности у детей мы использовали критерии, предложенные Э.Г. Чуриловой:

• умение быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;

• умение правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения;

• умение выслушивать другого;

• умение поддерживать общий разговор;

• участвовать в коллективном обсуждении темы;

• умение тактично критиковать и хвалить другого;

• умение оценивать действия других детей и сравнивать со своими собственными;

• умение организовать на совместную театрализованную деятельность своих сверстников;

• уметь согласовывать свои действия с партнерами;

• уметь выражать дружеские чувства, симпатии, сочувствия друг к другу.

Эти критерии позволили нам определить уровни сформированности коммуникативных умений у детей.

Дети с высоким уровнем сформированности коммуникативности умений легко общаются, доброжелательны, внимательны к речи собеседника, планируют речевое высказывание, согласовывают свои действия с партнерами, умеют поддерживать общий разговор.

Дети со средним уровнем сформированности коммуникативности иногда испытывают затруднения в общении, тон общения не всегда доброжелательный, часто перебивают собеседника, планируют речевое высказывание, согласовывают свои действия с партнерами и умеют поддерживать общий разговор.

Дети с низким уровнем сформированности коммуникативности часто испытывают затруднения в общении, тон общения недоброжелательный, к контактам равнодушен, не планируют речевое высказывание, испытывают затруднения при согласовании своих действий с партнерами, не умеют поддерживать общий разговор.

В соответствии с целью констатирующего эксперимента были подобраны следующие методики.

Методика № 1. «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (по Г.А. Урунтаевой)

Цель: изучение и оценка умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения.

Материал: пиктограммы с изображением ярко выраженных эмоциональных состояний как основных эмоций (радость, гнев, страх, горе, удивление); сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Инструкция: первая серия. Опиши картинку. Кто изображен на картинке? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?

Вторая серия. Опиши картинку. Что делают дети? Как это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга). Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому - плохо? Как ты догадался?

Оценка результатов:

Высокий уровень:

Ребенок понимает эмоциональные состояния взрослых и сверстников, оперирует соответствующими понятиями при ответе на вопросы экзаменатора. Дает полный, правильный ответ, не требующий дополнительной помощи.

Средний уровень:

Ребенок испытывает небольшие затруднения при определении эмоционального состояния взрослого или сверстника; правильный ответ дает только после дополнительного вопроса экзаменатора.

Низкий уровень:

Ребенок затрудняется определить эмоциональное состояние взрослого или сверстникам.

Количественная обработка данных основывалась на анализе двадцати протоколов бесед. Следует отметить, что у пяти детей выявлен высокий уровень понимания эмоциональных состояний. Беседа с двенадцатью детьми позволила определить средний уровень, трое детей показали низкий уровень понимания эмоциональных состояний.

Ответы пяти детей указывают на высокий уровень понимания эмоциональных состояний. Дети правильно понимают эмоциональные состояния людей изображенных на сюжетных картинках и пиктограммах: «этот грустный (плачет)», «этот веселый», «этому страшно», «этого разозлили», «этот довольный идет», «этот удивился». Свой ответ обосновывают с опорой на основные признаки эмоций: «потому что у этого слезы текут», «этот улыбается», «а у этого рот не такой как надо, не веселый», «потому что у этого рот вниз опущен» и т.д. К этим детям относятся: Аня С., Алеша И., Ирина В., Толя П., Оля К.

У двенадцати детей выявлен средний уровень понимания эмоциональных состояний. Ответы этих детей указывают на частичное понимание эмоций по их внешнему проявлению. Дети безошибочно определяют только базовые эмоции (весело, грустно, страшно): «на этой грустно, на этой весело, себя плохо ведет» или « грустно, весело, плачет», «плохо, хорошо, тоже плохо», «здесь грустно, здесь весело, здесь грустно», «здесь веселый, здесь рассердился».

Свой ответ обосновывают, не опираясь на существенные признаки эмоций: «угадал по лицам», «так нарисовано» или используют при ответах понятия относящиеся к вопросу только косвенно: «мальчики плачут, а девочки - нет», «его значит, не стукнули ремнем», а тут его напугал невидимка» и т.д. К этим детям относятся: Лена 3., Женя Б., Виталя К., Саша Б., Катя О., Илья Б., Даша С., Настя М., Денис П., Наташа К., Толя Ш., Игорь П.

В процессе опроса было выявлено три ребенка с низким уровнем понимания эмоциональных состояний. Дети правильно определяют только положительные эмоции, в остальном испытывают затруднения: «хорошо, да везде хорошо». Свой ответ дети не обосновывают. К этим детям относятся: Таня Б. Дима П., Коля К.

Методика № 2 «Рукавички» (по Е. О. Смирновой)

Цель:

Определить умение правильно планировать содержание акта общения, умение находить адекватные средства для передачи этого содержания.

Материал:

Силуэтные изображения рукавичек по числу детей экспериментальной группы; один набор по 6 цветных карандашей на каждую пару детей.

Инструкция:

Возьмите каждый по одной рукавичке; найдите свою пару (рукавички), а после встречи постарайтесь одинаково их раскрасить.

Оценка результатов:

Анализируется взаимодействие детей по следующим уровням

Высокий уровень:

Ребенок постоянно контролирует себя и своего партнера, договаривается в выборе цвета, соблюдает технику рисования, аккуратен, осуществляет взаимный контроль по ходу выполнения деятельности (замечает отступления от первоначального замысла, адекватно реагирует на замечания товарища, соглашается с партнером для достижения общей цели), умеет рационально использовать средства деятельности (делиться карандашом), активен, уверен в себе.

Средний уровень:

Испытывает небольшие затруднения перед осуществлением действий, ждет «указания» партнера, работу свою контролирует в процессе деятельности, проверяет результат, сверяется с работой партнера на вербальном уровне, малоинициативен, уступчив, во всем соглашается с партнером.

Низкий уровень:

Малоактивный, уровень самостоятельности на низком уровне, наблюдается неточность в выполнении задания, слабая заинтересованность, на советы и подсказки партнера реагирует слабо, вербальные и невербальные отношения слабо выражены.

Результаты констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице 1.

Результаты констатирующего этапа

Таблица 1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа  | Контрольная группа  |
| Высокий уровень  | 3 | 2  |
| Средний уровень  | 6 | 7 |
| Низкий уровень  |  1 | 1 |

В ходе исследования было выявлено следующее:

Пятеро детей показали высокий уровень коммуникативных умений, средний уровень был выявлен у двенадцати детей, наблюдения за тремя детьми указывают на низкий уровень коммуникативных умений.

Качественная обработка данных основывалась на анализе 20 протоколов наблюдений. Пятеро детей показали высокий уровень. Дети в ходе работы были активны. Первыми предлагали варианты узора, контролировали работу партнера по взаимодействию, при отступлении от задуманного, исправляли ошибки, первыми брали карандаш нужного цвета, работали быстро, рисунки выполняли аккуратно, закончили работу в паре первыми. После завершения работы помогали закончить рисунок своему партнеру (брали карандаш и докрашивали оставшийся узор). К этим детям относятся: Ира В., Рома И., Катя П., Паша П., Ваня И.

У двенадцати детей в ходе исследования был выявлен средний уровень. Дети в ходе работы были малоактивны, при обсуждении рисунка не принимали активного участия, во всем соглашаясь с партнером по взаимодействию, работу выполняли аккуратно, но допущенные ошибки в ходе деятельности исправляли только с помощью партнера, работу в паре закончили последними. К этим детям относятся: Лена 3., Женя Б., Виталя К., Саша Б., Катя О., Илья Б., Даша С., Настя М., Денис П.

В процессе наблюдения три ребенка показали низкий уровень. Таня Б. начинает работу, не договорившись с партнером по взаимодействию. При рисовании обращает мало внимания на советы другого ребенка. От партнера пытается закрыть рисунок рукой, поэтому ее партнеру приходится рисовать, постоянно заглядывая ей через плечо; в середине работы пытается советоваться, работу выполняет небрежно. Дима П. молча слушает своего партнера по взаимодействию, начинает рисовать медленно, больше отвлекается (смотрит в окно, на других детей). Рисовать продолжает только после советов и рекомендаций другого ребенка. Свою работу не заканчивает, дорисовывает рукавичку партнер по взаимодействию.

По завершению двух исследований констатирующего эксперимента мы определили уровень развития коммуникативных умений каждого ребенка по разработанным уровням.

Высокий уровень:

Взаимоотношения со сверстниками носят в основном положительный характер - дети владеют навыками сотрудничества и активно их используют, по мере необходимости вносят свои предложения, которые в большинстве случаев сверстники принимают; высказывают свое мнение, задают вопросы, обращаются за помощью и сами помогают; при согласовании действий они занимают активную позицию, стремятся восстановить процесс деятельности, как правило, умеют отстаивать свое мнение. Обычно прислушиваются к мнению сверстника, соглашаются, если он предлагает более правильное. Ориентируются во внешней ситуации общения.

Средний уровень:

Достаточная степень владения умением обращаться за помощью, предлагать свою, задавать вопросы. Но самостоятельно эти дети не умеют выяснять мнения товарищей, отстаивать свое решение, легко поддаются влиянию инициативных детей, иногда полностью переключаются на свою часть работы. Характер взаимоотношения чаще положительный, способен сопереживать и сочувствовать, поставить себя на место другого.

Низкий уровень:

Инициатива совсем не проявляется, участие в общем обсуждении возникающих вопросов ограничивается выражением согласия, робкими просьбами о помощи. Дети легко подчиняются более инициативным товарищам, никогда не возражают. Устанавливают контакт с партнером короткий, непродолжительный. Не ориентируются во внешней ситуации общения.

В результате констатирующего эксперимента два ребенка экспериментальной группы показали высокий уровень коммуникативных умений, у пяти детей нами был установлен средний уровень коммуникативности, у двух детей - низкий уровень.

Четыре ребенка имеют высокие показатели по двум этапам констатирующего эксперимента. Высокая степень активности, самостоятельности. Умение быстро адаптироваться в условиях внешней ситуации общения. К этим детям относятся: Аня С., Алеша И., Ирина В., Толя П.

У двенадцати детей после завершения двух этапов констатирующего эксперимента, нами был выявлен средний уровень коммуникативных умений. К этим детям относятся: Лена 3., Женя Б., Виталя К., Саша Б., Ваня П., Илья Б., Даша С., Настя М., Денис П., Наташа К., Толя Ш., Игорь П., Катя Ч.

Восемь из двенадцати имеют средний показатель по двум этапам эксперимента. Пять из двенадцати имеют средний показатель по первому этапу и высокий - по второму. Это Денис П., Саша Б., Игорь П., Катя Ч., Ваня П. Дети ориентируются во внешней ситуации общения лишь частично, однако активно взаимодействуют с товарищами в процессе совместной деятельности.

У одного ребенка из двадцати низкий показатель по первому этапу констатирующего эксперимента и средний по второму. Слабая ориентация во внешней ситуации общения предположительно мешает занять более активную позицию при совместной деятельности.

У двух детей нами был установлен низкий уровень коммуникативных умений на всех этапах констатирующего эксперимента. К этим детям относятся Таня Б., Денис П.

Это дало основание для проведения формирующего эксперимента. Подробно содержание формирующего эксперимента приведено во втором параграфе данной главы.

.2 Реализация игровой деятельности в экспериментальной группе

Формирующий эксперимент проводился с десятью учащимися экспериментальной группы в рамках внеклассных занятий - театрального кружка.

В работе с детьми контрольной группы комплекс игр-занятий для формирования сообщества не применялся.

Целью проводимого комплекса игр - занятий являлось: формировать умение выражать дружеские чувства, эмпатию (сочувствие, желание прийти на помощь другу), тактично критиковать и хвалить друг друга, совершенствовать умение понятно выражать свои чувства и понимать переживания других людей.

Комплекс игр-занятий состоял из 10 занятий и строился по следующим

этапам:

этап:

умение выслушать другого:

поддержать общий разговор;

участвовать в коллективном обсуждении темы;

тактично критиковать и хвалить другого. 2 этап:

уметь выражать дружеские чувства, симпатии, сочувствие к окружающим.

согласовывать свои действия с партнером, проявляя свою индивидуальность.

уметь организовывать на совместную театрализованную деятельность своих сверстников.

уметь бесконфликтно общаться в ходе подготовки к драматизации сказки.

Все занятия мы строили в основном по единой схеме:

введение в тему, создание эмоционального настроения;

театрализованная деятельность (в разных формах);

эмоциональное заключение.

Таким образом, развитию коммуникативности способствовала такая организация игровой деятельности, когда каждый ребенок имел возможность проявить себя в какой-то роли. Для этого мы использовали следующие приемы: выбор детьми роли по желанию, проигрывание ролей в парах, ролевые диалоги по иллюстрациям с использованием вербальных и невербальных средств выразительности, рассказывание сказки от имени разных героев, представление себя другим существом или предметом и сочинять монолог от его имени, самостоятельные импровизации на темы, взятые из жизни, совместные обсуждения и др.

Приведем описание нескольких проведенных нами игр-занятий.

Занятие 1. Рассказываем про любимые игры и сказки

Цель: формировать умение выражать дружеские чувства и симпатии друг к другу, учить связно и логично передавать мысли, совершенствовать средства выразительности в передаче образа.

. Вводная беседа.

. Рассказы детей по ассоциациям.

. Знакомство со сказкой Я. Тенясова «Хвостатый хвастунишка».

Мы предлагали детям рассказать о своих любимых играх так, чтобы другим было понятно, как в них играть. (Некоторые игры, по желанию детей, проигрывались.)

Беседуя с детьми, подводили их к выводу, что игр много, причем одним детям нравятся одни игры, а другим совсем другие, так как каждый ребенок имеет свои интересы и предпочтения.

Затем просили детей рассказать о своих любимых сказках, почему они им нравятся. Обобщали, что и сказки могут нравиться разные: у каждого свой вкус. Побуждали детей рассказать, какие интересы есть у каждого.

Рассуждая, чем хороши сказки, дети вместе с педагогом приходили к выводу, что в сказки можно играть, их интересно слушать.

Далее знакомили детей с новой сказкой «Хвостатый хвастунишка» и выражали надежду, что она понравится детям, они полюбят ее героев и захотят поиграть в нее.

Вопросы к детям:

Какой был петушок в сказке? (Хвастливый, гордый.)

Какими средствами выразительности можем мы это передать? (Голосом, мимикой, жестами.)

Далее дети передавали образ хвастливого петушка либо голосом, либо мимикой и жестами, либо объединяя все воедино.

После этого дети поощрялись детей за импровизацию.

Занятие 2. Красивый Петя уродился; перед всеми он гордился

Цель: формировать умение логично и полно отвечать на вопросы по содержанию сказки, используя в речи сложноподчиненные предложения; участвовать в коллективном обсуждении темы, совершенствовать умение детей давать характеристику персонажам сказки.

. Беседа по содержанию сказки.

. Слушание сказки с музыкальными фрагментами.

. Физкультминутка.

. Рассматривание иллюстраций к сказке.

. Характеристика персонажей сказки.

Мы встречали детей под любой сказочный мотив (он сопровождал встречу с детьми на протяжении всего блока занятий по сказке «Хвостатый хвастунишка»). Сообщали детям, что сегодня их вновь ждет сказка «Хвостатый хвастунишка». Вопросы к детям:

Кто главный герой сказки? Каких еще героев вы запомнили? Кто больше понравился и почему?

Далее предлагали детям еще раз послушать сказку, но уже с музыкальными фрагментами, нацеливая на то, что музыка тоже служит средством выразительности и передает характер каждого героя. Например, если это лиса, то музыка плавная, если ворона, то музыка низкая, тяжелая и т.д. Музыка также помогает передавать настроение персонажей.

Далее детям предлагались иллюстрации к сказке «Хвостатый хвастунишка». Дети рассматривали их и передавали характер героев.

В заключении делался вывод о характере героев и их взаимоотношениях.

Занятие 3. Косолапый приходил, теремочек развалил

Цель: формирование умения выслушивать другого, участвовать в коллективном обсуждении темы, согласовывать свои действия с партнером, организовывать на совместную театрализованную деятельность своих сверстников и выражать дружеские чувства к партнеру.

Мы встречали детей знакомой им музыкой, приглашая вновь встретиться с чудесной сказкой В. Бианки «Теремок».

Затем проводили игру «Угадай героя сказки».

После этого предлагали детям проявить свои способности и показать сказку «Теремок», нацеливая их на то, что героев много и участвовать могут все (по желанию). Предлагали самостоятельно распределить роли, определить игровое пространство. Завершилось занятие драматизацией сказки.

Занятие 4. Одну простую сказку хотим мы показать

Цель: формировать умение быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, способствовать объединению детей в совместной деятельности.

Вначале занятия мы усаживали детей и таинственным голосом пели:

Одну простую сказку,

А может, и не сказку,

А может, и героя

Хочу вам показать.

Его я помню с детства,

А может, и не с детства,

А может, и не помню,

Но буду вспоминать!

Затем средствами мимики и жестов мы показывали героев сказки «Курочка Ряба». Когда дети отгадывали сказку, мы говорили о том, что можно сказку так же, как и стихи, показать без слов. Проводили упражнение «Как мы покажем» (называли различные действия, эмоциональные состояния и побуждали детей найти более выразительные средства жестикуляции и мимики).

После этого мы знакомили детей с новым для них понятием «пантомима». Объясняли, что пантомима - это представление чего-либо средствами мимики и жестов без слов.

Далее напоминали о том, что любую сказку можно изобразить пантомимой и предлагали творческую игру «Что это за сказка?». Дети делились на две подгруппы. Каждой подгруппе, которая находилась в разных частях помещения, показывали иллюстрацию сказки («Колобок», «Репка»...) и предлагали ее изобразить пантомимически. Затем дети одной подгруппы демонстрировали свой спектакль другой группе, и наоборот. По характерным жестам и движениям дети угадывали, какую сказку они видели, и кто какие роли исполнял.

По окончании творческой игры дети обсуждали, что удалось лучше всего, выделяли наиболее выразительных персонажей из сказки.

Занятие 5. Петя хвастался, смеялся, чуть Лисе он не достался.

Цель: совершенствовать умение детей драматизировать сказку, выражать дружеские чувства, симпатии, сочувствие друг к другу, умение согласовывать свои действия с партнером, проявляя свою индивидуальность.

Воспитатель встречал детей под знакомую им музыку словами:

Сказка долгожданная в гости к нам спешит.

Сказка вам, ребята, приготовила загадки.

Что это за герои - узнаете в отгадках.

Он хвастливый очень-очень,

Ходит гордо, между прочим.

Хвастунишка в лес попал,

Чуть совсем там не пропал. (Петушок.)

Дети по просьбе педагога изображали перед зеркалом различное состояние петушка (гордый, испуганный), затем имитировали все вместе движения, которые соответствовали каждому его настроению.

Очень юркая она, Быстро говорит слова, Но гордится так собой, Что же это за герой? (Сорока.)

Дети имитировали движения сороки (быстрые, ловкие), голосом торопливым вели монолог.

Очень старая, большая, Петушку совет дала, Голос грубый, очень низкий, Вы узнали, кто она? (Ворона.)

Дети двигались на корточках, переваливаясь, медленно, тяжело, имитируя взмах крыльев.

Очень хитрая она, Чуть не съела петуха. (Лиса.)

Дети двигались плавно, ступали легко, взгляд у них хитрый, голосок в монологе ласковый.

Очень храбрый и отважный,

Спас от смерти хвастуна,

У него ружье большое,

Догадайтесь, кто он, друзья? (Охотник.)

Петя без хвоста остался,

Далее мы предлагали поиграть в эту сказку. Для этого детям раздавались карточки, где изображены герои, роли которых они будут исполнять (карточки по количеству детей с рисунками героев: петуха, вороны, сороки, лисы, охотника, обитателей птичьего двора - кур, гусей, уток, индюшек и т.д.). Если кому-то из детей не понравится герой, которого он должен изобразить, мы предлагали решить эту ситуацию другим детям (например, поменяться ролями с кем-нибудь). Далее вносились элементы костюмов; дети наряжались, размечали игровое пространство: лес, птичий двор; устанавливали декорации: елки, речку (голубая ткань) и т.д. Проводилась драматизация. Роль автора исполнял педагог.

По окончании звучал «Танец маленьких утят», и все герои танцевали этот танец.

Занятие 6. Многим домик послужил, кто только в домике ни жил

Цель: формирование умения правильно планировать свою речь, выслушивать другого, согласовывать свои действия с партнером и организовывать на совместную театрализованную деятельность своих сверстников.

В начале занятия мы включали знакомую музыку, которая настраивала детей на встречу со сказкой В. Бианки «Теремок» и предлагали по желанию, выразительно рассказать эту сказку (чтобы охватить как можно больше детей, пересказ шел по частям).

Затем предлагали детям, проявив творчество и фантазию, изобразить дуб с дуплом (индивидуально или небольшими группами).

Дети в парах работали над выразительностью образов героев, ведя диалог скворца и сыча, сыча и белки, белки и куницы и т.д.

Занятие 7. Друг всегда придет на помощь

Цель: совершенствовать умение понятно выражать свои чувства и понимать переживания других людей; закреплять умение планировать свою речь, последовательно излагать свои мысли, совершенствовать выразительность в передаче образов персонажей сказки.

. Чтение стихотворения о друге.

. Рассказ из личного опыта.

. Беседа о сказках.

. Игра-загадка «Зеркало».

Педагог встречал детей под тихо звучащую фонограмму к песне М. Танича и В. Шаинского «Если с другом вышел в путь», читал стихи: Если дело не идет, И не спорится работа, Друг всегда к тебе придет, С другом справитесь в два счета. Ну, а если и у друга Что-то вдруг случится, Поспеши к нему на помощь, Ведь помощь пригодится! Вопросы к детям: А вам когда-нибудь помогали друзья? В чем? Расскажите.

Затем учитель говорил о том, что в сказке герои тоже приходят па помощь друг другу, просит вспомнить, в каких случаях.

После этого он напоминал детям, что в сказке Чуковского «Айболит и воробей» друзья тоже помогают воробьишке в беде, просил вспомнить героев.

Далее проводилась пантомимическая игра-загадка «Зеркало», в ходе которой дети задумывали, какого персонажа они покажут, передадут настроение и характерные особенности, а другие - отгадывали героя и объясняли, какому моменту сказки соответствует показанный образ. Затем вместе с каждым водящим все дети еще раз зримо передавали характер и настроение змеи, воробья, лягушки, ежа, светлячка, Айболита, договариваясь друг с другом, кто какой образ будет передавать.

В заключение занятия включалась фонограмма к песне «Если с другом вышел в путь». Воспитатель прощался с детьми словами:

Всем советую дружить,

Очень дружбой

В обиду друга не давайте,

В любом несчастье помогайте!

Занятие 8. Пропал бы бедный воробей, если б не было друзей

Цель: формировать умение выражать дружеские чувства, эмпатию (сочувствие, желание прийти на помощь другу), тактично критиковать и хвалить друг друга, закреплять умение последовательно излагать мысли, используя в речи сложноподчиненные предложения;

. Слушание песни М. Танича, В. Шаинского «Если с другом вышел в путь».

. Беседа о друге.

. Повторное слушание сказки К. Чуковского «Айболит и воробей».

. Упражнение «Изобрази настроение».

Учитель встречал детей под фонограмму песни «Если с другом вышел в путь» (слова М. Танича, муз. В. Шаинского), побуждал детей подпевать.

Вопросы к детям:

О ком эта песня? (О друге, о друзьях.)

За что нравятся друзья?

Как вы помогаете своим друзьям?

Далее в процессе беседы дети обобщали, что прекрасно, когда рядом есть друг, с которым интересно, который может разделить горе и радость вместе с тобой, выручить из беды. Затем напоминали детям, что в одной знакомой сказке герои - тоже настоящие друзья, так как они приходят на помощь, и просили по загадкам догадаться, о какой сказке идет речь:

Вспомним, дети, с вами сказку, которую узнали в прошлый раз.

После того как дети вспоминали сказку, им предлагалось ее еще раз и в ходе слушания представить настроение героев, как оно изменялось в разные моменты.

Затем проводилась беседа с детьми о том, как менялось настроение персонажей, с помощью каких средств выразительности можно это передать.

Далее проводилась игра «Изобрази настроение». Дети показывали различные настроения воробья, лягушки, змеи, ежа, светлячка, доктора Айболита, используя мимику, жесты, голос.

В конце занятия дети оценивали друг друга, и учитель поощрял всех за исполнительское умение.

Занятие 9. Как поссорились Солнце и Луна

Цель: закреплять умение детей бесконфликтно общаться в ходе подготовки к драматизации сказки, согласовывать свои действия с партнером, участвовать в коллективном обсуждении темы, согласовывать свои действия с партнером, совершенствовать исполнительское мастерство, выразительность в передаче образов героев сказки,

. Распределение ролей, ряжение.

. Драматизация сказки «Как поссорились Солнце и Луна».

Мы встречали детей под музыку и напоминали о том, что это встреча со сказкой «Как поссорились Солнце и Луна». Предлагали детям, использовав свое исполнительское умение, разыграть сказку, причем, договорившись между собой, самостоятельно распределить роли. Вместе с детьми вспоминали, что конфликты можно предупредить, если уступать друг другу, уметь договориться между собой.

После этого вносились костюмы Солнца, Луны, бога Грома и Молнии и звездочек (по оставшемуся количеству детей, чтобы все участвовали). Распределялось игровое пространство и проводилась драматизация, причем роль рассказчика брал на себя ребенок, а воспитатель выступал в роли зрителя.

По окончании драматизации мы хвалили детей за спектакль. Звучала веселая музыка. После свободного танца дети снимали костюмы, убирали декорации и прощались со сказкой.

Занятие 10. Викторина «Мы любим сказки»

Цель: совершенствовать умение понятно выражать свои чувства и понимать переживания других людей; закреплять умение планировать свою речь, последовательно излагать свои мысли, совершенствовать выразительность в передаче образов персонажей сказки.

. Проведение викторины.

. Драматизация любимой сказки.

. Награждение.

Учитель встречал детей в зале, рассаживал двумя полукругами (командами, которые определены в группе по желанию детей). Сообщал, что сегодня на занятии дети могут еще раз показать, чему научились, какие приобрели умения и навыки. Поможет в этом викторина «Мы любим сказки».

Далее детям предлагалось придумать название своим командам в соответствии с темой викторины (дети придумывали название).

Первое задание. Вспомните названия сказок по их героям.

. Мышка, цыпленок, муравей, жучок, лягушка.

-я команда

Петух, ворона, сорока, лиса, птичий двор.

-я команда

Пчелы, медведь, скворец и др.

-я команда

Воробей, лягушка, еж, сыч, белка, куница

Второе задание. Послушав стихи, назовите героев сказки.

-я команда

. Очень хитрая она, Чуть не съела петуха. (Лиса.)

-я команда

. Лежит он в траве высокой, У него перебито крыло. Голосом жалобным, тихим просит помощи кто? (Воробей.)

. Их не тронь,

Друг за дружку горой. (Пчелы.) и др.

Третье задание. Каждому участнику мы раздавали набор карточек с графическим изображением эмоций (злости, грусти, радости, страха). Нужно угадать, какое чувство было у героя, и показать это на графической картинке.

-я команда

. Сказка «Хвостатый хвастунишка» Я. Тенясова. Какое было чувство у петуха, когда его схватила лиса? (Страх.)

. «Теремок» В. Бианки. «Дятел выдолбил дупло и стал жить в нем». Что он испытывал? (Радость.)

. «Айболит и воробей» К. Чуковского. Воробья укусила змея. Какое у него было настроение? (Грусть.)

-я команда

. «Кораблик» В. Сутеева. Настроение мышки, жучки, лягушки, цыпленка, когда лягушка смеялась над ними. (Грусть.)

. «Хвостатый хвастунишка» Я. Тенясова. Петя прогуливается по птичьему двору и ощущает себя самым красивым петухом. (Радость.)

. «Теремок» В. Бианки. Настроение белки, когда к ней пришла куница, всех малых зверей убийца. (Страх.)

. Сказка «Как поссорились Солнце и Луна» и др.

Четвертое задание. Командам предлагалось показать любую сказку. После того, как дети выбрали сказку, родители и воспитатель помогали им нарядиться. Проводилась драматизация сказки сначала одной командой, затем другой (могли участвовать и родители).

По окончании драматизации мы хвалили всех за талант, старание, умение изобразить любого героя различными средствами выразительности.

Под аплодисменты детям вручались памятные медальки.

Звучала музыка, воспитатель прощался с детьми словами:

Сказки вы не забывайте,

С интересом их читайте.

В гости ждем мы вас, друзья.

Кроме того, в процессе формирующего эксперимента мы знакомили детей экспериментальной группы со спецификой и видами театрального искусства, общеразвивающими и ритмопластическими играми и упражнениями.

При проведении формирующего эксперимента мы отметили, что развитию коммуникативности способствовала такая организация театрализованной деятельности, когда каждый ребенок имел возможность проявить себя в какой-то роли. На наш взгляд, эффективным оказалось использование следующих приемов: выбор детьми роли по желанию, проигрывание ролей в парах, ролевые диалоги по иллюстрациям с использованием вербальных и невербальных средств выразительности, рассказывание сказки от имени разных героев, представление себя другим существом или предметом и сочинять монолог от его имени, самостоятельные импровизации на темы, взятые из жизни, совместные обсуждения и др.

В процессе игр и бесед мы подводили их к выводу, что игр много, причем одним детям нравятся одни игры, а другим совсем другие, так как каждый ребенок имеет свои интересы и предпочтения, побуждали детей рассказать, какие интересы есть у каждого.

Рассуждая, чем хороши сказки, дети вместе с педагогом приходили к выводу, что в сказки можно играть, их интересно слушать.

.3 Динамика развития детского сообщества

После реализации комплекса игр нами была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и в констатирующем эксперименте, с целью выявления уровня развития коммуникативных умений. Приведем результаты итогового эксперимента.

Экспериментальная группа

Следует отметить, что у двух детей выявлен средний уровень коммуникативных умений, ответы восьми детей указывают на высокий уровень коммуникативности.

Контрольная группа

Ответы детей указывают на то, что уровень коммуникативных умений остался прежним. Двое детей показали высокий уровень коммуникативных умений. Семь - средний уровень, у одного ребенка остался низкий уровень коммуникативности.

Качественная обработка данных:

Экспериментальная группа

Двое детей, у которых выявлен средний уровень коммуникативности на первом этапе контрольного эксперимента, показали средний уровень понимания эмоциональных состояний. Дети без затруднений определяли только базовые эмоции: «Здесь плохо, хорошо, нормально», «две вот эти -плохо». Свой ответ дети обосновывали с опорой на признаки внешних проявлений эмоций через мимику, жесты, «потому что у этой мышки лицо грустное, у этой веселое, а у этой глаза сердитые», «потому что эта просто отвернулась и глаза закрыла». К этим детям относятся: Таня Б. и Ваня П.

На втором этапе контрольного эксперимента Ваня П. показал высокий уровень коммуникативных умений. Ребенок по отношению к партнеру занял более активную позицию, первым предложил вариант узора, контролировал процесс (обращал внимание на ошибки партнера), осуществлял взаимопомощь по ходу рисования (помогал закончить рисунок). Был доброжелателен по отношению к партнеру по общению.

Таня Б. на втором этапе контрольного эксперимента показала средний уровень коммуникативности. Девочка заняла менее инициативную позицию, рисовала только то, что скажет партнеру по взаимодействию (ждала подсказки, работала медленно, инициативы не проявляла). В конце работы попросила проверить «так или не так». К помощи партнера относилась положительно (закапчивали узор вместе с другим ребенком).

Восемь детей экспериментальной группы показали высокий уровень коммуникативных умений на обоих этапах контрольного эксперимента. При определении внешних эмоциональных проявлений дети безошибочно определяли все эмоции, на вопросы экспериментатора отвечали без дополнительной помощи: «веселая, злая, убегает от страха», «эта очень добрая, этот надутый, а эта испуганная». При ответе делают упор на внешние признаки проявления эмоциональных состояний (мимика, жесты, поза): «она стоит и держи г руки на груди», «у этой руки на поясе, а у этой хвост, усики и уши трясутся», «у первой мышки хвост дыбом, поэтому она злая, у второй -хвост и морда - добрые, а у третьей мордочка испуганная, она как бы ложиться».

На втором этапе эксперимента (методика «Рукавичка») дети были активны, работы выполняли аккуратно, быстро, рационально используя средства деятельности. В процессе взаимодействия помогали друг другу, были доброжелательны по отношению к партнерам, адекватно реагировали на замечания друг друга.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о высоком уровне сформированности коммуникативных умений. К этим детям относятся: Аня С., Алеша И., Ирина В., Толя П. Ира В., Рома И., Катя П., Паша П..

Мы сравнили результаты контрольного эксперимента с результатами констатирующего эксперимента и сделали вывод, что специально разработанные театрализованные игры-занятия позволили повысить уровень коммуникативных умений.

Таким образом, у детей экспериментальной группы, которые занимались по специально разработанной группе игр, уровень коммуникативных умений значительно выше, чем у детей контрольной группы, с которыми не проводилась целенаправленная работа по данной группе игр.

Результаты итогового эксперимента

Таблица 2.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Экспериментальная группа  | Контрольная группа  |
| Высокий уровень  | 8  | 2  |
| Средний уровень  | 2  | 7  |
| Низкий уровень  |   | 1  |

Для сопоставления результатов стартового и итогового эксперимента мы составили сравнительную таблицу.

Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп

Таблица 3.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни сформированности | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | Стартовый  | Итоговый  | Стартовый  | Итоговый  |
| Высокий уровень  | 3 | 8  | 2  | 2  |
| Средний уровень  | 6  | 2  | 7  | 7  |
| Низкий уровень  | 1 |   | 1 | 1  |

Из результатов таблицы 3 следует, что в контрольной группе изменений не наблюдается, а в экспериментальной группе, после проведения формирующего эксперимента, результаты повысились.

Из этого следует, что в использование игр, направленных на развитие коммуникативности, умений согласовывать свои действия с действиями партнера, выслушать другого, поддерживать общий разговор, участвовать в коллективном обсуждении темы и др., способствуют развитию детского сообщества. Таким образом, гипотетическое предположение, выдвинутое нами в начале исследования, подтвердилось.

В ходе эксперимента нами были разработаны рекомендации по основным требованиям, предъявляемым к организации игровой деятельности младших школьников с целью формирования детского сообщества.

Назовем основные требования к играм.

. Игра должна стимулировать мотивацию общения, вызывать у дошкольников интерес и желание общаться; ее следует проводить на основе ситуации, адекватной реальной ситуации общения.

. Игру нужно хорошо подготовить с точки зрения как содержания, так и формы, четко организовывать. Важно, чтобы дошкольники были убеждены в необходимости хорошо исполнить ту или иную роль.

. Игра должна быть принята всей группой.

. Она непременно проводится в доброжелательной творческой атмосфере, вызывает у школьников чувство удовлетворения, радости. Чем свободнее чувствует себя ребенок в игре, тем инициативнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности в своих силах, в том, что он может исполнять разные роли.

. Игра организуется таким образом, чтобы школьники могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать имеющийся словарный запас.

. Учитель непременно сам верит в ролевую игру, в ее эффективность. Только при этом условии он может добиться хороших результатов.

. Большую значимость приобретает умение педагога установить контакт с ребятами. Создание благоприятной, доброжелательной атмосферы- очень важный фактор. В процессе игры педагог иногда может взять себе какую-либо роль, однако не главную, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под руководством. Желательно, чтобы социальный статус этой роли помог бы ему ненавязчиво направлять речевое общение в группе. Обычно педагог берет себе роль лишь вначале, когда школьники еще не освоили данный вид игры. В дальнейшем необходимость в этом отпадает. В процессе игры педагог управляет процессом общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведенном нами исследовании по теме: «Организация игровой деятельности как путь формирования ученического сообщества младших школьников», объектом исследования являлся педагогический процесс в начальной школе; предметом исследования: игровая деятельность с целью формирования детского сообщества.

В ходе работы были рассмотрены особенности организации игровой деятельности как пути формирования классного сообщества.

В процессе работы нами были выполнены следующие задачи, поставленные нами в начале исследования:

. Обоснована сущность и значение игровой деятельности младших школьников, условия ее успешного применения в целях развития коллектива.

. Изучены и проанализированы возможности игры в формировании классного сообщества.

. Разработан и экспериментально апробирован комплекс игр, направленных на развитие детского сообщества.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; наблюдения за участниками эксперимента; беседа; эксперимент; количественная и качественная обработка результатов.

В ходе работы подтвердилась актуальность темы исследования.

В результате теоретического анализа исследуемой проблемы возникло предположение о том, что игра может эффективно использоваться для развития детского сообщества и формирования у детей младшего школьного возраста навыков общения.

В соответствии с данным предположением было проведено экспериментально-педагогическое исследование, в задачи которого входила разработка и практическое применение комплекса игр, направленных на формирование ученического сообщества.

С целью проведения анализа состояния детского сообщества младших школьников нами был проведен эксперимент. Исследование осуществлялось на базе Прокуткинской средней общеобразовательной школы.

В ходе исследования было выявлено следующее:

На стартовом уровне четверо детей контрольной и экспериментальной групп показали высокий уровень коммуникативных умений, средний уровень был выявлен у двенадцати детей, наблюдения за тремя детьми указывают на низкий уровень коммуникативных умений.

Формирующий эксперимент проводился с десятью учащимися экспериментальной группы в рамках внеклассных занятий - театрального кружка. В работе с детьми контрольной группы комплекс игр-занятий для формирования сообщества не применялся.

Целью проводимого комплекса игр - занятий являлось: формировать умение выражать дружеские чувства, эмпатию (сочувствие, желание прийти на помощь другу), тактично критиковать и хвалить друг друга, совершенствовать умение понятно выражать свои чувства и понимать переживания других людей.

Мы сравнили результаты контрольного эксперимента с результатами констатирующего эксперимента и сделали вывод, что специально разработанные театрализованные игры-занятия позволили повысить уровень коммуникативных умений у учащихся экспериментальной группы.

Таким образом, у детей экспериментальной группы, которые занимались по специально разработанной системе игр, уровень коммуникативных умений стал значительно выше, чем у детей контрольной группы, с которыми не проводилась целенаправленная работа по данной группе игр. Из результатов контрольного эксперимента следует, что в контрольной группе изменений не наблюдается, а в экспериментальной группе, после проведения формирующего эксперимента, результаты повысились.

Из этого следует, что использование игр, направленных на развитие коммуникативности, умений согласовывать свои действия с действиями партнера, выслушать другого, поддерживать общий разговор, участвовать в коллективном обсуждении темы и др., способствуют развитию детского сообщества. Таким образом, гипотетическое предположение, выдвинутое нами в начале исследования, подтвердилось.

В ходе эксперимента нами были разработаны рекомендации по основным требованиям, предъявляемым к организации игровой деятельности младших школьников с целью формирования детского сообщества.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении, систематизации теорий, взглядов, существующих в отечественной и зарубежной педагогике и психологии по вопросам организации игровой деятельности младших школьников и особенностям формирования детского сообщества.

Практическая значимость представляется возможностью использовать данную работу в практике учителей младших классов при формировании детского сообщества (класса, объединения по интересам и т.д.).

БИБЛИОГРАФИЯ

Аникеева, Н.П. Воспитание игрой. [Текст] / Н.П. Аникеева - М., 1987.-214 с.

Аникеева, Н.П., "Игра в педагогическом процессе"[Текст] / Н.П. Аникеева. - Новосибирск, 1989. -320 с.

Аникеева, Н.П., "Педагогика и психология игры"[Текст] / Н.П. Аникеева -М., 1986.- 245 с.

Анисимов О.С., Данько Т.П. Игровой тренинг мыслительной деятельности. уч.пособ. [Текст] / О.С. Анисимов, Т.П. Данько. - М.,1992.-457 с.

Ананьева, Е.Г., Алексеев, В.Е., Губенков, С.Ю. и др. "Методологические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр"[Текст] / Е.Г. Ананьева, В.Е. Алексеев, С.Ю. Губенков. -М.,1991. - 198 с.

Айламазьян, А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра. уч.пособ. д.студ. [Текст] / А.М Айламазьян. -М.: изд-во МГУ-1989. -364 с.

Богомолова Н.Н. Ситуационно - ролевая игра, как активный метод социально - психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии"[Текст] / Н.Н. Богомолова - М. - МГУ, 1977. - 205 с.

Вуарен, Н. Что такое игра? [Текст] /Н. Вуарен. // «Культура», 1982., №4. - с 38-41.

Венгер, Л.А. Игра как вид деятельности [Текст]/ Л.А. Венгер // Вопр.псих, №3 - 78, с. 163-165.

Венгер, Л.А., Мухина, В.С. Психология. [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. - М.,1988.-568 с.

Выготский, Л.С. Проблема развития в структурной психологии. || Основы психологического развития. [Текст] / Выготский Л.С. -М.,1934. - 469 с.

Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. [Текст] / Л.С. Выготский - М.,1960.

Газман, О.С. , «Социальные аспекты развития» [Текст] / О.С. Газман // Советская педагогика, 1988 г., №5. - с.87-94.

Годовикова, Д.Б. Влияние общения со сверстниками на общение детей со сверстниками, Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. [Текст] / Д.Б. Годовикова Под редакцией М.И. Лисиной -М.1980.-427 с.

Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения от года до семи лет. [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова -М.1992. - 217 с.

Давыдов, В.В., Зинченко, В.П. Принцип развития в психологии [Текст] / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. // Вопросы философии", 1980., №12. - с. 47 - 60.

Добрынская, Е.И. Свободное время и развитие личности. [Текст] / Е.И. Добрынская. Ленинград, -1983. - 116 с.

Запорожец, А.В., Маркова, Т.А. Игра и её роль в развитии ребенка. [Текст] / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. - М., 1978. - 412 с.

Зимняя, И. А. Педагогическая психология-2-е изд., доп., испр. и перераб. [Текст]./ И. А Зимняя - М.: Логос, 2001.-346 с.

Ильина, Т.А. Педагогика: Курс лекций.. Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. [Текст]/ Т.А. Ильина - М., 1984.-496 с.

Игровое моделирование: методология и практика. Сб.п.рук. Ладенко И.С. [Текст] / И.С. Ладенко -Новосибирск: Наука, 1987. -312 с.

Клюева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению. [Текст] / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина -Ярославль. 1996. - 247 с.

Крупенин, А. Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов [Текст]/ А. Л Крупенин, И. М Крохина. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.- 237 с.

Ладенко, И.С. Игровое моделирование методологии и практики. [Текст] / И.С. Ладенко -Новосибирск, изд-во Наука, 1987.- 249 с.

Луначарский, А.В. "Вместо введения // Игра"[Текст] / А.В. Луначарский. - Петроград, 1918, №1. - с.34-37.

Леонтьев, А.А. Деятельность и общение [Текст] А.А. Леонтьев // Вопросы философии.1979 г.№1- с.64-69.

Лисина, М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками [Текст] / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова. -М., 1980. - 314 с.

Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст] / М.И. Лисина М., 1986.- 362 с.

Ломов, Б.Ф. Методологические проблемы социальной психологии. [Текст] / Б.Ф. Ломов, -М.1975. - 280 с.

Мелибруда, Е. Я-ты-мы: Психологические возможности улучшения общения./ Пер. с польс. [Текст] / Е. Мелибруда - М:Прогресс,1986-174 с.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. [Текст] / - Л.Ф. Обухова. М.,95.-146 с.

Педагогика и психология игры. [Текст] / Межвузовский сборник научной трактовки, -Новосибирск: НГПИ - 1985. - 362 с.

Праздников Г.А. Игра и эстетическая деятельность личности / Эстетическая культура советского человека[Текст] / Г.А. Праздников. - Ленинград, 1976. - 156 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. [Текст]/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.- М., 2000.-512 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред П.И. Пидкасистого. [Текст]/ П.И. Пидкасистый .- М., 2004.-608 с.

Педагогика. Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. Под ред Ю.К. Бабанского. [Текст]/ Ю.К. Бабанский .- М., 1988-479 с.

Реан, А. В. Психология педагогической деятельности [Текст]/ А. В Реан. - Ижевск, 1994.- 114 с.

Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е.И. Рогов- М., 1995.-476 с.

Рабинович, Ф.М., Баллер, Э.Э., Голубенко, Е.С. и др. Ролевая игра - эффективный прием обучения говорению. [Текст] / Ф.М. Рабинович, Э.Э. Баллер, Е.С. Голубенко, О.К. Крылова. -ИЯ-ИЯШ 1983. №6 - с.24-51.

Рубинштейн, С.Л. Основа общей психологии. Т. 2., [Текст] / С.Л. Рубинштейн. -М.: изд-во "Педагогика", 1989. - 548 с.

Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. [Текст] / А.Г. Рузская -М.1989. - 314 с.

Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. [Текст] / С.Л. Рубинштейн -М.1946. - 643 с.

Столович, Л.Н., Искусство и игра // Эстетика[Текст]/ Столович Л.Н. М.: изд-во "Знание", 1987. - 117 с.

Терский, В.Н. Игра. Творчество. Жизнь [Текст] / В.Н. Терский - М., 1966.- 98 с.

Усова, А.П. Игра [Текст] / А.П. Усова. - М., 1962.- 98 с.

Устименко, В.Ф., Место и роль игрового феномена в культуре [Текст]/ В.Ф. Устименко. // Филосовские науки. 1980., №2, стр. 69 - 77.

Фридман, Л.П. Изучение личности учащегося и ученических коллективов [Текст]/ Л.П. Фридман. - М., 1988.- 254 с.

Фридман, Л.И., Кулагина, И.Ю. «Психологический справочник учителя» [Текст]/ Л.И. Фридман, И.Ю. Кулагина.- М. Просвещение, 1991 - 161 с.

Хейзинга, Й. В. тени завтрашнего дня, Homo Iudens. [Текст] / Й. В. Хейзинга -М., 1992. -282 с.

Чуракова, Р.Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх. Сб.ролевых игр. [Текст] / Р.Г. Чуракова. -М.,91. - 167 с.

Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. М.: изд-во "Новая школа". 1994. - 318 с.

Эльконин, Д.Б. Психологические игры. [Текст] / Д.Б. Эльконин - М.: "Педагогика", 1978. - 427 с.

Эльконин, Д.Б. Детская психология. [Текст] / Д.Б. Эльконин - М.1960. - 540 с.

Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин (Под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко) - М.1989. - 643 с.

Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. [Текст] / Д.Б. Эльконин - Воронеж.1995. - 486 с.

Эпштейн Н.П., "Игра в жизни и искусстве [Текст] / Н.П. Эпштейн // Советская драматургия. М., 1982. №2. - с 61-64.

Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов - Казань: Татарское книжное издательство, 1991.-317 с.