

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С самого рождения человек, являясь социальным существом, испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности рассматривается психологами как условие успешной адаптации к окружающей социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего возраста. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей, обеспечивает планирование, осуществление и контроль их деятельности. Поэтому основным условием возникновения и развития общения является совместная деятельность. Проблема формирования коммуникативных умений давно привлекала внимание исследователей – философов, педагогов, психологов. Они обращали внимание на проблему отношений между воспитанниками и воспитателями (И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, и др.).

С появлением массовой школы возрос интерес к личности ученика, возрастным особенностям детей, процессам, происходящим в детском коллективе. Педагоги (А. Молотов, Г. Роков, О. Шмидт) обратили внимание на так называемый «дух школы» – такие феномены, как «товарищество», «корпоративный дух», правила и ценности, разделяемые всеми учащимися. Во многих работах описывается действие этих феноменов в воспитании личности, развитии самосознания, формировании нравственных качеств (Н. Васильков, Е. Ельницкий, Я. Карась, Б. Ленский и др.).

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения, не всегда способствует формированию коммуникативных умений. Общение является неотъемлемой частью любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению как учебно-воспитательного процесса, так и успешности обучения школьников.

Потребность в общении выступает одной из самых главных в жизни человека. Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности ее коммуникативной культуры.

Актуальность исследования определяется также и тем, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты формирования коммуникативных умений остаются недостаточно разработанными. Недостаточно методик использования театрально игровой деятельности как средства развития коммуникативных умений. Таким образом, имеющиеся факты позволяют выявить противоречие между признанием необходимости формирования и развития коммуникативных умений с самого раннего возраста и недостаточной разработанностью теоретических аспектов процесса формирования данных умений и путей их реализации в педагогической практике.

Это противоречие позволило следующим образом сформулировать **проблему исследования**: каковы педагогические условия успешной психолого-педагогической работы по развитию коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности?

Объект исследования: психолого-педагогическая работа по развитию коммуникативных умений.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия успешного развития коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности.

Целью работы является выявление психолого-педагогических условий успешного развития коммуникативных умений и повышение уровня данных умений в экспериментальной работе средствами игровой театральной деятельности.

Гипотеза: развитие коммуникативных умений дошкольников средствами игровой театральной деятельности будет эффективным при следующих условиях

- театрально игровая деятельность с детьми включает комплекс направлений: театральная игра, культура и техника речи, ритмопластика, работа над спектаклем;
- работа осуществляется не только с детьми, но и с родителями;

– организуется методическое сопровождение театральной деятельности в помощь педагогам.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Изучить научную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
- 2) Выявить психолого-педагогические условия успешного развития коммуникативных умений дошкольников средствами игровой театральной деятельности.
- 3) Разработать коррекционно-развивающую программу по использованию игровой театральной деятельности в дошкольном учреждении, направленную на развитие коммуникативных умений дошкольников и проверить её эффективность.

Методологической основой исследования является деятельностный подход.

Теоретической основой исследования являются работы М.И. Лисиной, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Я.Л. Коломенского, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, В.А. Сластенина, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.И. Скаткина, С.Л. Рубинштейна, А.В. Мудрика, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Л. Новосёлова, Д.В. Менджерицкой, А.В. Петровского, Артемовой Л.В., Л.С. Фурминой, Н.А. Реуцкой.

В качестве **методов исследования** мы использовали:

- 1) теоретические методы исследования: обобщение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) эмпирические методы исследования: эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение;
- 3) интерпретационные методы: количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная программа развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами игровой театральной деятельности, может быть использована в работе воспитателей и педагогов дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях.

Исследовательской базой послужила средняя группа МДОУ «Детский сад Родничок» с.Троицкое Троицкого района. Исследованием было охвачено 20 детей 4-5 лет, вместе с их родителями, и педагоги средней группы дошкольного образовательного учреждения.

Данная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, 8 таблиц, 2 диаграмм, заключения, списка использованной литературы (всего 48 источников), 3 приложений.

Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных умений детей средствами игровой театральной деятельности

1.1. Сущность общения и коммуникативных умений

Общение, так же как деятельность, сознание, личность и ряд других категорий, не является предметом только психологического исследования. Проблемой общения занимаются социологи, философы, педагогические деятели.

Общение – сложный и весьма многогранный процесс [43, с. 39].

А.В. Петровский и авторский коллектив дает следующее определение общения: «Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности» [40, с. 135].

А.А. Леонтьев понимает общение «не как интериндивидуальный, а как социальный феномен», субъект которого «следует рассматривать не изолированно». Также он подходит к общению как к условию «любой деятельности человека» [43, с. 203].

Позицию А.А. Леонтьева поддерживают и другие авторы. Так, В.Н. Панферов отмечает, что «любая деятельность невозможна без общения». Он поддерживает точку зрения на общение как процесс взаимодействия, но подчеркивает, что общение необходимо «для установления взаимодействия, благополучного для процесса деятельности».

Следуя высказываниям психологов можно выделить главное:

- 1) общение – вид самостоятельной человеческой деятельности;
- 2) общение – атрибут других видов человеческой деятельности;
- 3) общение – взаимодействие субъектов.

В специальной социально-психологической литературе общение понимается также как коммуникативная деятельность [43, с. 44].

Но общение и коммуникация не являются тождественными понятиями, поскольку имеют содержательные различия.

Коммуникация (лат. communico – общаюсь с кем-то) – это смысловой и индивидуально-содержательный аспект социального взаимодействия; обмен информацией в различных процессах социального взаимодействия.

Общение же предполагает не просто обмен информацией, но и обмен впечатлениями, душевными переживаниями, чувствами, эмоциями, опытом. Способность чувствовать человек приобретает только в общении, которое характеризуется собственно субъектной направленностью [29, с. 15].

Опираясь на концепцию А.Н.Леонтьева и его анализ общения как деятельности и обозначая его как «коммуникативную деятельность», рассмотрим её основные структурные компоненты.

Итак, предмет общения – это другой человек, партнёр по общению как субъект; потребность в общении – это стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке; коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение; действия общения – это единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку (два основных вида действий в общении – инициативные и ответные; задачи общения – это та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения; средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения; продукт общения – это образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [29, с. 17].

Говоря о функциях общения на индивидуальном уровне жизни человека следует отметить, что они многообразны, но обычно, выделяют три класса этих функций: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффектно-коммуникативную.

Информационно-коммуникативная функция общения в широком смысле заключается в обмене информацией или приеме-передаче информации между взаимодействующими индивидами.

Регуляторно-коммуникативная (интерактивная) функция общения в отличие от информационной заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия.

Аффективно-коммуникативная функция общения связана с регуляцией эмоциональной сферы человека.

Общение – важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека.

В структуре общения выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная сторона общения (или коммуникация в узком смысле слова) состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.

Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями).

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Особенность коммуникативной стороны общения заключается в том, что во время акта общения имеет место не просто движение информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя индивидами – субъектами общения. Следовательно, имеет место обмен информацией. Но люди при этом не просто обмениваются значениями, они стремятся при этом выработать общий смысл [29, с. 20].

А это возможно лишь в том случае, если информация не только принята, но и осмыслена. Коммуникативное взаимодействие возможно только в том случае, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор) и человек, принимающий ее (реципиент) обладают сходной системой кодификации и декодификации информации. В условиях человеческой коммуникации могут возникать коммуникативные барьеры. Они носят социальный или психологический характер [29, с. 23].

Самое простое деление коммуникации – на вербальную и невербальную, использующие разные знаковые системы. Вербальная использует в качестве таковой человеческую речь. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации посредством речи менее всего теряется смысл сообщения.

Среди невербальных средств общения выделяют четыре группы:

- 1) Экстра- и паралингвистические (различные окolorечевые добавки, придающие общению определенную смысловую окраску – тип речи, интонирование, паузы, смех, покашливание и т.д.)
- 2) Оптико – кинетические (это то, что человек «прочитывает» на расстоянии – жесты, мимика, пантомимика)
- 3) Проксемика (организация пространства и времени коммуникативного процесса)

В психологии выделяют четыре дистанции общения:

Интимная (от 0 до 0,5 метра). На ней общаются люди, связанные, как правило, близкими доверительными отношениями. Информация передается тихим и спокойным голосом. Много передается с помощью жестов, взглядов, мимики.

Межличностная (от 0,5 до 1,2 метра). На ней осуществляется общение между друзьями).

Официально-деловая или социальная (от 1,2 до 3,7 метра). Используется для делового общения, причем чем больше расстояние между партнерами, тем более официальны их отношения.

Публичная (более 3,7 метров). Характеризуется выступлением перед аудиторией. При таком общении человек должен следить за речью, за правильностью построения фраз.

Нарушение оптимальной дистанции общения воспринимается негативно.

4) Визуальный контакт (контакт глаз). Установлено, что обычно общающиеся смотрят в глаза друг другу не более 10 секунд [29, с. 36].

Интерактивная сторона общения является характеристикой тех компонентов общения, которые связаны со взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Есть два типа взаимодействий – кооперация и конкуренция.

Кооперативное взаимодействие означает координацию сил участников. Кооперация является необходимым элементом совместной деятельности, порождается самой ее природой.

Конкуренция – одной из наиболее ярких ее форм является конфликт.

Перцептивная сторона общения – это процесс восприятия и понимания людьми друг друга [5, с. 17].

В зависимости от содержания, целей и средств общение можно поделить на несколько видов. По содержанию оно может быть:

Материальное (обмен предметами и продуктами деятельности)

Когнитивное (обмен знаниями)

Кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями)

Мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями)

Деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками)

По целям общение делится на:

Биологическое (необходимое для поддержания, сохранения и развития организма)

Социальное (преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида)

По средствам общение может быть:

Непосредственное (Осуществляемое с помощью естественных органов, данных живому существу – руки, голова, туловище, голосовые связки и т.д.)

Опосредованное (связанное с использованием специальных средств и орудий)

Прямое (предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения)

Косвенное (осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди) [5, с. 19].

Развитое полноценное общение объединяет в себе две взаимосвязанные, но различающиеся стороны: внешнюю, поведенческую, операционно-техническую и внутреннюю, глубинную, затрагивающую личностно-смысловые пласты.

Внешняя сторона, реально формируемая в поведении общающихся, выражается в коммуникативных действиях. Внешняя сторона общения фиксируется рядом специфических показателей. Это показатели коммуникативного взаимодействия. К ним относятся:

- коммуникативная активность в группе общения;
- интенсивность действий в общении;
- инициативность в общении;
- технико-коммуникативное мастерство общения.

Внутренняя сторона общения отражает субъективное восприятие ситуации взаимодействия, реакции на реальный или ожидаемый контакт, мотивы и цели, с которыми человек в общение [5, с. 18].

Стиль общения – это индивидуально-типологические особенности взаимодействия между людьми.

Наиболее распространены следующие стили общения:

- 1) Дружеский
- 2) Дистанционный
- 3) Подавляющий
- 4) Заигрывающий
- 5) Требовательный
- 6) Деловой

Стиль общения непосредственно влияет на эмоциональную атмосферу взаимодействия и выбор его средств.

Механизмы восприятия человека человеком в общении обычно таковы:

- 1) Идентификация – это способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его самому себе;
- 2) Стереотипизация – это классификация форм поведения и интерпретация их причин путём отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениям, социальным стереотипам;
- 3) Рефлексия – это осмысление субъектом того, какими средствами, почему он произвёл то или иное впечатление на партнёра по общению;
- 4) Обратная связь – это получение адресатом информации о том, какое воздействие он оказал на адресата, и корректировка на этой основе дальнейшей стратегии общения [5, с. 19].

Рассмотрев два понятия: общение и коммуникация можно сделать вывод, что общение по содержанию является понятием более широким и общим, а коммуникация – конкретным, которое означает лишь одно из его типов, социальное взаимодействие.

1.2. Проблема формирования коммуникативных умений в психолого-педагогической литературе

Проблема общения и коммуникации достаточно много исследовалась и исследуется наукой, в том числе психологией и педагогикой. Однако, вопрос об умениях, необходимых для успешной коммуникации с точки зрения, как теории педагогики, так и практики образования, по-видимому, требует дальнейших исследований и разработок.

Исследователи проблем общения отмечают, что оно служит установлению общности между людьми, регулирует их совместную деятельность, является инструментом познания и основой сознания для отдельного человека, служит самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне человечества потерянными и беспомощными.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [17, с. 146].

В работах Л.С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый» в психическом развитии детей: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно».

Как отмечается М.И. Лисиной, о решающей роли общения говорят как минимум три группы факторов:

- изучение детей - «маугли»;
- исследование природы и причин госпитализма;
- прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.

Ребенок «становится человеком, только присваивая общественно - исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его».

По мнению М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: напротив, сами перемены этого рода получают свое адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения» [32, с. 165].

А.Н. Леонтьевым предложена концептуальная структура деятельности: деятельность – действие – операция. Исходя из этого, коммуникативные умения в педагогике и психологии рассматриваются как операциональный ее компонент [31, с. 145].

М.И. Лисина отмечает, что общение для ребенка – это «активные действия», с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности.

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделяют последовательно сменяющие друг друга формы общения детей со сверстниками – эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая, каждая из которых характеризуется определенными параметрами (содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения). Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка. Возрастает отделенность общения от других типов взаимодействия дошкольника с детьми, направленность его активности только на сверстника как субъекта, внеситуативность общения, чувствительность к воздействиям ровесника, гибкость в контактах с ним и значимость общения с равным партнером среди других видов взаимодействия с ним [32, с. 176].

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, изучая общение детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается, что первая отличительная особенность контактов со сверстниками – яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Общение со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера (показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?) [16, с. 67].

Общаясь со сверстниками, по мнению авторов, ребенок овладевает такими коммуникативными умениями как умение притворяться, выражать обиду (нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное).

Таким образом, в общении со взрослыми ребенок учится говорить и знать как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а в общении со сверстниками – выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения.

Сензитивным периодом развития общения является дошкольный возраст.

Дети дошкольного возраста являются субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. Появление произвольности управления собственным поведением в общении обеспечивает возможность формирования у них коммуникативных умений [16, с. 79].

В педагогике и психологии развитие личности рассматривается как процесс освоения общественно выработанного сознания – социального опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Существенной частью этого социально-исторического опыта, подлежащего усвоению являются умения, необходимые для осуществления исторически сложившихся видов деятельности: игровые, интеллектуальные, трудовые, коммуникативные и др.

Умения являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Отечественные психологи исходят из основных положений психологической концепции деятельности, в соответствии с которой умения – это отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

В определении понятия «умение» нет единства мнений исследователей. Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности.

Одни ученые рассматривают умение как незавершенный навык, а навык как действие, выполняющееся на более высоком уровне (Е.Н. Кабанова - Меллер, К.Н. Корнилов, А.М. Левитов и др.).

В исследованиях других ученых умение представляется как готовность выполнять действие (З.И. Ходжава, Е.И. Бойко, К.К. Платонов).

Ф.Н. Гоноволин, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин трактуют умение как систему взаимосвязанных действий, К.К. Платонов определяет умение как высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса, его завершением; Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Скаткин – как способ восприятия и переработки информации; Ю.К. Бабанский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников – как сознательное владение способом действия на основе знания. Представление об умении как способности выполнять определенную деятельность характерно для А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьминой, Е.А. Милеряна. В исследованиях А.Е. Дмитриева, С.И. Кисельгофа, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина умения характеризуются как творческие действия, выполняющиеся в новых условиях.

В психолого-педагогических исследованиях неоднозначно решается вопрос о соотношении понятий «умение» и «навык». В педагогике, частных методиках дискутируется вопрос о первичности или вторичности формирования умения по отношению к выработке навыка. Исследователями выделяются первоначальные, первичные или элементарные умения и вторичные, развитые, совершенные или обобщенные умения. Первые являются исходными для образования навыков, вторые – формируются на основе навыков и включают их признаки.

Общение является сознательной, инициативной, самостоятельной деятельностью и, следовательно, требует умений творческого, а не репродуктивного характера. Оно предполагает умение ориентироваться в ситуациях общения и качествах партнера, сознательно подходить к планированию коммуникативной деятельности и в каждой конкретной коммуникативной ситуации подбирать соответствующие способы. Поэтому коммуникативные умения целесообразно отнести к сложным, обобщенным.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения коммуникативных умений. Е.В. Семенова определяет коммуникативные умения как «качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне»; О.И. Киличенко называет коммуникативные умения «составным структурным компонентом личности учителя, выражающим способность учителя управлять общением детей и своими взаимоотношениями с ними»; Н.М. Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач [14, с. 113]; В.Д. Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности [32, с. 189].

В трактовке С.Л. Рубинштейна, Б. Теплова коммуникативные умения и навыки понимаются как отражение коммуникативной способности. Они утверждают, что:

Коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение. Она проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении. Она отражается в коммуникативных навыках и

умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков [26, с. 89].

А.В. Мудрик в основу классификации кладет умение ориентироваться в партнерах, ситуациях, видах деятельности и выделяет в качестве основных для овладения старшими школьниками:

а) умение ориентироваться в партнерах – объективно воспринимать окружающих людей – понимать их настроения, характер, читать экспрессию их поведения, давать окружающим правильную оценку, находить правильный стиль и тон общения;

б) умение ориентироваться в ситуациях общения – знать правила общения, устанавливать контакты, входить в уже имеющуюся ситуацию;

в) умение сотрудничать в разных видах деятельности – коллективно ставить цели, планировать пути их достижения, совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое.

По структуре коммуникативные умения являются сложными, высокого уровня, включающими в себя простейшие элементарные умения. Простейшие коммуникативные умения на основе знания путем осознанного многократного повторения преобразуются и доводятся до навыка. Это обеспечивает возможность формирования более сложных умений, т.е. качественно более высокого уровня [37, с. 134].

По операционному составу данные умения имеют навыковую основу. Они включают в себя более простые умения и навыки, основываются и возникают на их базе. Коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений, своим содержанием конкретизируют их.

По характеру переноса являются широкими, обобщенными.

Исходя из вышеизложенных теоретических положений, Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений:

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения, дружественного разговора); умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослыми, понять ситуацию, в которую ставятся коммуниканты, намерения, мотивы общения); умений соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы, получать и снабжать информацией о себе и других вещах, пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал) [37, с. 136].

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий); умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю); умений применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движения, графическую коммуникацию для выполнения заданий с общей целью, фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике); умений оценить результаты совместного общения (оценить себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать, понимать результаты общения, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному, содействует ли это вовлечению других партнеров по общению).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга [37, с. 138].

Существенный вклад в разработку теории коммуникативных умений как фактора психологической готовности к школе внесла М.Г. Маркина. Она разработала показатели коммуникативной готовности к школьному обучению и признаки их проявления, в качестве которых выделены коммуникативные умения:

1. Способность к конструктивному ведению диалога:
 - умение слушать партнера и адекватно понимать смысл его высказывания;
 - умение находить противоречия и слабые места в рассуждениях партнера и подвергать их конструктивному обсуждению;
 - умение воплощать собственную мысль в форму логически стройного обобщающего суждения, доступного для восприятия окружающих.
2. Адекватность ориентировки в коммуникативном пространстве:

- умение конструировать образ «Я» на основе согласования собственных и чужих представлений о себе;
 - умение создавать «образ партнера» по коммуникации;
 - умение адекватно воспринимать сущность конкретного взаимодействия.
3. Компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия:
- умение находить тему и планировать ход предстоящего общения;
 - умение проектировать адекватные средства общения и реализовывать их на практике; умение избегать возможные конфликты в общении и связанные с ними эмоционально-психологические напряжения.

Таковы основные подходы отечественных педагогов и психологов. Как видно из их характеристики, коммуникативные умения понимаются как индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, тесно связанные с речевой деятельностью [19, с. 130].

В результате экскурса в проблему формулирования понятий, классификации и условий формирования коммуникативных умений мы определили данную группу умений следующим образом.

Коммуникативные умения – это сложные и осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности ребенка к общению.

Характеризуя данное определение, мы хотели бы подчеркнуть:

- коммуникативные умения являются сложными, включающими в себя простые (элементарные) умения;
- простые (элементарные) коммуникативные умения в ходе постоянных упражнений автоматизируются и доводятся до навыка;
- коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений и конкретизируют последние своим содержанием;
- коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями детей, что проявляется в способности дошкольников строить общение в соответствии с задачами, адекватно коммуникативной ситуации и партнерам, анализировать и оценивать коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми;
- коммуникативные умения основаны на теоретических знаниях и практической подготовленности, которые включают в себя целенаправленную работу по созданию мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений, ознакомление детей со средствами и способами общения, практическое осуществление действий в условиях коммуникативной деятельности.

Таким образом, на основе вышеизложенного следует отметить:

В педагогической науке, в том числе и в дошкольной педагогике, проблема формирования коммуникативных умений не является достаточно разработанной.

Опираясь на психолого-педагогическую концепцию деятельности, мы рассмотрели данные умения как структурные элементы коммуникативной деятельности, являющиеся сложными по своей структуре, осознанными коммуникативными действиями.

1.3. Классификация детских игр

Детские игры – явление неоднородное. Даже глаз непрофессионала заметит, насколько разнообразны игры по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу.

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Так, Ф.Фребель, будучи первым, среди педагогов, кто выдвинул положение об игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификации положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры).

В работах Н.К.Крупской детские игры делятся на две группы: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская назвала творческими, подчеркивая их главную особенность – самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр.

Другую группу игр этой классификации составляют игры с правилами.

В играх с фиксированными правилами (подвижные, дидактические) дети проявляют творчество, придумывая новые варианты, используя новый игровой материал, соединяя несколько игр в одну.

Сюжетно-ролевые игры

Сюжетно-ролевая игра – это воспроизведение событий, происходящих в жизни или в литературном произведении.

Главное условие игры – наличие у детей знаний о той или другой стороне действительности, о деятельности людей в ней, их конкретно-ситуативном поведении.

В последние годы проблема классификации детских игр вновь стала привлекать пристальное внимание учёных. Новая классификация детских игр, разработанная С.Л.Новосёловой, представлена в программе «Истоки: Базисная программа развития ребёнка-дошкольника». В основе классификации лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры (ребёнка или взрослого).

Выделяются три класса игр:

1. Игры, возникающие по инициативе ребёнка (детей) - самостоятельные игры:
 - игра – экспериментирование;
 - самостоятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские);
 - театральные.
2. Игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями: – игры обучающие:
 - дидактические,
 - сюжетно-дидактические,
 - подвижные;
 - досуговые игры (игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, театрально-постановочные).
3. Игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе, как взрослого, так и более старших детей: традиционные или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым).

Творческие игры

К творческим играм относятся игры, в которых ребёнок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность. Творческие проявления детей в играх разнообразны: от придумывания сюжета и содержания игры, поиска путей реализации замысла до перевоплощения в роли, заданных литературным произведением. В зависимости от характера творчества детей, от игрового материала, используемого в играх, творческие игры делятся на режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры со строительным материалом.

Игры с правилами

Игры с правилами – особая группа игр, специально созданных народной или научной педагогикой для решения определённых задач обучения и воспитания детей. В зависимости от характера обучающей задачи игры с правилами делятся на две большие группы дидактические и подвижные игры, которые, в свою очередь классифицируются с учётом разных оснований. Так, дидактические игры подразделяются по содержанию (математические, природоведческие, речевые), по дидактическому материалу (игры с предметами и игрушками, настольно-печатные, словесные).

Подвижные игры классифицируются по степени подвижности (игры малой, средней, большой подвижности), по преобладающим движениям (игры с прыжками), по предметам, которые используются в игре (игра с мячом, с лентами, с обручем).

Структура игры.

Независимо от вида игр она имеет определённую структуру, отличающую её от других видов игр и упражнений.

Игра, используемая для обучения должна содержать, прежде всего, обучающую, дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определёнными игровыми действиями. «Игровые действия составляют основу дидактической игры - без неё невозможна сама игра. Они являются как бы рисунками сюжетами игры».

Обязательным компонентом игры являются и её правила, благодаря которым педагог в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом.

Делаем вывод, обязательными структурными элементами игр являются: обучающая, воспитывающая задача, игровые действия и правила [36, с. 237].

Рассмотрев классификацию детских игр, мы остановимся на изучении театральной игры, так как именно для театральной игры характерно образное, яркое изображение социальной действительности, явлений природы, что знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии. А умело поставленные вопросы при подготовке к игре побуждают их думать анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется.

1.4. Сущность, методика, психолого-педагогический потенциал и классификация театральной деятельности на основе игры

В психолого-педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театральной игры. Л.С.Выготский детское театральное творчество рассматривает как драматизацию, Е.Л.Трусова применяет

как синонимы понятия «театральная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация», В.Н.Всеволодовский-Генгросс – драматические игры, которые характеризуются «наличием художественного образа и драматического действия». Большинство исследователей приходят к выводу о том, что театральные игры наиболее близки к искусству и часто называют их «творческими» (М.А.Васильева, С.А. Козлова, Д.Б.Эльконин и др.) [13, с. 198].

Теория произнесения речи, традиционно с античных времён используя богатейший опыт, накопленный искусством театра, уделяла внимание двум разделам произнесения: владению голосом и владению телом. Техника речи, выразительность мимики, жестов, пластики оратора, умение общаться с публикой, воздействуя на неё не только словом, но и богатством интонаций, ритмическим построением речи – все эти качества вырабатывались посредством системы упражнений и декламаций (учебных ораторских выступлений). Кроме этого в эпоху Возрождения в практике университетских театров и в школьных театрах протестантских и иезуитских учебных заведений в Западной Европе, а затем и в духовных академиях России XVI-XVII вв. использовались постановки спектаклей. Школьный театр ставил перед собой две основные задачи: обучение поэтике и риторике и религиозное просвещение актёров и зрителей [34, с. 22].

Отец педагогики, выдающийся педагог-гуманист XVII века – Я.А.Коменский – считал театральные представления обязательными во всех классах. Среди законов хорошо организованной школы сформулированы им и законы о театральных представлениях, согласно которым, предполагалось, «чтобы каждый класс ежегодно четыре раза выставлял своих учеников на подмостки театра»; «чтобы, распределённое по различным ролям, было представлено всё, пройденное в течение триместра»; «чтобы самые торжественные представления давались в конце года, перед переводом из класса в класс». Главной целью драматических представлений является, по мысли педагога, подготовка детей к тому, чтобы «благопристойно выполнять всякую роль и во всём вести себя непринуждённо». Коменский пишет, что «тех, кого в скором времени надо будет послать в общественную жизнь, следует приучать к тому, чтобы они умели прилично держаться в обществе и искусно подчинять себе выпадающие им на долю обязанности». Так как жизнь, тех юношей, кто предназначается для церкви, государства и школы «должна быть посвящена беседам и действиям», театр – это естественное и эффективное педагогическое средство: «посредством примера и подражания юноши кратким и приятным путём приучаются наблюдать в вещах различные стороны, сразу отвечать на различные вопросы, искусно владеть мимикой, держать лицо, руки и всё тело согласно с обстановкой, управлять своим голосом, изменять его» [34, с. 23].

Методика театральной деятельности, разработанная С.М.Машевской, состоит из следующих этапов: режиссёрский анализ сказки, знакомство детей со сказкой, освоение материала сказки по эпизодам, проигрывание всей сказки целиком, показ сказки зрителям, сочинение писем в сказку.

Первый этап методики – режиссёрский анализ сказки – это подготовительный к игре период, это творческая работа самого педагога, взявшего на себя роль режиссёра. Опорой для такой работы служат работы К.С.Станиславского, В.И.Немировича-Данченко, А.Д.Попова, М.О.Кнебель, П.М.Ершова, Б.Е.Захавы, А.В.Эфроса и др. Эта работа, проделанная педагогом должна быть достаточной, чтобы поставить настоящий спектакль. Мы подчёркиваем серьёзное отношение к игре. Необходимо ответить на вопросы «о чём?», «зачем?», «какими средствами?» и «что было?», «как развивалось?», «куда пришло»? От того, насколько будут продуманы ответы, зависит целостность игры-драматизации, точность актёрских задач, которые надо подсказать детям, трактовка образов и выразительные средства для передачи характеров. Всё будет связано с тем, в какой мере удалось понять и прочувствовать материал сказки и увидеть свой будущий спектакль или игру-драматизацию [34, с. 24].

Важно думать о сказке много, так, чтобы она захватила тебя целиком и не отпускала ни днём, ни ночью. Важно ответить для себя на вопросы «о чём?» и «зачем?» и... вовремя остановиться и не продиктовать своё решение детям. Наша трактовка должна быть понятна детям того возраста, с которым мы работаем. На наш взгляд, важно услышать, что взволновало детей в сказке. И помочь им увидеть главное, ускользающее от их внимания. Ребёнок не сможет играть в то, что ему непонятно и не близко. Учитывая мнение детей, их возможности мы и будем, по совету режиссёра А.В. Эфроса, «стремиться достичь достойного уровня в данной трактовке».

Итак, анализ текста как этап инсценирования имеет огромное значение. Заниматься постановкой любого по объёму текста без предварительного анализа нельзя. Только понимание этого педагогами, режиссёрами-любителями позволит сделать игру-драматизацию действенным средством и воспитания, и обучения. Анализ текста на этом не прекращается, он будет продолжаться на этапе «разведки умом» в беседе с детьми, на этапе «разведки телом» во время самой игры. Постоянно перемежая эти виды деятельности, и педагог, и дети будут создавать роли, и оживлять сказку. Прделанная заранее работа по анализу сказки, сложившийся замысел будущей игры-драматизации, позволят педагогу рассказать сказку детям так, чтобы их встреча со сказкой тоже стала новой.

Необходимой составляющей методики С.М.Машевская считает детский анализ сказки, который в детском саду осуществляется в основном в неявной форме во время игры-драматизации. Начинаясь сразу «жизнь тела роли» обогащается необходимым поиском «жизни духа». Анализ, вплетённый в ткань

игры, отвечает потребности ребёнка понять характер героя, для того чтобы его сыграть, и соответствует стремлению ребёнка немедленно действовать [34, с. 25].

В театральной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые способствуют развитию психических процессов, качеств и свойств личности – воображения, самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости [7, с. 128].

В дореволюционной педагогике вопросами театра занимались Белинский, Гоголь, Герцен, Островский, Ушинский. В советское время: Луначарский, Н.К.Крупская, Макаренко, Станиславский.

Определение «игра» давали многие ученые. По мнению М.Г.Ярошевского, К.С.Станиславского, А.В.Петровского, игра – это «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры». В дошкольный период она является основным видом деятельности ребенка и оказывает большое влияние на его психическое развитие (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин и др.). Понятием «игра» объединены самые разнообразные проявления активности ребенка, которые различаются, прежде всего, характером действий и их направленностью, – это игры дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театральные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные и др. Таким образом, театральная игра, как один из видов игровой деятельности, оказывает существенное влияние на ход развития личности ребенка [34, с. 9].

Сам термин «театральная игра» указывает на связь ее с театром.

Связь театральной и детской игры прослеживается во многих исследованиях, где игра ребенка рассматривается как «мимическое искусство актера», «драматический или театральный инстинкт», «артистическая стилизация», «искусство ребенка», «генетическая основа механизма актерского творчества», «форма примитивного драматического искусства» (Л.П.Бочкарева, В.Н.Всеволодский-Гернгросс, Л.С.Выготский) [4, с. 157].

Театр всеобъемлющий и синтетический вид деятельности, соединяющий в себе слово, образ, музыку, танец, изобразительное искусство (Е.В.Семенов, К.С.Станиславский).

Театральная игра-деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает ее привлекательной для детей. Она приносит ребенку большую радость и удивление. В ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его. Будучи по своему характеру синкретической деятельностью, она наиболее полно охватывает личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов: цельности и одномоментности восприятия, легкости воображения и веры в превращения, эмоциональной восприимчивости, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности и т.п. (Л.В.Артемова, Л.С.Выготский, Н.Ф.Сорокина, Л.Г.Миланович, Д.Б.Эльконин и др.). Это говорит о широком развивающем потенциале театральной игры.

Для театральных игр, в которых присутствует художественный образ и драматическое действие, В.Н. Всеволодский-Гернгросс употребляет термин «драматические игры». Большинство исследователей считают, что театральные игры наиболее близки к искусству, и называют их «творческими» (М.А.Васильева, С.А.Козлова, Д.Б.Эльконин и др.). Л.С.Выготский считает драматизацией детское театральное творчество [13, с. 267].

Результаты анализа различных точек зрения позволяют рассматривать театральную игру как деятельность, подчиненную сюжету-сценарию и протекающую в обозначенных временных и пространственных границах. В игре принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается с помощью различных символических средств (мимики, пантомимы, пластики, речи, пения и т.п.).

Во многих исследованиях театральные игры квалифицируются по способам изображения сюжета, т.е. по средствам эмоциональной выразительности (Л.В.Артемова, С.Л.Трусова).

Сходство игр с режиссерской работой состоит в том, что ребенок сам придумывает мизансцены, т.е. организует пространство, исполняет все роли или просто сопровождает игру «дикторским» текстом. В этих играх ребенок-режиссер приобретает умение «видеть целое раньше частей», которое, согласно концепции В.В.Давыдова и его последователей, является основой для развития воображения как новообразования дошкольного возраста.

Высказываются мнения, что сюжет любой игры можно представить как последовательность взаимосвязанных ситуаций, и в этом смысле он будет аналогичным повествовательному тексту, который и лежит в основе театрализованной игры (Л.П.Бочкарева, Н.А.Короткова, Н.А.Михайленко) [7, с. 187].

Игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием (О.А.Карабанова). Они основываются на действиях исполнителя, который использует пальчиковые куклы и куклы-бибабо, и соответствуют определению: «Драматизировать – значит разыгрывать в лицах какое-либо материальное произведение, сохраняя последовательность рассказанных в

нем эпизодов и передавая характеры персонажей». Поскольку ребенок играет сам, он может использовать все средства выразительности: интонацию, мимику, пантомиму [7, с. 190].

Игра-драматизация и режиссерская игра многими исследователями (Н.А.Коротковой, Н.А. Михайленко и др.) рассматриваются как игры, входящие в структуру сюжетно-ролевой игры. Однако, по мнению некоторых авторов (В.А.Кожевниковой, С.А.Козловой, Е.Е.Кравцовой), режиссерская игра, обладая такими составляющими, как воображаемая ситуация, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игры, по сравнению с сюжетно-ролевой.

В структуре театральной игры можно найти все компоненты, выделенные Д.Б. Элькониным в сюжетно-ролевой игре: роль как определяющий компонент, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми. Однако, по сравнению с сюжетно-ролевой игрой, в театрализованных играх игровое действие или игровой предмет (костюм или кукла) определяют и облегчают принятие ребенком на себя роли, и только после этого сама роль предлагает выбор игровых действий (Л.Г.Стрелкова, Е.Л.Трусова и др.) [7, с. 212].

Для театральной игры важным является разграничение понятий «роль» и «игровой образ». Понятие «роль» подразумевает изображение человека или животного, для которых характерны типичные проявления, а для человека – еще и вид деятельности. Игровой образ, по мнению Л.П.Бочкаревой, сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определенное время. При этом на формирование умения перевоплощаться, создавать игровой образ, прежде всего, влияют игры-драматизации. [23, с. 13].

Реализация в игре-драматизации роли, привлекательной для ребенка, требует более строгого подчинения сюжету (почти правилу), отражающему установленную автором логику отношений и взаимодействия объектов окружающей действительности, чем в сюжетно-ролевой игре. Вместе с тем, выполнение роли не исключает творчество. Роль отражает не только социальную, но и личную позицию персонажа.

Классификация театральных игр

Существует несколько точек зрения на классификацию игр, составляющих театрально-игровую деятельность. По классификации Л.С. Фурминой – это предметные (действующими лицами являются предметы: игрушки, куклы) и не предметные (дети в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль) [46, с. 56].

Театральную игру исследователь Л.В. Артёмова делит на две группы: игры-драматизации и режиссёрские [7, с. 213].

В играх-драматизациях ребёнок самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой либо сюжет с заранее существующим сценарием, не являющимся жёстким каноном, а служащим канвой, в пределах которой развивается импровизация (разыгрывание сюжета без предварительной подготовки). Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребёнком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим. Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т. д.) или в форме массового сюжетного зрелища – их называют театрализациями [7, с. 214].

Виды драматизации:

- игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей;
- ролевые диалоги на основе текста;
- инсценировки произведений;
- постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям;
- игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки.

В режиссерской игре «артистами» являются игрушки или их заместители, а ребенок, организуя деятельность как «сценарист и режиссер» управляет «артистами». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольный, плоскостной и объемный, кукольный (бибабо, пальчиковый, марионеток) и т.д.

Режиссёрские игры могут быть групповыми: каждый ведёт игрушки в общем сюжете или выступает как режиссёр импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий. В режиссёрской игре ребёнок не является сценическим персонажем, действует за игрушечного героя, выступает в роли сценариста и режиссёра, управляет игрушками или их заместителями.

Режиссёрские игры классифицируются в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.) [7, с. 215].

Важное значение в возникновении у детей театральной игры – имеет сюжетно-ролевая игра. Особенность театрализованной игры состоит в том, что со временем дети уже не удовлетворяются в своих играх только изображением деятельности взрослых, их начинают увлекать игры, навеянные литературными произведениями (на героическую, трудовую, историческую тематику). Детей больше увлекает сам сюжет, его правдивое изображение, чем выразительность исполняемых ролей. Таким образом, именно сюжетно-ролевая игра является своеобразным плацдармом, на котором получает своё дальнейшее развитие театрализованная игра.

В ряде исследований театральные игры делятся по средствам изображения в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности сюжета.

Разнообразны виды театральных игр.

Н.А.Реуцкая разделила театрализованные игры в зависимости от художественного оформления на театрализованные игры, игры с настольным театром, фланелеграф, теневой театр, театр Петрушки, игры с марионетками [42, с. 78].

Общим всех для театральных игр является наличие зрителей. Кроме того, они представляют собой «рубежный» вид деятельности, тесно связанный с литературным и художественным творчеством (А.Н. Леонтьев). Театральную игру (особенно игру-драматизацию) характеризует перенос акцента с процесса игры на ее результат, интересный не только участникам, но и зрителям.

Выводы по 1 главе

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности.

Общение является неотъемлемой частью любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению как учебно-воспитательного процесса, так и успешности обучения школьников.

Потребность в общении выступает одной из самых главных в жизни человека. Развитие коммуникативных умений одна из важнейших задач современного образования.

Огромный потенциал театральной деятельности как средства развития речи в процессе речевой деятельности до сих пор не освоен педагогикой. Методики развития речи не относят театральную деятельность детей к эффективным, специальным, целенаправленным приемам развития речи, хотя и не отрицают влияния театра на выразительность чтения и развитие памяти. Театральная деятельность в детском саду и в школе традиционно рассматривается педагогами и психологами лишь как средство эстетического воспитания (А.О.Авраамченко, П.П.Блонский, Н.А.Варки, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, В.В.Зеньковский, Р.Р.Калинина, А.Н.Леонтьев, А.С.Макаренко, А.А.Мелик-Пашаев, Ю.А.Полуянов, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий, Р.Штейнер, Д.Б.Эльконин и др.). Методика обучения литературе рассматривает инсценирование как прием изучения художественного произведения (Е.А.Акулова, М.П.Воюшина, А.С.Дегожская, Н.И.Кудряшов, В.А.Лазарева, В.Г.Маранцман, В.П.Острогорский, М.А.Рыбникова, М.А.Снежневская, Т.В.Чирковская и др.). Проблема использования театрально-игровой деятельности в учебном процессе разрабатывается социоигровой педагогикой (В.М.Букалов, Е.А.Захарова, А.П.Ершова, Т.Г.Пеня и др.). Интереснейший опыт применения инсценирования как обучающей деятельности представлен в педагогическом наследии В.Н.Сороки-Росинского и в практике вальдорфской школы. В связи с этим актуальной является задача разработки методики развития коммуникативных умений, соединяющей речевую и театральную деятельность в процессе игры-драматизации [35].

В ходе эксперимента мы отдали предпочтение именно театральной игре, так как этот вид деятельности таит в себе большие возможности для решения целого ряда задач из разных образовательных направлений, связанных с речевым, социальным, эстетическим, познавательным развитием ребенка, которые в той или иной мере решаются сегодня в процессе организованного обучения. Мы берем во внимание театральную игру именно дошкольников, так как именно этот в этом возрасте игра является ведущим видом деятельности. Также возрастная категория выбрана не случайно. Следующая ступень – младший школьный возраст. Освоение элементов коммуникативной культуры в дошкольном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал в школе.

В сфере речевого развития решаются такие задачи, как

- содействие развитию монологической и диалогической речи;
- обогащение словаря, образных выражений, сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов;
- овладение выразительными средствами общения.

Глава 2. Экспериментальное исследование развития коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста средствами игровой театральной деятельности

2.1 Выявление констатирующего уровня развития коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста

Для объективной оценки уровня развития коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста исследуемой группы (выборки), а также для обоснования необходимости разработки специальной системы работы воспитателя, основанной на использовании театральной деятельности, использовался комплекс методик:

1. Методика «Изучения уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой [41, с. 73];

2. Методика «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) [33, с. 198];

3. Анкета для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей. Для родителей, воспитателей [38, с. 255].

В соответствии с методикой «Изучения уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой изучение коммуникативных умений детей проводится через наблюдение за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли. Оценка коммуникативных умений проводится с учётом следующих критериев:

- Активность в общении (стремиться к общению по собственному желанию, является инициатором общения);
- Умение слушать и понимать речь;
- Умение строить общение с учётом ситуации;
- Умение вести диалог;
- Лёгкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми;
- Ясность и последовательность выражения своих мыслей;
- Использование форм речевого этикета.

Выраженность каждого из критериев может быть оценена специалистом в баллах – от 0 до 3 баллов.

В данной методике существует интегральный (обобщенный) показатель общего уровня речевой коммуникации дошкольников, он определяется как суммарная оценка выраженности каждого из критериев оценки коммуникативных умений детей.

М.А. Поваляева выделяет **три уровня развития коммуникативных умений и навыков детей**: высокий, средний и низкий; прилагая к методике качественную характеристику каждого уровня. *Высокий* (от 17 до 21 балла) – ребёнок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учётом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета, ведёт диалогическое общение, умеет договориться. *Средний* (от 10 до 16 баллов) – ребёнок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще, по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое, не всегда умеет договориться и вести диалог. *Низкий* (от 0 до 9 баллов) – ребёнок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не умеет вести диалог и договориться со сверстниками.

В сентябре 2012 г. мы провели констатирующий срез развития коммуникативных умений, используя данную методику. Результаты, приведенные в Таблице 1, позволяют дать объективную оценку уровня развития речевых коммуникативных умений у воспитанников исследуемой группы до проведения специальной работы с использованием театральной деятельности.

Анализ результатов исследования уровня развития речевых коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста **на констатирующем этапе** позволил установить, что:

1. У 55 % детей (11 человек) был выявлен *низкий уровень* развития речевых коммуникативных умений. Дети избегают речевого контакта. Данные дети малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами; они не умеют самостоятельно строить общение с учетом ситуации; им трудно установить контакт с собеседником; они не умеют вести диалог; не в полной мере используют речевой этикет. Таких детей оказалось большинство.

Особенно тревожат результаты наблюдений за Таней и Сашей. Таня – сложный ребенок в речевом плане, она практически не разговаривает, хотя по возрасту является самым старшим ребенком в группе. Таня из неблагополучной семьи, семья находится на учете в отделе опеки и попечительства, периодически проверяется, в детском саду находится под наблюдением психолога. Ребенок небрежно одет, дома ей практически никто не занимается. На занятиях она не занимается. У Саши наблюдается задержка

психического развития. Он только в этом году начал разговаривать, на занятиях Саша отсиживается, не принимает участия в беседах, совместных играх, наблюдая за ним, складывается впечатление, что он находится в своем мире, не обращая внимания на других ребят. Но в отличие от Тани Саша идет на контакт с воспитателем, может отдельными фразами объяснить, что он хочет. Именно на этих детей мы хотим обратить пристальное внимание в ходе нашего исследования.

2) У 30 % детей (6 человек) был выявлен *средний уровень* развития речевых коммуникативных умений и навыков. Такие дети умеют слушать и понимать речь, участвуют в общении, но чаще по инициативе других; не всегда умеют пользоваться формами речевого этикета, также не всегда умеют самостоятельно договориться и вести полноценный диалог.

3) У 15% детей (3 человека) был выявлен *высокий уровень* развития речевых коммуникативных умений. Дети стремятся к общению по собственному желанию, являются инициаторами общения, умеют слушать и понимать речь, строят общение с учётом ситуации, легко входят в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражают свои мысли, пользуются формами речевого этикета, ведут диалогическое общение, умеют договориться.

4) Среди речевых коммуникативных умений у детей особенно страдало: умение строить общение с учетом ситуации (среднее значение - 1.5), умение вести диалог (1.1), ясность и последовательность выражения своих мыслей (1.3); легкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми (1.3);

5) Более высоко было оценено использование детьми форм речевого этикета (1.7), активность в общении (1.6), а также умение слушать и понимать речь (1.8).

Таким образом, исследование исходного уровня развития речевых коммуникативных умений и навыков у детей среднего дошкольного возраста позволило установить «низкий» уровень (55%) развития речевых коммуникативных умений и навыков у большей части дошкольников исследуемой группы.

Данные дети малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами. Они избегают речевого контакта, не умеют самостоятельно строить общение с учетом ситуации, им трудно установить контакт с собеседником. Они не умеют вести диалог, не в полной мере используют речевой этикет. Среди речевых коммуникативных умений и навыков особенно страдает: умение строить общение с учетом ситуации, умение вести диалог, ясность и последовательность выражения своих мыслей, легкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми.

Далее мы решили посмотреть, как дети ведут себя в конфликтных ситуациях, умеют ли они конструктивно выйти из конфликта, какие отношения между детьми в группе, какие представления о поведении в конфликтных ситуациях имеют дети с различными уровнями речевой коммуникации, и есть ли между этими показателями зависимость.

Для этого мы использовали **методику «Картинки»** (Е.О.Смирнова, Е.А.Калягина) (Приложение 1).

Цель: распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих.

Стимульный материал: картинки с изображением конфликтных ситуаций.

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценами из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки её куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребёнок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребёнок должен решить определённую проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 30% детей коммуникативной компетентности не имеют и обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками, так как не могут найти самостоятельного выхода из конфликтной ситуации. На вопрос: «Что бы ты сделал на месте этой девочки (мальчика)?» – ребенок ответил: «Не знаю». Ответы такого типа, не содержащие каких-либо самостоятельных решений конфликтной ситуации и свидетельствуют о низком уровне развития социальной компетентности. Кроме того, нами было отмечено, что, как правило, так отвечали дети именно с низким уровнем развития коммуникативных умений. Обратим еще раз внимание на то, что в группе есть девочка Таня, совершенно не говорящая и мальчик Саша, который объясняется о трывистыми фразами.

Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения, 25% занимают агрессивные выходы из ситуации («Всех побью», «Стукну»). Причем агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях, как правило, предлагались одними и теми же детьми, а именно детьми с низким уровнем развития коммуникативных умений. Хочется обратить внимание на Максима. У данного ребенка отмечается повышенная агрессия, он единственный из группы занимается с психологом по этой причине. На первый

взгляд Максим обычный ребенок, он хорошо разговаривает, умеет построить беседу, но при этом он всего добивается через агрессию по отношению к другим детям. Постоянно дерется. У него нет постоянных друзей, он общается только с теми детьми, которые не могут дать ему отпор.

Делаем вывод о том, что больше половины детей (55%) не умеют самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций или же решают ее агрессивным путем.

Миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены менее чем в половине случаев. Из них 25 % детей ограничились вербальными призывами к справедливости («Объясню, что так не поступают», «Скажу, что так неправильно»), 20% ответов содержали продуктивные и действенные решения («Поиграю в другие игры», «Подожду, пока они поиграют», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик» и т.д.). Именно такого рода ответы свидетельствуют о достаточно высокой социальной компетентности детей в общении со сверстниками. Так отвечали, как правило, дети со средним и высоким уровнем развития коммуникативных умений и лишь двое детей с низким уровнем.

Проанализировав эти две методики мы сделали вывод, что от того на каком уровне развития находится речь у ребенка зависит то, как ребенок будет общаться со сверстниками, взрослыми. Очень важно научиться ли он быть инициатором общения или же будет ведомым, может быть даже всю свою жизнь, если мы не научим его этим приемам общения, важно и то, как он будет выходить из сложных, конфликтных ситуаций, которых, к сожалению, в наши дни не избежать.

Далее мы провели еще одну методику диагностики для более широкого представления о том, какими же именно качествами, нас интересуют коммуникативные качества, обладают наши дети. Для этого мы провели анкетирование родителей детей и воспитателя данной группы, для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей, а также их взаимоотношений с окружающими детьми.

Анкета для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей проводилась с родителями и воспитателем (Приложение 2).

По опросу родителей мы получили предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребенка, которые в дальнейшем были сравнены с ответами воспитателя испытуемых детей.

Многие оценки каждого ребенка, полученные от родителей и воспитателя, совпадают. Из строк, где оценки родителей и учителя совпадают (это видно из таблицы 3), можно делать вывод о том, что данное качество личности у испытуемого ребенка существует. Если оценки родителей и воспитателя не совпадают, то мы делали вывод о том, что данное качество свойственно ребенку, но проявляется в разных условиях по-разному.

Так на примере Жени, мы видим, что оценка ее общительности одинаково высока и у родителей и у воспитателя. Это говорит о том, что она действительно обладает этим свойством. Что касается обидчивости – оценки различны, значит, мы можем сказать, что это качество свойственно ей, но оно по-разному проявляется в домашних и в условиях детского сада.

Но также нашей задачей было определить степень развитости у ребенка всех данных качеств личности путем суммирования (Таблица 3). Мы сделали вывод, что дошкольники обладают всеми перечисленными качествами в разной степени выраженности. Особого внимания заслуживают дети, у которых довольно низкий показатель развитости данных коммуникативных качеств личности и межличностных отношений, а именно Илона, Ксюша, Максим, Таня, Леня, Саша, Самира. У данных детей и ранее в предыдущих методиках наблюдались низкие показатели. Отметим и то, что у ранее обозначенных детей – Тани, Саши, Максима западает большинство коммуникативных качеств и межличностных отношений. У Тани совершенно на нуле находится качество общительность, организаторские способности в силу ее проблем с речью, также межличностные отношения, такие их качества как эмпатия, настойчивость, трудолюбие, уверенность в себе. У Саши не развиты такие качества как общительность, организаторские способности, послушание, самостоятельность, настойчивость, трудолюбие, уверенность в себе. У Максима – организаторские способности, альтруизм, справедливость, послушание, настойчивость, трудолюбие.

Проанализировав результаты трёх методик: «Изучение уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой, «Картинки» Е.О.Смирновой, Е.А.Калягиной, анкеты для родителей и воспитателей, мы выделили обобщённые **уровни развития коммуникативных умений детей, учитывающие показатели трёх методик:**

Высокий – ребенок является инициатором общения, легко входит в диалог со сверстниками и взрослыми, проявляет настойчивость, справедлив в своих суждениях, ясно и последовательно излагает свои мысли, пользуется формами речевого этикета, умеет договориться, уверен в себе. Предлагает миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций. У ребенка развиты такие качества личности как: общительность, организаторские способности, взаимоотношения с другими детьми, альтруизм, эмпатия, агрессивность, беспомощность, обидчивость, справедливость, правдивость, вежливость, послушание, самостоятельность, настойчивость, трудолюбие, уверенность в себе.

Средний – ребенок участвует в общении часто по инициативе других, хорошо выполняет как ведущие, так и подчиненные роли, но чаще всего берет на себя именно второстепенные роли, не всегда

умеет договориться и вести диалог, теряется в ответственные моменты, не уверен в себе. У ребенка в той или иной мере развиты такие качества личности как: общительность, организаторские способности, взаимоотношения с другими детьми, альтруизм, эмпатия, агрессивность, беспомощность, обидчивость, справедливость, правдивость, вежливость, послушание, самостоятельность, настойчивость, трудолюбие, уверенность в себе.

Низкий – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогами, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не умеет договориться, не настойчив, не уверен в себе. Ребенок беспомощен в общении со сверстниками, не умеет самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций или же решает ее агрессивным путем. У ребенка довольно низкий показатель развитости таких качества личности как: общительность, организаторские способности, взаимоотношения с другими детьми, альтруизм, эмпатия, агрессивность, беспомощность, обидчивость, справедливость, правдивость, вежливость, послушание, самостоятельность, настойчивость, трудолюбие, уверенность в себе.

У нас получилась следующая диаграмма (Диаграмма 1), которая отражает уровень развития коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Более чем у половины детей (55%) низкий уровень развития коммуникативных умений, у 30% детей средний уровень развития коммуникативных умений и всего лишь у 15% детей высокий уровень развития коммуникативных умений.

Результаты констатирующей диагностики явились основанием для разработки программы игровой театральной деятельности и её реализации воспитателем.

2.2.Формирующий эксперимент: развитие коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста средствами игровой театральной деятельности

В связи с выявленными проблемами нами разработана программа формирования коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста средствами игровой театральной деятельности на базе г.Шуя, МДОУ «Детский сад №23».

Эксперимент проходил с 01.09.12 по 31.05.13. Нами разработана программа работы по трем направлениям: два раза в неделю проводятся непосредственные занятия с детьми по формированию коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности, один раз в месяц мероприятия для родителей и раз в три месяца встречи с педагогами ДОУ.

Цель программы: развитие коммуникативных умений дошкольников средствами игровой театральной деятельности.

Основными задачами программы являются:

1. Развитие речевой и мыслительной деятельности ребенка;
2. Развитие и обогащение новых форм общения со сверстниками;
3. Развитие диалоговой речи;
4. Развитие умения строить общение с учетом ситуации, активности в общении детей;
5. Развитие умения слушать и понимать речь;
6. Эмоционально-коммуникативное развитие детей;
7. Объединение усилий педагогов, родителей в целях преодоления речевых нарушений у детей.

Ожидаемые результаты:

- 1) Развитие навыков эффективного общения и сотрудничества, активность в общении;
- 2) Умение строить общение с учетом ситуации, увеличение работоспособности, улучшение поведения детей и их взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;
- 3) Развитие произвольного внимания, памяти, речи, мыслительных способностей;
- 4) Умение вести диалог, более открытое проявление эмоций и чувств;
- 5) Легкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми, проявление внимания, сочувствия у детей к окружающим людям;
- 6) Сотрудничество детей друг с другом, уважение интересов других.

Участники программы: дети среднего дошкольного возраста, их родители, педагоги ДОУ.

В состав группы входят дети с нарушениями в речи, имеющие низкое статусное положение в группе детского сада, неуверенные в себе, агрессивные, замкнутые, тревожные, а также дети без видимых нарушений.

Количество детей на занятиях 7-10 человек, что создает оптимальные условия для индивидуальной работы и обеспечивает вариативность общения.

Количество занятий – 72 занятия, продолжительностью 15-20 минут.

Деятельность будет проводиться по трём направлениям работы:

Работа с педагогами:

- методические мероприятия (лекции, консультации);
- диагностика (опрос в виде анкетирования и бесед).

Работа с родителями:

- методические мероприятия (массовые лекции, беседы, консультации);
- показ спектакля взрослым (театральные представления, спектакли);
- фотовыставки совместных работ детей и родителей;
- мастер-классы по изготовлению настольных театров.

Работа с детьми:

- театральная игра (игры-драматизации; упражнения на развитие речевых коммуникативных умений и навыков, уверенности в себе, навыков саморегуляции и произвольного поведения; игры, развивающие внимание, память, речь);
- культура и техника речи (упражнения на развитие свободы речевого аппарата и дыхания, умения владеть силой голоса, интонацией, четкой дикцией и правильной артикуляцией; словесные игры, направленные на развитие связной речи);
- ритмопластика (комплексные, ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, направленные на развитие у дошкольников свободы и выразительности телодвижений, чувства ритма);
- работа над спектаклем (знакомство с литературным произведением, выбранным для инсценировки, а также с его содержанием; работа над этюдами для репетиций и спектаклей).

Таблица 4.

Программа формирующего эксперимента

Направления работы	Содержание работы
Методические мероприятия с родителями	– Лекция на тему «Игра как ведущий вид деятельности дошкольника»; – Беседа на тему «Роль общения в жизни ребенка»; – Лекция на тему «Виды игровой деятельности. Чем занять ребенка дома?»; – Консультация логопеда «Развитие речи вашего ребенка»; – Консультации по интересующим родителей темам с педагогом, психологом, логопедом, медицинским работником; – Лекция на тему «Театральная деятельность как средство развития коммуникативных умений у дошкольников».
Методические мероприятия с педагогами	– Лекция логопеда для педагогов ДОУ на тему «Развитие коммуникативных умений дошкольников»; – Консультация для педагогов «Театральная деятельность в детском саду».
Диагностика педагогов	– Анкетирование педагогов для выявления типичных трудностей в работе с родителями; – Опрос «Сложности в работе с детьми и семьей».
Работа с детьми	
Театральная игра	Театральная игра ««Полет на Луну», «Корабль», «Путешествие», «Насос и надувная игрушка», «Последний герой», «Настройщик», «Ярмарка», «Заяц и охотник», «Цирк зверей».
Культура и техника речи	– Занятия «Животные во дворе», «Игровой урок»; – Репетиции с элементами связной речи.
Ритмопластика	«Муравьи», «Буратино», «Пьеро»
Работа над спектаклями по сказкам «Колобок», «Лучшие друзья», «Как утка лису вылечила», «Кто сказал «Мяу»?», «Теремок», «Три поросенка», «Репка», «Куручка ряба», стихотворению «Вот как я умею»	– Чтение сказок «Колобок», «Лучшие друзья», «Как утка лису вылечила», «Кто сказал «Мяу»?», «Теремок», «Три поросенка», «Репка», «Куручка ряба», стихотворения «Вот как я умею»; – Импровизация сказок «Колобок», «Лучшие друзья», «Как утка лису вылечила», «Кто сказал «Мяу»?», «Теремок», «Три поросенка», «Репка», «Куручка ряба», стихотворения «Вот как я умею» ; – Драматизация спектаклей по сказкам «Колобок», «Лучшие друзья», «Как утка лису вылечила», «Кто сказал «Мяу»?»,

	«Теремок», «Три поросенка», «Репка», «Курочка ряба», стихотворению «Вот как я умею» ; – Игровая программа «Сам себе режиссер», «Последний герой», «Путешествие на корабле», «Это вы можете».
Показ спектакля взрослым и детям	– Театральное представление спектаклей по сказкам «Колобок», «Лучшие друзья», «Как утка лису вылечила», «Кто сказал «Мяу»?», «Теремок», «Три поросенка», «Репка», «Курочка ряба», стихотворения «Вот как я умею».

Основой театральных занятий является методика театральной деятельности С. М. Машевской, программа М. Д. Маханевой «Театрализованные занятия в детском саду», программа А. В. Щеткина «Театральная деятельность в детском саду».

Тематическое планирование занятий с детьми по формированию коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности представлено в Приложении 3.

В начале каждого занятия нами использовалась игровая ситуация или сюрпризный момент, для того, чтобы дети заинтересовались дальнейшим сюжетом игры. На всех занятиях мы также использовали элементы театральной игры, делая занятие более интересным и близким к театру, чтобы ребята всё ближе и ближе знакомились с театром. Таким образом, ребята постоянно окунались в мир театра.

В конце занятия мы с ребятами садились в кружок, и обсуждали, что сегодня нового узнали, что понравилось, а что было трудным.

Дети с удовольствием, с большим интересом увлеклись данным видом деятельности. Ребята с большим нетерпением ждали, когда же мы снова будем разучивать новую сказку. Дети с азартом играли в игры на воображение, в игры на различные эмоции, игры на развитие выразительных движений. Также дети очень полюбили различные виды театра, им нравилось водить куклу, разговаривать за неё, выполнять с ней какие-то действия.

Также с интересом дети играли в игры на коммуникацию, где мы участвовали всей группой, были одним целым коллективом.

Когда мы показывали сказки малышам, дети отнеслись к этому показу ответственно и очень тщательно разучивали свою роль и движения в сказке. Затем также ответственно ребята готовились к показу сказок своим родителям.

Мы старались создать атмосферу искренности, доверия, тепла, тем самым обеспечить единство межличностных взаимодействий в группе. Главная наша установка была – на успех у каждого ребенка. Мы внимательно и уважительно относились к индивидуальным склонностям и способностям детей, учитывали добровольность детей при выполнении упражнений, стимулировали мотив «быть не хуже других». Особое внимание мы уделяли детям, о которых мы упоминали на констатирующем этапе, это Саша, Таня и Максим. Хочется отметить, что уже в середине реализации программы Таня, девочка, которая не говорит, стала активным участником в наших занятиях, многое не получалось, но девочка стала более раскрепощена, она уже хочет заниматься, именно заниматься, а не просто отсиживаться, она приняла участие во многих спектаклях, хотя и не говорит. Если сравнивать с началом года, то успехи в речи есть. Таня, наконец-то, произнесла свои первые слова «мама» и «папа», также она пытается называть по именам ребят из группы, хотя и не полностью, но отрывисто у нее это стало получаться. Таня путем мимики, движений, отрывков слов стала объяснять свои потребности. Главное, что мы заметили это то, что девочки из группы стали брать Таню в свои игры, хотя до этого категорически этого не делали, называя ее маленькой. Мы думаем, наша заслуга в этом непременно есть.

Что касается Саши и Максима, то Саша теперь болтает без умолку. Поначалу он просто сидел на стульчике и смотрел за тем, как мы играем, на всяческие побуждения, призывы поиграть вместе со всеми детьми просто прятался за меня и никак не хотел идти на контакт с другими детьми. Но раз за разом мы стали замечать как ему все больше и больше стало нравиться то, чем мы занимаемся с ребятами. Однажды вечером он остался последним в группе, он стал ходить и проговаривать слова сказки, которую мы учили днем, я спросила у него, почему он не играет с нами, ведь все роли знает наизусть, он ничего не ответил, но на следующий день попросился быть медведем. И с тех пор Саша стал принимать участие во всех дальнейших играх. На обычных занятиях он также стал более усидчив, стал слушать, то, что я говорю, иногда даже отвечать на поставленные вопросы, не всегда правильно, но уже хорошо, что он старается. Максим же, на мой взгляд, стал менее агрессивным, просто некогда стало отвлекаться на посторонние вещи. Ему наверно больше других ребят нравится играть различных персонажей, он с нетерпением ждет, кем же

он будет сегодня. Иногда конечно он и стукнет кого-нибудь, но сразу опомнится и попросит прощения. Мы с ребятами всегда приводим в пример ему тех героев, которые жили дружно и никого не обижали. И мне кажется, ребенок действительно стал задумываться над своим поведением.

На занятиях мы использовали разнообразные приемы:

1. выбор детьми роли по желанию;
2. назначение на главные роли наиболее робких, застенчивых детей;
3. распределение ролей по карточкам (дети берут из рук воспитателя любую карточку, на которой схематично изображен персонаж);
4. проигрывание ролей в парах.

Предметно-развивающая среда ДООУ требовала перемен. На помощь пришли родители, братики, сестрички воспитанников, они охотно шили, вязали, клеили, мастерили, члены родительского комитета приобрели деревянных персонажей из различных сказок, книги, игрушки. Построенная театрализованная среда вызвала восторг у детей и у нас взрослых, чувство радости, эмоционально-положительные отношения к детскому саду, желание посещать его, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует интеллектуальному развитию.

На наш взгляд, союз педагогов и родителей способствовал развитию речевых коммуникативных умений и навыков у детей.

Для того чтобы посмотреть изменился ли уровень коммуникативных умений детей после проведенных мероприятий были сделаны предварительные подсчеты по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Объективные доказательства эффективности нашей программы мы получили в ходе контрольного этапа диагностики.

2.3 Контрольная диагностика уровня речевой коммуникации

Для анализа эффективности использования игровой театральной деятельности в работе педагога с дошкольниками проводилось повторное изучение уровня речевой коммуникации у воспитанников средней группы с помощью методик:

1.Методика «Изучения уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой [41, с. 73];

2.Методика «Картинки» (Е.О.Смирнова, Е.А.Калягина) [33, с. 198];

3.Анкета для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей. Для родителей, воспитателей [38, с. 255].

Методика «Изучения уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой

Данные, помещенные в Таблицу, позволяют дать объективную оценку динамики развития речевой коммуникации у воспитанников исследуемой группы после завершения специальной педагогической работы с использованием игровой театральной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что лишь 15% детей коммуникативной компетентности не имеют и обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками, так как не могут найти самостоятельного выхода из конфликтной ситуации. Данные дети недавно начали разговаривать и им еще сложно анализировать задания данного рода, хотя прогресс в их развитии налицо.

Агрессивные выходы из ситуации («Всех побью», «Стукну») занимает всего 5%, один ребенок все же не смог найти конструктивное решение конфликтной ситуации.

Делаем вывод о том, что 20% детей не умеют самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций или же решают ее агрессивным путем, это на 35% меньше, чем было выявлено в ходе констатирующего этапа исследования.

Миротлюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены в 80% случаев. Из них 55 % детей ограничились вербальными призывами к справедливости («Объясню, что так не поступают», «Скажу, что так неправильно»), 25% ответов содержали продуктивные и действенные решения («Поиграю в другие игры», «Подожду, пока они поиграют», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик» и т.д.). Именно такого рода ответы свидетельствуют о достаточно высокой социальной компетентности детей в общении со сверстниками.

Можно сделать вывод, что после проведенной нами работы практически все дети научились конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, что свидетельствует о повышении их уровня развития коммуникативных умений.

Далее мы провели еще одну методику для более широкого представления о том, какими же именно качествами, нас интересуют коммуникативные качества, стали обладать наши дети. Для этого мы провели анкетирование родителей детей и воспитателя данной группы, для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей, а также их взаимоотношений с окружающими детьми.

Анкета для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей проводилась с родителями и воспитателем (Приложение 2).

По опросу родителей мы получили предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребенка, которые в дальнейшем были сравнены с ответами воспитателя испытуемых детей.

Многие оценки каждого ребенка, полученные от родителей и воспитателя, совпадают. Из строк, где оценки родителей и учителя совпадают (это видно из таблицы 3), можно делать вывод о том, что данное качество личности у испытуемого ребенка существует. Если оценки родителей и воспитателя не совпадают, то мы делаем вывод о том, что данное качество свойственно ребенку но проявляется в разных условиях по-разному.

Так на примере Жени, мы видим, что оценка ее общительности одинаково высока и у родителей и у воспитателя. Это говорит о том, что она действительно обладает этим свойством. Что касается обидчивости – оценки различны, значит, мы можем сказать, что это качество свойственно ей, но оно по-разному проявляется в домашних и в условиях детского сада.

Но также нашей задачей было определить степень развитости у ребенка всех данных качеств личности путем суммирования (Таблица 8). Мы сделали вывод, что дошкольники обладают всеми перечисленными качествами в разной степени выраженности.

В ходе контрольного этапа эксперимента мы можем сделать вывод о том, что показатель всех исследуемых качеств личности повысился у всех испытуемых детей. Отметим и то, что у ранее обозначенных детей – Тани, Саши, Максима у которых западало большинство коммуникативных качеств и межличностных отношений, показатель также явно улучшился.

Проанализировав результаты трёх методик: «Изучение уровня речевой коммуникации» М.А. Поваляевой, «Картинки» Е.О.Смирновой, Е.А.Калягиной, анкеты для родителей и воспитателей, у нас получилась следующая диаграмма (Диаграмма 2), которая отражает уровень развития коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы. Видно, что всего лишь у одного ребенка (5%) низкий уровень развития коммуникативных умений. У 50% детей средний уровень развития коммуникативных умений. И у 15% детей высокий уровень развития коммуникативных умений. Таким образом, высокий уровень в процентном соотношении остался на том же уровне, что и на констатирующем этапе диагностики, средний уровень вырос на 20%, низкий уровень снизился с 55% до 5%.

Выводы по 2 главе

Большинство детей с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. Исходя из этого, необходимым является изучение особенностей коммуникативной сферы детей дошкольного возраста и формирование коммуникативных умений. С этой целью было организовано исследование.

Экспериментальное изучение детей включало выявление следующих показателей: активность в общении, умение слушать и понимать речь, умение строить общение с учетом ситуации, умение вести диалог, легкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми, ясность и последовательность выражения своих мыслей, использование речевого этикета, уровень развития коммуникативных умений, реакции на эмоциональные переживания и состояния окружающих, коммуникативные качества личности.

В результате определения уровня развития коммуникативных умений у детей на констатирующем этапе эксперимента мы установили, что у большинства детей (55%) оказался низкий уровень развития, у 30% детей средний уровень и у 15% детей высокий уровень развития.

Уровень развития коммуникативных умений оказался низким, поскольку дети избегают речевого контакта, малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами; они не умеют самостоятельно строить общение с учетом ситуации; им трудно установить контакт с собеседником; они не умеют вести диалог; не в полной мере используют речевой этикет.

Работа строилась по следующим направлениям: два раза в неделю проводятся непосредственные занятия с детьми по формированию коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности, один раз в месяц мероприятия для родителей и раз в три месяца встречи с педагогами ДОУ.

При этом использовались такие формы работы как:

- 1) методические мероприятия (лекции, консультации);
- 2) диагностика (опрос в виде анкетирования и бесед);
- 3) показ спектакля взрослым (театральные представления, спектакли);
- 4) фотовыставки совместных работ детей и родителей;
- 5) мастер-классы по изготовлению театров;
- 6) театральная игра (игры-драматизации; упражнения на развитие речевых коммуникативных умений и навыков, уверенности в себе, навыков саморегуляции и произвольного поведения; игры, развивающие внимание, память, речь);
- 7) культура и техника речи (упражнения на развитие свободы речевого аппарата и дыхания, умения владеть силой голоса, интонацией, четкой дикцией и правильной артикуляцией; словесные игры, направленные на развитие связной речи);
- 8) ритмопластика (комплексные, ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, направленные на развитие у дошкольников свободы и выразительности телодвижений, чувства ритма);

9) работа над спектаклем (знакомство с литературным произведением, выбранным для инсценировки, а также с его содержанием; работа над этюдами для репетиций и спектаклей).

Вся коррекционная работа строилась на основе личностно-ориентированного подхода, особенностей эмоционально-волевой сферы.

На контрольном этапе эксперимента мы отметили, что улучшился уровень развития коммуникативных умений у большинства детей, а именно средний уровень вырос на 20%, низкий уровень снизился с 55% до 5%.

Таким образом, после проведенной работы по развитию коммуникативных умений наблюдается положительная динамика в развитии общения.

Заключение

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека. Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие.

В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что развитие коммуникативных умений детей средствами игровой театральной деятельности эффективно при следующих условиях.

1. Театрально-игровая деятельность с детьми должна включать комплекс направлений: театральная игра, культура и техника речи, ритмопластика, работа над спектаклем. В нашей программе были использованы все данные направления работы.

И это позволило повысить уровень развития коммуникативных умений, а именно: средний уровень вырос на 20%, низкий уровень снизился с 55% до 5% (на 50%). Произошел рост активности в общении на 20%, умения слушать и понимать речь на 18%, умения строить общение с учетом ситуации и умения вести диалог на 12%, легкости вхождения в контакт с детьми и взрослыми и последовательности выражения своих мыслей на 20%, использования форм речевого этикета на 13%.

Характерное для игровой театральной деятельности образное, яркое изображение социальной действительности, явлений природы знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии. Умело поставленные вопросы при подготовке к игре побуждают их думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалоговая речь, ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который в свою очередь тоже пополняется.

2. Работа должна осуществляться не только с детьми, но и с родителями. Нами были проведены методические мероприятия (массовые лекции, беседы, консультации); показ спектакля взрослым; фотовыставки совместных работ детей и родителей; мастер-классы по изготовлению настольных театров.

3. Для эффективности работы необходимо методическое сопровождение театральной деятельности в помощь педагогам. Нами были организованы лекция логопеда для педагогов ДОУ на тему «Развитие коммуникативных умений дошкольников»; консультация для педагогов «Театральная деятельность в детском саду».

В результате проведенного экспериментального исследования влияния театральной игровой деятельности на развитие коммуникативных умений детей дошкольного возраста высокий уровень развития коммуникативных умений остался на прежнем уровне (15%), средний уровень вырос на 20%, низкий уровень снизился с 55% до 5%.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что цель работы достигнута, гипотеза исследования доказана. Разработанную нами программу развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами игровой театральной деятельности, можно использовать в работе воспитателей и педагогов дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г.С.Абрамова. – М.: Академия, 1999. – 357 с.
2. Абрамова Н. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребенка в игре / Н.Абрамова, В.Кормилица // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – С. 30 - 32.
3. Аванесова В.Н. Дидактические игры и упражнения в самостоятельной деятельности детей / В.Н.Аванесова // Сенсорное воспитание в детском саду. – М., 1981. – С. 159- 169.

4. Акулова О. Театрализованные игры / О.Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 478 с.
6. Анохина Т. Как организовать современную предметно - развивающую среду: Из опыта работы / Т.Анохина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 32 - 38.
7. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е.А.Антипина. – М., 2003. – 438 с.
8. Анцупова Г.Л. «Давай поиграем!» / Г.Л.Анцупова. – Ростов на Дону, 2000. – 54 с.
9. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В.Артемова. – М., 1990. – 387с.
10. Арушанова А. Сценарии активизирующего общения / А.Арушанова, Т.Юртайкина // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 12; 1995. – № 2. – С. 47 - 50.
11. Баранов С.П. Педагогика: Учеб. пособие для пед. уч-щ / С.П.Баранов, Л.Р.Болотина, В.А.Сластенин. – М.: Просвещение, 1987. – 367 с.
12. Богуславская Н.Г. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) / Н.Г.Богуславская, Н.А.Купина. – Екатеринбург: «АРГО», 1997. – 192 с.
13. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М., 1991. – 465 с.
14. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М., 1956. – 448 с.
15. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 328 с.
16. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н.Галигузова, Е.О.Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
17. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я.Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 76.
18. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как ? / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1997. – 240 с.
19. Деревянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Р.И.Деревянко. – М., 1983. – 27 с.
20. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Изд-во «Акцидент», 1995. – 288 с.
21. Доронова Т.Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности / Т.Н.Доронова // Ребенок в детском саду. – 2001. – №2.
22. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л.Дубина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 26-36.
23. Ершова А.П. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании / А.П.Ершова // Эстетическое воспитание. – М., 2002. – С. 13.
24. Зверева О.Л. Игра-драматизация / О.Л.Зверева // Воспитание детей в игре. – М., 1994.
25. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В.Ключева, Ю.В.Касаткина. – Ярославль.: Академия развития, 1996. – 240 с.
26. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов среднего педагогического учебного заведения / С.А.Козлова, Т.А.Куликова. –М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
27. Кравцова Е. Учите детей общаться / Е.Кравцова, Т.Пуртова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 11. – С. 73-78.
28. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю.Кулагина, В.Н.Коллоцкий. – М.: «Академический проект», 2011. – 432 с.
29. Лабунская В.А. Невербальное поведение / В.А.Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1979.
30. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников / Г.П.Лаврентьева. – Киев: Рад. шк., 1988. – 128 с.
31. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. – М., 1999.
32. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И.Лисина; под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
33. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д.Марцинковская. – Москва.: Гардарики. – 2000. – 255 с.
34. Машевская С.М. Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников / С.М.Машевская // Начальная школа: до и после. – №4. – 2010. – С.23

35. Машевская С.М. Методика развития коммуникативных умений детей младшего возраста средствами театра при обучении риторике. – Автореферат на соискание уч. степени к.п.н. / Машевская Светлана Михайловна. – СПб., 2006.
36. Менджерицкая Д.Б. «Воспитателю о детской игре» / Д.Б.Менджерицкая. – М., 1982.
37. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. наук / Л.Р.Мунирова. – М., 1993. – 205 с.
38. Немов Р.С. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М. –2001. – 640с.
39. Петрова Т.И. Театрализованные игры в детском саду / Т.И.Петрова. – М., 2000.
40. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В.Петровский. – М.: Издательский центр «Академия», 1995.
41. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А.Поваляева. – Ростов-на-Дону.: «Феникс», 2002. – 448 с.
42. Реуцкая Н.А. Театрализованные игры дошкольников / Н.А.Реуцкая // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
43. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций / Е.В.Руденский. – Новосибирск, 1997. – 534 с.
44. Смирнова Е. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития / Е.Смирнова, О.Гударева // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10. – С. 63-73.
45. Смирнова Е. Средний и старший дошкольный возраст / Е.Смирнова, В.Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 4.
46. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / Л.С.Фурмина // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М., 1972.
47. Эчки Л. Театрально-игровая деятельность / Л.Эчки // Дошкольное воспитание. – 1991. – №7.
48. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. Вузов / Д.Б.Эльконин. – М., 2001. – 297 с.

Приложение 1

Методика «Картинки» (Е.О.Смирнова, Е.А.Калягина)

Цель: распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих.

Стимульный материал: картинки с изображением конфликтных ситуаций.

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

- 1.Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
- 2.Девочка сломала у другой девочки её куклу.
- 3.Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
- 4.Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребёнок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребёнок должен решить определённую проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Степень решения проблемы оценивается по трёхбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера:

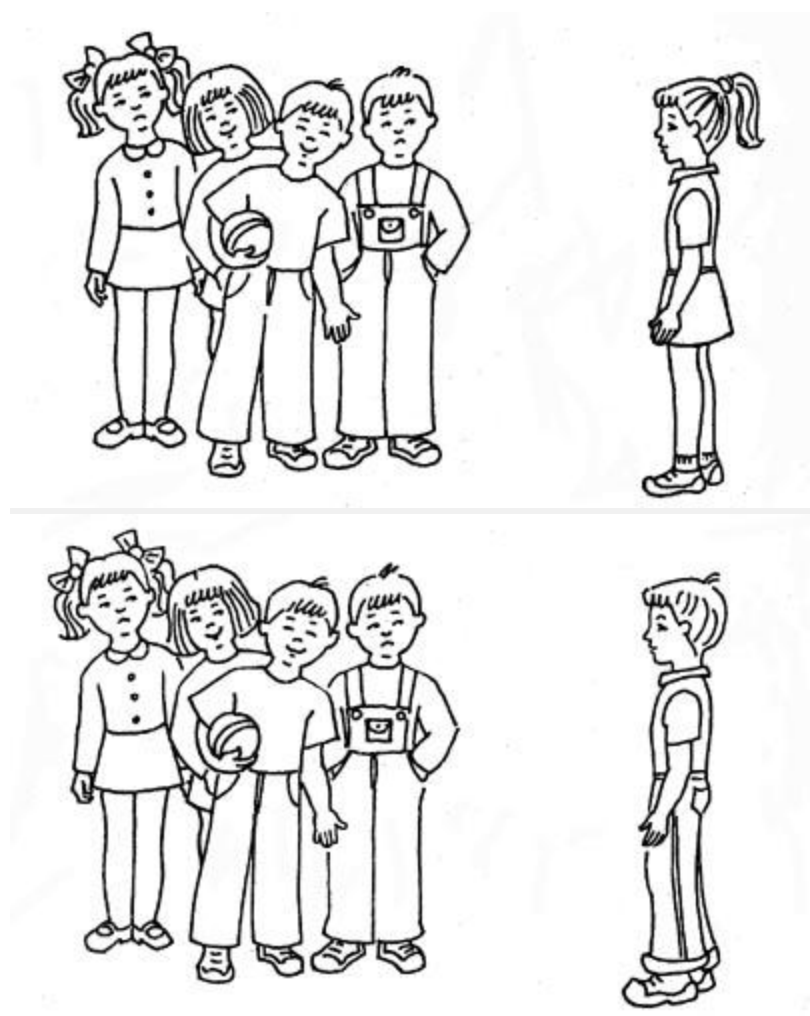
0 баллов - отсутствие ответа;
 1 балл - обращение за помощью к кому-либо;
 2 балла - самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

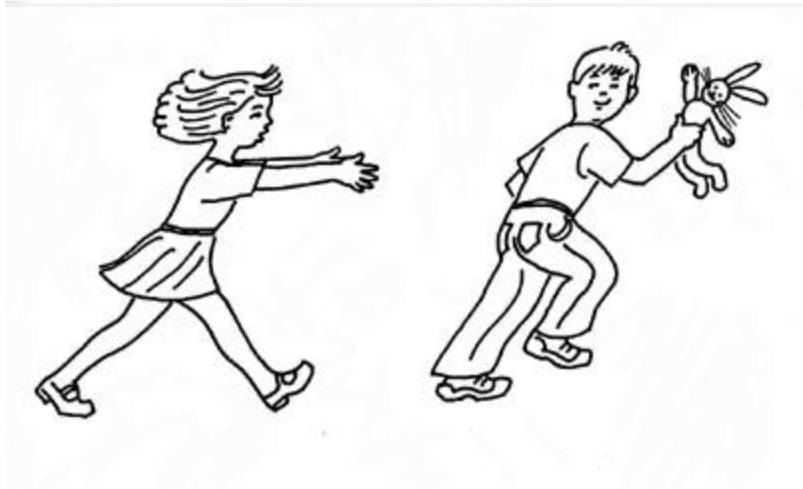
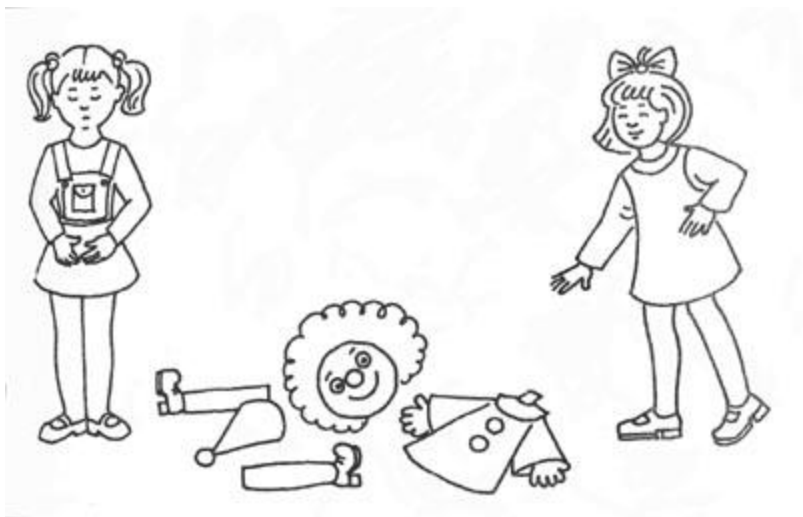
- Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:
1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).
 2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).
 3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
 4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; починю куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребёнок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Исходная ситуация. Взрослый показывает детям картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный персонаж. Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребёнка.

Инструкция. «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке»? Ответ фиксируется в протоколе. Если ребёнок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (или обиженной девочки)?»





Инструкция. «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке»? Ответ фиксируется в протоколе. Если ребенок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (или обиженной девочки)?»

Проведению методики предшествовала беседа об отношениях с друзьями, которая помогла диагностировать умение ситуативно-лично общаться. Были заданы следующие вопросы: Кто из сверстников больше нравится? Почему? С кем чаще всего ссоришься? С кем хочешь дружить?

Методика - анкета для родителей.

Данная анкета представляет собой вопросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей, а также их взаимоотношений с окружающими людьми.

Текст анкеты

1. Имя ребенка.
2. Общителен ли ваш ребенок со взрослыми?
 - а) очень
 - б) не очень
 - в) совершенно замкнутый
3. Общителен ли ваш ребенок с детьми?
 - а) очень общительный, в большинстве случаев предпочитает играть не один, а с другими детьми,
 - б) не очень общительный, чаще предпочитает играть один,
 - в) иногда предпочитает играть один, иногда с другими детьми.
4. Если ваш ребенок общительный, то предпочитает ли он играть:
 - а) с детьми старше себя по возрасту,
 - б) с ровесниками,
 - в) с младшими детьми.
5. Как ведет себя ваш ребенок в игре?
 - а) умеет организовать детей для совместной игры и для других занятий, берет на себя в игре только ведущие роли,
 - б) одинаково хорошо выполняет в игре как ведущие, лидерские, так и подчиненные, второстепенные роли,
 - в) чаще всего в игре берет на себя второстепенные роли, подчиняясь другим.
6. Каковы взаимоотношения вашего ребенка с другими детьми?
 - а) умеет дружить и без конфликтов играть с другими детьми,
 - б) часто конфликтует.
7. Делится ли ваш ребенок игрушками с другими детьми?
 - а) охотно делится,
 - б) иногда делится, иногда нет,
 - в) не делится.
8. Сочувствует ли ваш ребенок другим людям?
 - а) всегда сочувствует другому, когда тот чем-то огорчен, пытается его утешить, пожалеть, помочь,
 - б) иногда сочувствует, иногда нет,
 - в) почти никогда не сочувствует.
9. Обижает ли ваш ребенок других детей?
 - а) часто обижает,
 - б) иногда обижает,
 - в) никогда не обижает.
10. Часто ли ваш ребенок жалуется взрослым?
 - а) часто,
 - б) иногда,
 - в) никогда.
11. Обидчив ли ваш ребенок?
 - а) очень обидчив,
 - б) иногда обидчив,
 - в) не обидчив.
12. Справедлив ли ваш ребенок?
 - а) всегда справедлив,
 - б) иногда справедлив, иногда нет,
 - в) чаще всего не справедлив.
13. Всегда ли ваш ребенок говорит правду?
 - а) всегда,

- б) иногда говорит, иногда нет,
 в) чаще обманывает и говорит неправду.
14. Всегда ли ваш ребенок ведет себя вежливо?
 а) всегда,
 б) иногда,
 в) почти никогда не ведет себя вежливо.
15. Всегда ли ваш ребенок послушен?
 а) всегда,
 б) иногда послушен, иногда нет,
 в) почти никогда не бывает послушным.
16. Самостоятелен ли ваш ребенок?
 а) вполне самостоятелен, любит и делает все сам,
 б) иногда самостоятелен, иногда нет,
 в) чаще всего несамостоятелен, предпочитает, чтобы за него все делали другие.
17. Настойчив ли ваш ребенок?
 а) всегда настойчив и старается дело доводить до конца,
 б) иногда настойчив, иногда нет,
 в) нет и обычно не доводит до конца дело, за которое взялся.
18. Трудолюбив ли ваш ребенок?
 а) очень трудолюбив, всегда охотно и старательно выполняет порученную ему работу,
 б) иногда любит трудиться, иногда ленится,
 в) чаще всего проявляет лень, не любит работать.
19. Уверен ли ваш ребенок в себе?
 а) вполне уверен,
 б) иногда уверен, иногда нет,
 в) не уверен.

В качестве экспертов, оценивающих ребенка по этой анкете, должны выступать разные люди, не только родители ребенка. По опросу родителей получают, как правило, предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребенка, которые в дальнейшем должны перепроверяться, так как в большинстве случаев мнение родителей является субъективным.

Оценка результатов.

Степень развитости каждого коммуникативного качества личности ребенка по анкете определяется при помощи следующей шкалы, которая ставит во взаимно однозначное соответствие обозначенные выше строчными буквами пункты шкалы и оценки в десятибалльной системе:

10 баллов - выбор для ответа пункта «а».

5 баллов - выбор для ответа пункта «б».

1 балл - выбор для ответа пункта «в».

Путем суммирования оценок по всем пунктам и деления полученной суммы на 18 получается средняя оценка степени развитости у данного ребенка всех его коммуникативных качеств личности и межличностных отношений.

По первому (анкетные данные) и по четвертому пунктам (предпочтительный выбор людей для общения) количественные оценки ребенок не получает. Ответы на четвертый пункт позволяют делать выводы качественного характера, которые дополняют количественные оценки.

Каждый пункт анкеты соответствует определенным качествам личности, таким как общительность, вежливость, уверенность в себе и др. Результаты анкеты показывают наличие у детей всех этих качеств в той или иной степени. Но также нашей задачей было определить степень развитости у ребенка всех данных качеств личности путем суммирования.

Оцениваемые качества личности	Пункты анкеты
1. Общительность	2, 3, 4
2. Организаторские способности	5
3. Взаимоотношения с другими детьми	6
4. Альтруизм	7
5. Эмпатия	8
6. Агрессивность	9
7. Беспомощность	10
8. Обидчивость	11
9. Справедливость	12
10. Правдивость	13
11. Вежливость	14
12. Послушание	15

13. Самостоятельность	16
14. Настойчивость	17
15. Трудолюбие	18
16. Уверенность в себе	19

Приложение 3

Тематическое планирование занятий с детьми по формированию коммуникативных умений средствами игровой театральной деятельности

Месяц	№	Тема	Цель, содержание работы	Формы работы
Сентябрь	1.	Вводное	Познакомиться с детьми, рассмотреть вместе с ними виды театров, которые есть в группе.	Приветствие «Доброе утро - в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Назови свое имя», «Радио», беседа по видам театров, которые есть в группе, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	2.	Изменяю себя, друзья. Догадайтесь, кто же я?	Развивать внимание, наблюдательность, воображение детей. Беседа с детьми как можно изменить себя, ряжение в костюмы, имитационные этюды.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа «Изменяю себя», игра «Измени голос». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	3.	Пойми меня	Развивать координацию движений, внимание, память, образное мышление детей. Отгадывание загадок, беседа, игровые упражнения.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Загадывание загадок, беседа на тему «Характерные особенности животных», игровые упражнения «Имитируй характерные движения зайца, лисы, собаки, ежа», «Изобрази поезд». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	4.	Язык жестов	Развивать внимание, память, образное мышление детей, знакомство детей с понятиями жесты, мимика через игру.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Где мы были, мы не скажем», беседа, подвижная игра «Смелые мышки». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	5.	Игры с бабушкой Забавой	Развивать внимание, память, познакомить детей с отличительными особенностями человека, учить детей описанию сверстников по памяти, изображению сказочных персонажей.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Диктор», имитация сказочных персонажей. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

Октябрь	6.	«Колобок наш удалой»	Чтение педагогом русской народной сказки «Колобок» с показом настольного театра, вопросы по содержанию.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», знакомство с русской народной сказки «Колобок», показ настольного театра. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	7.	«Колобок»	Отгадывание загадок с изображением их героев, показ и рассказывание сказки «Колобок» педагогом (с помощью детей), учить детей хорovým и индивидуальным ответам в диалогах между героями.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Отгадывание загадок, рассказывание сказки «Колобок» педагогом. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	8.	«Вот это колобок- хитрый маленький зверек»	Создание игровой мотивации, учить детей ведению диалога в процессе показа и рассказывания сказки «Колобок».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Ведение диалога детьми по сказке «Колобок». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	9.	«Колобок – наш колобок»	Рассматривание костюмов и ряжение, драматизация сказки «Колобок». Приглашение зрителей.	Драматизация сказки «Колобок»
	10.	«Очень жить на свете туго без подруги или друга»	Чтение стихотворения, беседа о друзьях, рассказывание сказки «Лучшие друзья», беседа по содержанию, игра «Скажи о друге ласковое слово».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа, рассказывание сказки «Лучшие друзья», игра «Скажи о друге ласковое слово». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	11.	«Косой хвастался, смеялся, чуть лисе он не попался»	Отгадывание загадки по содержанию сказки, этюды на выразительность передачи образа («Хвастливый заяц», «Испуганный заяц»).	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Отгадывание загадки, этюды «Хвастливый заяц», «Испуганный заяц». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	12.	«Зайца съела бы лиса, если б не его друзья»	Беседа с детьми по сказке «Лучшие друзья», рассказывание детьми сказки, общий танец.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа, рассказывание детьми сказки «Лучшие друзья». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	13.	«Лучшие друзья»	Подготовка к драматизации сказки, драматизация сказки «Лучшие друзья». Приглашение зрителей.	Драматизация сказки «Лучшие друзья»

	14.	«Вот как я умею»	Проведение игры «Я умею..», чтение педагогом стихотворения Б.Заходера «Вот как я умею», инсценировка стихотворения.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Что я умею», чтение стихотворения Б.Заходера «Вот как я умею». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	15.	«Как лисица ни старалась, все ж ей утка не попала»	Дети с педагогом вспоминают характерные особенности движений, мимики, голоса лисы и утки, изображение этих героев. Прослушивание сказки «Как утка лису вылечила», беседа по содержанию, дети изображают голосом и движением образ утки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на выразительность движений и мимики, чтение сказки «Как утка лису вылечила», упражнение на интонационную выразительность. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	16.	«Хитрая уточка»	Изображение детьми любого персонажа сказки «Как утка лису вылечила», этюды «Грустное настроение, радостное настроение».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на выразительность движений, мимические этюды у зеркала «Грустное настроение, радостное настроение». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Ноябрь	17.	«Как утка лису вылечила»	Воспитатель вместе с детьми распределяет роли, определяет игровое пространство, драматизация сказки «Как утка лису вылечила». Приглашение зрителей.	Драматизация сказки «Как утка лису вылечила»
		«Игровой урок»	Разыгрывание этюдов	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Этюды на выразительность движений, на выражение основных эмоций («изобрази жестом», «глухая бабушка», «тише», «ласка», «вкусная конфета»). пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	19.	«Кто сказал «Мяу»?»	Педагог читает сказку В.Сутеева «Кто сказал «Мяу»?», исполнение этюдов.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Прослушивание сказки В.Сутеева «Кто сказал «Мяу»?», этюды «Озорной щенок», «Щенок ищет», «Гордый петушок», «Пугливый мышонок», «Злая собачка», «Пчела», «Лягушка», «Озорная кошка» . пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

	20.	«Угадай, кого покажу»	Педагог побуждает детей к выразительному пересказу диалогов между героями сказки, проводит игру «Угадай, кого покажу».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Рассказ сказки В.Сутеева «Кто сказал «Мяу»?» детьми с помощью воспитателя, пантомимическая игра «Угадай, кого покажу». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	21.	Не вы ли «мяу- мяу» говорили?	Педагог побуждает детей к интонированию диалогов между щенком и петухом, щенком и лягушкой, щенком и собакой и т.д. по сказке В.Сутеева «Кто сказал «Мяу»?», далее проводится игра «Угадай, кого встретил щенок?».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Пантомимическая игра «Угадай, кого встретил щенок?». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	22.	«Кто сказал «Мяу»?»	Дети вместе с педагогом определяют игровое пространство, проводится драматизация сказки. Приглашение зрителей.	Драматизация сказки В.Сутеева «Кто сказал «Мяу»?»
	23.	Чтение русской народной сказки «Теремок»	Развивать дикцию, память, внимание, фантазию детей. Чтение педагогом русской народной сказки «Теремок», беседа с детьми по содержанию, разучивание скороговорки «На дворе трава».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Чтение сказки «Теремок», беседа по содержанию, разучивание скороговорки «На дворе трава». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	24.	Игра эпизода из сказки «Теремок», как мышка нашла теремок и стала там жить	Развивать память, внимание, воображение. Педагог предлагает детям поиграть в игру «Испорченный телефон», далее вместе с детьми вспоминают текст сказки «Теремок», после чего выбирают исполнительницу мышки, разучивают интонацию и походку мышки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Испорченный телефон», репетиция эпизода из сказки «Теремок», как мышка нашла теремок и стала там пальчиковая игра «До свидания, пальчики» жить.
	25.	Игра эпизода появления лягушки из сказки «Теремок»	Создавать положительный эмоциональный настрой на занятии, совершенствовать наблюдательность, внимание, память детей. Педагог проводит игру «тень», вместе со всеми детьми разучивание слов лягушки и мышки, игра диалога между мышкой и лягушкой.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Тень», игра эпизода появления лягушки. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Декабрь	26.	Игра эпизода появления зайчика из сказки «Теремок»	Продолжать работу над текстом сказки «Теремок», добиваться пластического изображения походки героев пьесы. Педагог вместе с детьми разучивает считалку, проводит игру «Узнай по носу», выбирается исполнитель роли зайчика, игра эпизода появления зайчика, диалог между мышкой, лягушкой и зайчиком.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Заучивание считалки «Рыбаки», игра «Узнай по носу», игра эпизода появления зайчика. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

	27.	Игра эпизода появления лисы и волка из сказки «Теремок»	Развивать внимание, эмоциональную память, наблюдательность; добиваться четкого произнесения слов. Проведение педагогом игры «Новости нашего двора», выбор исполнителя роли лисы, волка разучивание слов лисы и волка, диалог между мышкой, лягушкой, зайцем, лисой и волком.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на гласные и согласные звуки «Новости нашего двора», Игра эпизода появления лисы и волка. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	28.	Повторение эпизодов диалога между мышкой, лягушкой, зайцем, лисой и волком. Игра эпизода появления медведя из сказки «Теремок»	Добиваться выражения эмоционального состояния героев спектакля. Совершенствовать память, внимание, наблюдательность. Проведение игры «Снеговик», выбор исполнителя роли медведя, повтор эпизода появления лисы и волка, разучивание слов медведя, игра эпизода появления медведя, диалог между предыдущими игроками и медведем.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Снеговик», Повторение эпизодов диалога между мышкой, лягушкой, зайцем, лисой и волком. Игра эпизода появления медведя. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	29.	Игра сказки «Теремок»	Продолжать работу над техникой речи. Педагог проводит упражнения для шеи и челюсти, для языка. Игра сказки «Теремок». Приглашение зрителей на спектакль «Теремок».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнения для шеи и челюсти «Удивленный бегемот», «Зевающая пантера», «Горячая картошка»; упражнения для языка «Жало змеи», «Конфетка», «Колокольчик», «Уколы», «Самый длинный язычок». Игра «свинки», игра сказки «Теремок». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	30.	Театральная игра «Полет на Луну»	Совершенствовать двигательные способности, пластическую выразительность; воспитывать ловкость, смелость. Педагог проводит игру «Полет на Луну»,	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Полет на Луну», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	31.	Театральная игра «Корабль»	Развивать кругозор детей, совершенствовать память, внимание, общение. Педагог вместе с детьми беседует, что такое корабль, кто им управляет, что такое якорь, руль, бинокль. Дети выбирают с помощью считалки капитана. Далее проводится игра «Корабль»	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа о корабле, игра «Корабль». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	32.	Чтение сказки «Три поросенка»	Развивать воображение, память, фантазию детей. Разучивание скороговорки «От топота копыт пыль по полю летит». Далее педагог читает детям сказку «Три поросенка», беседа по содержанию.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Разучивание скороговорки «От топота копыт пыль по полю летит», прослушивание сказки «Три поросенка», беседа. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

Январь	33.	Игра эпизода «Давайте построим дом»	Формировать четкую, грамотную речь, совершенствовать умение создавать образы с помощью жестов, мимики. Проведение игры «Радист», упражнений на технику речи, выбор играющих роль ниф-нифа, нуф-нуфа, наф-нафа, разучивание слов героев, их мимики, жестов, характерных движений. Игра эпизода «Давайте построим дом».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение «Радист», работа над техникой речи (гласные и согласные звуки игра эпизода «Давайте построим дом». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	34.	Игра эпизода «Быстро мы построим дом»	Совершенствовать технику речи, дыхание, артикуляцию, голос. Добиваться веры детей в предлагаемые обстоятельства. Проведение игры «Ворона», разучивание слов следующего эпизода, игра эпизода «Быстро мы построим дом».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнения на артикуляцию и дыхание- игра «Ворона», игра эпизода «Быстро мы построим дом». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	35.	Игра эпизодов «Давайте построим дом» и «Быстро мы построим дом»	Закреплять мизансцены и текст сказки «Три поросенка». Проведение упражнения на дыхание «Насос», педагог напоминает детям о характерных особенностях поросят, повтор слов героев, игра эпизодов «Давайте построим дом» и «Быстро мы построим дом». Отбор помощников.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на дыхание «Насос», репетиция эпизодов «Давайте построим дом» и «Быстро мы построим дом». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	36.	Игра эпизода «Погоня за поросятами»	Развивать воображение, память детей, совершенствовать культуру и технику речи. Педагог проводит упражнение на дыхание и артикуляцию, далее вместе с детьми разучивает слова следующей сцены, побуждает детей к импровизации, объясняет задачи эпизода.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на дыхание, артикуляцию «Ниф-ниф, наф-наф, нуф-нуф», игра эпизода «Погоня за поросятами». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	37.	Игра эпизода «Я всех поросят съем»	Развивать воображение, память детей, совершенствовать культуру и технику речи. Педагог вместе с детьми вспоминает скороговорку «Из под топота копыт пыль по полю летит», работа над скороговоркой в движении, далее разучивание слов эпизода «Я всех поросят съем», игра эпизода.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Работа над скороговоркой «Из под топота копыт пыль по полю летит», игра эпизода «Я всех поросят съем». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	38.	Игра эпизодов «Погоня за поросятами», «Я всех поросят съем»	Развивать воображение, память детей, совершенствовать культуру и технику речи. Повторение эпизодов с детьми, повтор движений, мимики героев сцен, игра эпизодов «Погоня за поросятами», «Я всех поросят съем».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра эпизодов «Погоня за поросятами», «Я всех поросят съем». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

	39.	Драматизация сказки «Три поросенка»	Добиваться от детей верного, правдоподобного поведения в предлагаемых обстоятельствах. Проведение педагогом дыхательной гимнастики, подготовка к драматизации, драматизация сказки «Три поросенка». Приглашение зрителей.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Дыхательная гимнастика «Аромат цветов», «Насос», драматизация сказки «Три поросенка». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	40.	Театральная игра «Насос и надувная игрушка»	Учить детей напрягать и расслаблять мышцы, действовать с воображаемыми предметами, взаимодействовать друг с другом, тренировать три виды выдыхания. Совершенствовать наблюдательность, воображение, память.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на артикуляцию гласных, игра «Магазин», «Насос и надувная кукла». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Февраль	41.	Театральная игра «Последний герой»	Развивать правильное речевое дыхание, быстроту реакции, смелость, сообразительность, воображение и фантазию. Педагог побуждает детей к игровым действиям, проявить фантазию, воображение через упражнения на дыхание и игры.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на дыхание «Прямой маятник», «Боковой маятник», «Цветочный магазин», «Ручной мяч», театральная игра «Последний герой». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	42.	Театральная игра «Настройщик»	Знакомить детей с пословицами, поговорками и скороговорками, учить пользоваться интонациями, произнося фразы грустно, радостно, удивленно, сердито.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа о пословицах, поговорках и скороговорках. Разучивание пословиц, театральная игра «Настройщик». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	43.	Театральная игра «Ярмарка»	Тренировать дикцию, расширять диапазон голоса и уровень громкости. Совершенствовать элементы актерского мастерства, внимание, общение, память.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Беседа «Знакомство с ярмаркой», театральная игра «Ярмарка». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	44.	Чтение сказки «Репка»	Развивать речь детей, познакомить с текстом сказки «Репка». Педагог проводит упражнения по развитию речи, читает сказку «Репка», далее задает вопросы по содержанию, пересказывают сказку.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение по развитию речи, прослушивание сказки «Репка». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	45.	Игра эпизода «Как дед решил посадить репку»	Педагог проводит голосовую гимнастику. Предлагает детям поиграть в сказку «Репка», распределение ролей. Разучивание слов в диалоге между бабой и дедом, игра эпизода.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Голосовая гимнастика, игра эпизода «Как дед решил посадить репку». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

	46.	Игра эпизода посадки семени репы и то, как дед просит помочь ему вытащить репу.	Проведение упражнений на речевое дыхание, зарядки для губ, повторение, что было в первом эпизоде сказки «Репка», заучивание слов, назначение играющего роль репки, игра эпизода посадки семени репы и то, как дед просит помочь ему вытащить репу.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение на речевое дыхание «Игра со свечей», зарядка для губ «Веселый пяточок», игра эпизода посадки семени репы и то, как дед просит помочь ему вытащить репу. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	47.	Игра эпизода «рождения»репки и появления бабки	Проведение игры «Птичий двор», заучивание слов между бабкой, дедкой, игра эпизода.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Птичий двор», игра эпизода «рождения» репки и появления бабки. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	48.	Игра эпизода появления внучки	Проведение игры «Насос», заучивание диалога между бабкой и внучкой, игра эпизода появления внучки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Насос», игра эпизода появления внучки. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Март	49.	Игра эпизода появления жучки	Проведение игры «Эхо», заучивание слов внучки и жучки, игра эпизода появления жучки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Работа над техникой речи- игра «Эхо», игра эпизода появления жучки. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	50.	Игра эпизода появления кошки	Проведение игры «Чудо- лесенка», заучивание слов жучки и кошки, игра эпизода появления кошки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Работа над техникой речи- игра «Чудо- лесенка», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	51.	Игра эпизода появления мышки и появление репки на свет	Развивать речевое дыхание, закреплять текст сказки. Проведение игры «Самолет», заучивание слов кошки и мышки, игра эпизода появления мышки, кульминация сказки.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Игра «Самолет», игра эпизода появления мышки и появление репки на свет. пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	52.	Драматизация сказки «Репка»	Педагог создает атмосферу для предстоящей игры сказки, дети наряжаются в костюмы, идет подготовка к спектаклю, драматизация сказки «Репка».	Драматизация сказки «Репка»

	53.	Знакомство со сказкой «Курочка ряба»	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, читает детям сказку «Курочка ряба», дети вместе с воспитателем беседуют по содержанию сказки, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», знакомство со сказкой «Курочка ряба», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	54.	Игра эпизода «Жили-были дед и баба и была у них курочка ряба»	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, предлагает детям поиграть в сказку «Курочка ряба», определение вместе с детьми игрового пространства, выбор исполнителей роли бабы, деда, внучки, жучки, кошки и мышки, игра первого эпизода, педагог побуждает детей к импровизации, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», игра эпизода, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	55.	Игра эпизода «снесла курочка яичко, да не простое, а золотое»	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, разъяснение детям обстановки, атмосферы данного эпизода, игра второго эпизода, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», игра эпизода, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	56.	Игра эпизода «Дед бил – не разбил, баба била – не разбила...»	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, разъяснение детям обстановки, атмосферы данного эпизода, игра третьего эпизода, педагог побуждает детей к действиям, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», игра эпизода, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	57.	Игра эпизода «...мышка бежала, хвостиком махнула – яичко упало и разбилось».	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, выбор команды мышей, разъяснение детям обстановки, атмосферы данного эпизода, игра четвертого эпизода, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», игра эпизода, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Апрель	58.	Игра эпизода «Плачет дед, плачет баба...»	Педагог проводит традиционное приветствие, пальчиковую игру, мимический и артикуляционный тренинг, разъяснение детям обстановки, атмосферы данного эпизода, игра пятого эпизода, педагог побуждает детей к искреннему сочувствию, в конце традиционное прощание.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», мимический тренинг, артикуляционный тренинг-сказка «О мальчике Язычке», игра эпизода, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	59.	Драматизация сказки «курочка ряба»	Определение игрового пространства, подготовка к драматизации, приглашение зрителей, драматизация сказки «Курочка ряба»	Драматизация сказки «Курочка ряба»

	60.	Театральная игра «Заяц и охотник»	Учить детей ориентироваться в пространстве, равномерно размещаться по площадке, не сталкиваясь друг с другом.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнения по ритмопластике «Муравьи», «Буратино», «Пьеро», театральная игра «заяц и охотник». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	61.	Театральная игра «Цирк зверей»	Работать над техникой речи, тренировать четкое и правильное произношение гласных и согласных звуков	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», Упражнение «вкусные слова», театральная игра «цирк зверей». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	62.	Театральная игра «Цирк зверей»	Знакомить детей с основами театральной культуры, прививать любовь к животным	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», театральная игра «Дрессированные обезьяны». пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	63.	Театральная игра «Цирк зверей»	Продолжать работу над номерами программы «Цирк зверей»	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», игры на развитие актерского мастерства «Пальма», театральная игра «Дрессированные медведи и зайчики», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	64.	Театральная игра «Цирк зверей»	Прививать любовь к животным, учить средствами театральной деятельности рассказывать о жизни и возможностях животных	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», упражнения на гласные и согласные звуки, театральная игра «Кошки и попугаи», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
Май	65.	Концерт «Цирк зверей»	Прививать любовь к животным, учить средствами театральной деятельности рассказывать о жизни и возможностях животных. Приглашение зрителей. Показ зрителям концерта «Цирк зверей»	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», сценки «Дрессированные обезьяны», «Дрессированные медведи и зайчики», «Кошки и медведи», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
	66.	Игровая программа «Сам себе режиссер»	Дать детям возможность самостоятельно сочинить сценку про животных, побуждает детей к действию, сочинение детьми сценок про животных, обыгрывание сценок.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», сочинение простейших сценок про животных и их обыгрывание, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»

67.	Игровая программа «Сам себе режиссер»	Продолжить импровизированную игру детей	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», импровизация детей, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
68.	Игровая программа «Последний герой»	Дать детям возможность проявлять в различных играх находчивость, смелость, наблюдательность, воображение.	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», театральная игра «Последний герой», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
69.	Игровая программа «Путешествие на корабле»	Закреплять элементы актерского мастерства	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», театральная игра «Путешествие на корабле», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
70.	Воображаемое путешествие	Развивать воображение, фантазию, память детей, умение общаться в предлагаемых обстоятельствах	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», артикуляционная гимнастика, игра «Воображаемое путешествие», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
71.	Животные во дворе	Развивать артикуляцию и дикцию, закрепить пройденные скороговорки, вспомнить их, повторить, проведение игры «Животные во дворе».	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», артикуляционная гимнастика, повторение скороговорок, игра «Животные во дворе», пальчиковая игра «До свидания, пальчики»
72.	Игровая программа «Это вы можете»	Закреплять пройденный материал (пословицы, поговорки, отрывки из спектаклей)	Приветствие «Доброе утро- в ладошку», пальчиковая игра «Здравствуйте, пальчики», беседа по пройденному материалу, повтор пословиц, поговорок, отрывков из спектаклей, пальчиковая игра «До свидания, пальчики»