

**Министерство образования и науки Украины  
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского**

**на правах рукописи**

**УДК159.922.7**

**Бетина Анна Олеговна**

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗОВАННОМ ИГРОВОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

**19.00.07 - педагогическая и возрастная психология  
диссертация на соискание ученой степени кандидата  
психологических наук**

**Научный руководитель:  
д-р психол. наук, доцент, Черный Е.В.**

**Симферополь 2014**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
<b>РАЗДЕЛ 1</b> Теоретический анализ развития социальной протокомпетентности дошкольников как основы для формирования социальной компетентности .	12
1.1. Компоненты и содержание социальной протокомпетентности дошкольников.....	12
1.2. Принципы и правила работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие .....	29
1.3. Развитие социальной протокомпетентности дошкольников как показатель эффективности профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате .....	43
<b>РАЗДЕЛ 2</b> Формы, содержание и пространства игровых методов, способствующие социальному развитию дошкольников .....	53
2.1. Игровая деятельность как основа социального развития дошкольников .....	53
2.2. Виды и пространства игровых методов, способствующие развитию социальной протокомпетентности дошкольников.....	59
<b>РАЗДЕЛ 3</b> Эмпирическое исследование развития социальной протокомпетентности дошкольников в процессе профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате .....	68
3.1. Методические и организационные аспекты исследования результатов развития социальной протокомпетентности дошкольников в процессе профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате ....	68
3.1.1. Организационная структура исследования .....	70
3.1.2. Описание карты наблюдений.....	71
3.2. Психологический анализ результатов исследования развития социальной протокомпетентности дошкольников в процессе профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате ....	71
3.3.Интерпретация результатов. ....	128
<b>РАЗДЕЛ 4</b> Внедрение результатов исследования в систему профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате .....	136

4.1. Алгоритм проведения психокоррекционной развивающей работы социальной протокомпетентности дошкольников, посещающих детскую игровую комнату .....	136
4.2. Внедрение рекомендаций по оптимизации эффективности работы психолога в детской игровой комнате и их результаты.....	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	159
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	163
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	190
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	194
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	197
ПРИЛОЖЕНИЕ Д .....	198
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж .....	201
ПРИЛОЖЕНИЕ З.....	205
ПРИЛОЖЕНИЕ К .....	206
ПРИЛОЖЕНИЕ Л .....	207
ПРИЛОЖЕНИЕ М .....	208
ПРИЛОЖЕНИЕ Н .....	209
ПРИЛОЖЕНИЕ П .....	210
ПРИЛОЖЕНИЕ Р.....	211
ПРИЛОЖЕНИЕ С .....	214
ПРИЛОЖЕНИЕ Т.....	217
ПРИЛОЖЕНИЕ У .....	218
ПРИЛОЖЕНИЕ Ф.....	219

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** определяется тем, что в психологии остается недостаточно изученной проблема предпосылок развития социальной осведомленности современного дошкольника в рамках трансформированной витакультурной реальности. Тенденция такова, что среди дошкольников 5-6 лет все чаще встречаются дети, которые не посещают детское дошкольное учреждение. Если раньше свободное игровое пространство «двора» могло в какой-то мере компенсировать отсутствие целенаправленного коллективного воспитания у таких детей – а их было немного, то теперь самостоятельные прогулки с друзьями, дворовые игры и другие виды детской активности, в которых приобретается важнейший социальный опыт, становятся все менее безопасными. В любом случае, этим обеспокоены многие родители, которые ищут новые каналы и средства интегрирования ребенка в социум. Сегодня на смену двору пришли детские игровые комнаты, работа которых, в отличие от развивающих центров, ориентирована преимущественно на социальное, а не на когнитивное развитие дошкольника.

Проблеме развития личности и ее социализации было посвящено много внимания со стороны психологов, педагогов и других ученых гуманитарного направления. Теоретические воззрения о развитии личности в целом, и отдельно ее социальной сферы, разрабатывались в рамках деятельностного подхода (И. Е. Берлянд, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); субъектного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. С. Мухина, А. В. Петровский), структурно-динамического подхода (Л. И. Анциферова, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, Б. Д. Парыгин); психодинамического подхода (А. Адлер, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Эриксон); компетентностного подхода (М. А. Докторович, Е. Л. Кононко, С. Н. Куриная, Т. А. Пироженко, Т. И. Пониманская, Н. В. Самойленко) и др. Также социальное развитие изучали относительно разных возрастных периодов. В психологии существуют научные разработки

по социальному развитию зрелой личности: (Н. Ф. Калина, И. С. Кон, А. В. Массанов, О. П. Санникова, С. И. Розум, А. В. Фурман); личности ребенка дошкольного и школьного возраста (Е. А. Вовчик-Блакитная, А. Валлон, Л. И. Божович, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, Н. Н. Лавриченко, Ж. Пиаже, С. А. Учурова). Работы, посвященные диагностированию социального развития ребенка (Ю. А. Афонькина, Н. Е. Веракса, Е. А. Калягина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Г. А. Урунтаева) и психотерапевтической помощи в процессе социально-психологического развития (А. И. Захаров, М. Кляйн, Г. Л. Лэндрет, М. Монтессори, В. Экслейн).

Прогрессивное развитие общества определило социальную потребность в развитии компетентной личности, тем самым, раскрывая ряд нерешенных вопросов относительно предпосылок развития социальной компетентности дошкольников в современных условиях. Во-первых, возникла необходимость в уточнении теоретических основ вышеуказанных предпосылок, которые определяются в данной работе с помощью понятия «социальная протокомпетентность», а именно в обосновании вводимого понятия, выделении его компонентов и описании их содержания. Во-вторых, доступные нам работы в этой области не специфицируют и не выделяют того, каким образом организованное пространство игровой комнаты, как новый способ получения опыта, влияет на социальное развитие ребенка, не посещающего детское учреждение.

Следовательно, важность изучения компонентов социальной протокомпетентности старших дошкольников, пребывающих в различных социальных пространствах, среди которых, дошкольное учреждение, игровые комнаты разных типов и домашнее окружение; а также необходимость определения специфики профессиональной деятельности психолога в игровой комнате, обусловили выбор **темы** диссертационного

исследования: «Особенности социального развития дошкольников в организованном игровом пространстве».

**Объект** – процесс развития социальной протокомпетентности в старшем дошкольном возрасте (5-6 лет).

**Предмет** – особенности развития социальной протокомпетентности дошкольников в организованном игровом пространстве.

**Цель** – определить особенности выраженности компонентов социальной протокомпетентности в зависимости от вида социального пространства и разработать эффективные методы психологической работы с детьми в рамках игровой комнаты.

**Гипотеза** – существует зависимость между выраженностью компонентов социальной протокомпетентности дошкольников и спецификой содержания их социализации в детских дошкольных учреждениях различного типа. Развитие коммуникативных способностей и готовность быть частью коллектива, свойственны детям, посещающим детское дошкольное учреждение (ДДУ), а у тех, кто регулярно посещает детскую игровую комнату (ДИК), ориентированную на социальное развитие, достаточно высоко выражен эмоциональный интеллект и готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта. Тогда как дети, не посещающие ДДУ или другие виды ДИК, отличаются менее выраженным развитием всех компонентов указанной протокомпетентности.

В соответствии с целью и гипотезой нашего исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать психологическое представление о социальной протокомпетентности дошкольников как основы и совокупности предпосылок формирования социальной компетентности; определить ее компоненты и содержание; охарактеризовать специфику организации социально-предметного пространства и профессиональной деятельности

психолога детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие дошкольников.

2. Разработать модель развития социальной протокомпетентности дошкольников средствами детской игровой комнаты, сосредоточив внимание на видах и игровых методах профессиональной деятельности психолога.

3. Составить программу эмпирического исследования и подобрать систему диагностических процедур, ориентированных на диагностику компонентов социальной протокомпетентности дошкольников.

4. Разработать карту наблюдений для оценки уровня развития компонентов социальной протокомпетентности дошкольников в различных социальных ситуациях развития и апробировать психокоррекционную программу в пространстве детской развивающей игровой комнаты.

**Теоретико-методологической основой исследования выступают:**

1. Теоретические модели и концепции социальной компетентности личности (А. В. Брушлинский, Т. Ю. Базаров, Ю. М. Жуков, Н. Ф. Калина, Е. В. Коблянская, С. Д. Максименко, А. В. Массанов, Л. А. Петровская, О. П. Санникова).

2. Психодидактические концепции социальной компетентности детей и молодежи (А. И. Захаров, И. А. Кудаева, В. Н. Куницына, И. С. Кон, Т. Крон, А. В. Мудрик и др.).

3. Концепции психосоциального развития дошкольника и ученика (М. Монтессори, Н. Д. Хмель, А. Я. Чебыкин).

4. Принципы и закономерности социального развития ребенка (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, М. А. Докторович, Е. Л. Кононко, С. Н. Куринная, Н. Н. Лавриченко, Т. И. Пониманская, И. П. Печенко, Н. В. Самойленко, Е. А. Сас и др.).

5. Психологические теории игры (И. Е. Берлянд, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. В. Фурман, Д. Б. Эльконин);

6. Психологические теории развития личности (А. Адлер, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, Э. Эриксон);

7. Психотерапевтические модели помощи детям (А. И. Захаров, Г. Л. Лендрет, Д. М. Леви, Г. Хэмбридж, В. Экслайн).

8. Принципы психодинамической теории (З. Фрейд, М. Кляйн, А. Фрейд и др.).

**Методы исследования.** Для реализации целей и задач исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (анализ отечественных и зарубежных научных источников, синтез концепций и подходов к изучению психологических особенностей развития детей дошкольного возраста и их интенсивного обучения, теоретическое моделирование); эмпирические (тестирование, анкетирование, наблюдение, опрос, беседы); математико-статистические (критерий Хи-квадрат, критерий U Манна-Уитни, критерий Н-Крускала-Уоллиса, Т-критерий Вилкоксона, критерий коэффициент ранговой корреляции  $R_s$  Спирмена и критерий  $\phi^*$  угловое преобразование Фишера).

Психодиагностический комплекс методик составили: методика М. И. Лисиной «Формы общения ребенка с взрослым»; методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, которые ставятся взрослым в различных ситуациях взаимодействия) Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина; методика «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости) Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной; методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина; методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «Картинки» и карта наблюдений, разработанная нами.

**Экспериментальную базу исследования** составляли четыре группы дошкольников в возрасте 5-6 лет. Первая группа (А): 30 дошкольников 5-6



лет, не посещающих детское дошкольное учреждение (ДДУ), но посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие (ДИК). Вторая группа (Б): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающих детское дошкольное учреждение (ДДУ), но не посещающих детскую игровую комнату (ДИК). Третья группа (В): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающие другие игровые комнаты (ДИК). Четвертая группа (Г): 30 дошкольников 5-6 лет, не посещающих, ни детское дошкольное учреждение (ДДУ), ни детскую игровую комнату (ДИК). Всего в исследовании приняли участие 120 испытуемых.

### **Связь работы с научными программами, планами, темами.**

Диссертационная работа проводилась в рамках научно-исследовательской темы кафедры общей психологии Таврического национального университета имени В. И. Вернадского «Психологические и психофизические аспекты системы отношений человека с миром» (номер госрегистрации 0111U003348). Тема диссертации утверждена Ученым советом Таврического национального университета имени В. И. Вернадского (протокол №3 от 16 февраля 2010) и согласована Советом по координации научных исследований в области педагогики и психологии в Украине (протокол №4 от 29 апреля 2014). Автором осуществлялся анализ социального развития дошкольников в организованном игровом пространстве на примере детской игровой комнаты.

**Научная новизна и теоретическое значение исследования** состоит в следующем:

– *впервые* специфицированы социально-предметное пространство и профессиональная деятельность психолога в ДИК, ориентированной на социальное развитие; обосновано содержание и объем понятия «социальная протокомпетентность»; процесс развития социальной протокомпетентности дошкольника рассмотрен как совокупность предпосылок развития будущей социальной компетентности, а также как показатель эффективности

профессиональной деятельности психолога ДИК; определены компоненты социальной протокомпетентности дошкольника, раскрыто их содержание; обнаружена выраженность компонентов социальной протокомпетентности дошкольников в различных социальных ситуациях.

– *Расширено и углублено* знание о развитии социальной протокомпетентности дошкольников в условиях организованного игрового пространства на примере ДИК, ориентированной на их социальное развитие.

– *Получило дальнейшее развитие* психологическое представление о закономерностях течения социального развития дошкольников в современных условиях.

**Практическое значение исследования** заключается в использовании полученных данных при разработке коррекционно-развивающей программы для дошкольников, посещающих ДИК «Арбуз», ориентированную на социальное развитие (г. Симферополь).

Основные результаты исследования были применены при составлении курса лекций по общей и возрастной психологии в Таврическом национальном университете им. В.И. Вернадского (акт № 82-05/1776 от 02.06.14); внедрены практические рекомендации для педагогов и психологов, элементы коррекционной программы в воспитательный процесс Севастопольского коммунального дошкольного учебного учреждения №16 (акт № 52 от 30.05.14); в учебно-педагогический, а также в воспитательный процесс дошкольников специализированного учебно-воспитательный комплекса «Лингвист» № 84 г. Симферополь (акт №127 от 06.06.14);

#### **Апробация результатов исследования**

Основные положения и результаты работы докладывались и обсуждались на семинарах и конференциях: XL научная конференция «Дни науки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского», 2011; Міжнародна Науково-практична конференція «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку», Секція 1 «Гене́за становлення та

розвитку особистості», Запоріжжя, 10-12 жовтня 2012; II Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання, Секція 1 «Психологія XXI століття: здобутки и перспективи», Київ, 16-17 квітня 2013; Перша міжнародна науково-практична конференція «Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху», Одеса, 26 квітня 2013; XLII научная конференция «Дни науки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского», 2013.

**Публикации.** Основное содержание и результаты диссертации отображены в 11 публикациях. Из них 5 публикаций в научных изданиях, утвержденных МОН Украины и 1 работа в зарубежном журнале.

**Личный вклад соискателя.** Все публикации написаны соискателем единолично.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех разделов, заключения, списка использованных источников, приложений. Полный объем работы составляет 222 страницы компьютерного текста. Основной текст - 162 страницы. Работа содержит 27 таблиц, 11 рисунков, 16 приложений, которые размещены на 33 страницах. Список использованных источников включает 269 наименований, представленных на 27 страницах.

## **РАЗДЕЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

#### **1.1. Компоненты и содержание социальной протокомпетентности дошкольников**

Вопрос социального развития дошкольника становится все более актуальным в кругу психологов и педагогов, работающих с детьми. Актуальность вопроса обуславливается такими факторами как: отсутствие безопасного двора, отказ от посещения детских дошкольных учреждений в пользу индивидуального обучения, неограниченный доступ к просмотру телевизора и распространение виртуальных игр, снижение количества времени, отведенного на игры с родителями и сверстниками и другие. Некоторые исследования доказывают, что неограниченный просмотр телевизора и компьютерные игры являются одним из факторов задержки речи у детей дошкольного возраста, в первую очередь из-за отсутствия активного компонента игры, а также замещения реальной игровой деятельности виртуальной [36,37, 73,186]. Все вышеперечисленные факторы в совокупности влияют на уровень социальной адаптивности современных дошкольников, а впоследствии на уровень их успешного обучения в школе.

Психическое развитие ребенка, а в частности его социальное развитие – это целый процесс, включающий множество составляющих (стадии, механизмы, способы реализации и инструменты) в психолого-педагогической литературе принято называть процессом социализации, то есть вхождение ребенка в мир социальных отношений. Специфические для данного возрастного этапа отношения выражается в понятии, которое введено Л.С. Выготским, «социальная ситуация развития». Она определяется автором как сущностная характеристика возрастного периода развития, «как единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста

отношение между ребенком и средой» [46, с. 259]. Социальная ситуация развития это, фактически и есть среда его (ребёнка) обитания, которая включает в себя определённое социальное пространство и агентов воспитания и/или социализации. «Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие [46, с. 259]. Первым социальным пространством для ребенка является семья. Именно семейная ситуация закладывает базовые характеристики отношения с окружающим миром: доверие, интерес, навыки общения и поведения в социальном пространстве. Вторым этапом социализации ребенка является его вхождение в мир социальных контактов с другими людьми, вне его семьи. Как правило, основной процент детей дошкольного возраста, проходят этот этап в пространстве детского дошкольного учреждения. Однако, в современных условиях, можно встретить дошкольников, чья социальная ситуация развития так и ограничивается системой внутрисемейных отношений или системой отношений внутри частных по форме организации социальных пространств (центры психологического развития ребенка, частные кабинеты детских психологов и игровые комнаты).

Наиболее естественным образом психическое, а в частности социальное развитие ребенка-дошкольника происходит в игре. Согласно воззрениям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина, именно в игре, как в ведущей деятельности дошкольника, формируется зона его ближайшего развития. В том числе, а, возможно, прежде всего, его социальной протокомпетентности, как совокупности предпосылок формирования будущей социальной компетентности, его психологически комфортного бытия в мире социальных объектов и ситуаций. Таким образом, на данных методологических основаниях в дошкольных учреждениях, как частных, так и государственных форм собственности, игровая активность детей является основой психического и физического и социального развития.

Характеризуя роль игры в развитии дошкольника, Л. С. Выготский пишет: «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка» [47, с.70].

Однако каким бы способом ни было организовано дошкольное пространство, существует ряд нормозадающих, научно обоснованных документов и положений, относительно направлений работы дошкольного образования Украины, которыми должны руководствоваться дошкольные учреждения. Так, согласно программе «Українське дошкілля», «Базовому компоненту дошкільної освіти України», утвержденных МОН Украины, а также «Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»» под редакцией профессора Е.Л. Кононко [10,11, 19,85] говорится об актуализации необходимости введения в систему дошкольного образования Украины «компетентного подхода». Предпосылками тому стали изменения в жизни общества, а в свою очередь и основанием для реформирования системы образования, воспитания и развития как основы жизненной компетентности современного ребенка. Компетентностный подход ставит во главу развития жизненную компетентность ребенка, которая включает в себя четыре основные сферы жизнедеятельности: «Природа» (Природоведческая компетентность); «Культура»

(Общекультурная компетентность); «Люди» (Социальная компетентность); «Я сам» (компетентность относительно себя).

Компетентность, как говорится в «Базовом компоненте», «...предполагает сформированность у дошкольника системы элементарных, однако, научно обоснованных знаний про себя и окружающий мир; системы моральных ценностей; умения адекватно реагировать на события; проявлять гибкость, использовать информацию, полученную в специально организованной взрослым обучающей деятельности, в реальных жизненных ситуациях, достигать успеха» [10, с.1]. «Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» дает следующее определение понятию «компетентность» – это интегральная характеристика развития личности, основными показателями, которой является *оптимальный для возраста уровень* сформированности ведущей деятельности, всех форм активности, а также базовых качеств [11, с. 4].

Анализируя истоки происхождения понятия «социальная компетентность», украинский автор Н. В. Борбич, отмечает, что в литературе можно встретить понятие «компетентность» и «компетенция». Автор, подчеркивает, что в семантическом и методологическом смысле неверно использовать данные понятия как синонимы. Тем не менее, можно сделать вывод, что часть авторов Н. В. Борбич, О. Ф. Борисова и др. [27,54,141] выделяют компетентность как основную и семантически исходную категорию. Тогда как понятие «компетенция» является производным от предыдущего. Так, Автор О. Ф. Борисова указывает, что в том случае, когда речь идет об определении понятия «компетенция», следует понимать способность человека справляться с различными задачами посредством приобретенных знаний, умений и навыков. Тогда как под понятием «компетентность» следует понимать проявление совокупности компетенций, умение воспользоваться ими на практике [28].

Однако мы считаем, что при соотношении данных понятий следует выделять именно «компетенцию» как родовое и более широкое по смыслу. Для этого следует обратиться к тому, как данное понятие трактуется в словаре. «Компетенция» – это хорошая осведомленность, круг знаний, умений и навыков, в которых кто-либо имеет определенные полномочия и опыт [158]. Мы видим, что речь идет о более или менее абстрактных, объективных знаниях, умениях и навыках. Тогда как понятие «компетентность» является производным от понятия «компетенция». То есть преломленное через конкретную личность, что и позволяет понимать его как интегральную характеристику качеств личности, сформированную через опыт, знания, умения, отношения и поведенческие реакции.

Понятие «социальная компетентность» - это комбинация понятий «компетентность» (подготовленность) и «социальный» (общественный) [27, 54]. Однако следует отметить, что в ряде психологических работ также можно встретить понятие «социальный интеллект» и суть взаимоотношений данных понятий неоднозначна. Мы придерживаемся позиции авторов М. А. Докторович, Н. Ф. Калиной, В. Н. Куницыной, Г. В. Первутинского и др. [65,86,110,164], которые считают социальный интеллект основой социальной компетентности, а в частности его коммуникативного и эмоционального компонента (Ю. Н. Емельянов, В. М. Шахрай и др.) [69,241]. Так Н. Ф. Калина считает, что социальный интеллект есть основа коммуникативной компетентности личности, тесно связанного с его опытом, личностными чертами и установками [86]. Таким образом, в данной работе понятие «социальный интеллект» не выделяется нами в отдельности, однако, присущие ему характеристики (понимание социальной ситуации, гибкость реагирования на нее и эмоциональная перцепция) представлены в содержательной части, а в частности, его коммуникативной и эмоциональной компетенциях.



Анализ исследований показывает, что в существующей литературе накоплен богатый материал, позволяющий рассматривать социальную компетентность с различных точек зрения. Так, можно выделить несколько основных подходов к исследованию социальной компетентности.

Первый подход объединяет работы, которые в большей степени сосредоточили внимание на раскрытии сущности понятия «социальная компетентность» (Ю. М. Жуков, Е. В. Коблянская, Л. А. Петровская) [93,165]. Е. В. Коблянская определяет социальную компетентность как адаптационное явление, в основе которого лежит коммуникативная компетентность и социально-психологическая подготовленность, то есть, социальная компетентность – это умение избирать социальные ориентиры и соответствующим образом организовывать свое поведение [93].

Второй подход представлен работами, ориентированными на освещение вопроса развития социальной компетентности личности взрослого (А. В. Брушлинский, Т. Ю. Базаров, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Н. В. Казаринова, З. Н. Курлянд, А. К. Макаров, А. В. Массанов, В. М. Погольша, И. А. Польшакова, Н. А. Рототаева, О. П. Санникова) [12, 33, 109, 111, 130, 197]. В рамках данного подхода А. В. Брушлинский описывает понятие «социальной компетентности» с субъектной позиции, то есть в системе взаимодействия «Я - субъект - общество - субъект» [33]. Тогда как в работах Т. Ю. Базарова социальная компетентность определяется синтезом следующих характеристик личности: умением эффективно взаимодействовать в социальном пространстве, адекватным уровнем социальной зрелости, наличием базовых установок [12,13]. Отечественный автор Ольга Павловна Санникова выделяет одним из важных в социальной компетентности личности его эмоциональный компонент. Согласно ее исследованиям активность социальных контактов и широкий круг общения свойственен лицам с преобладанием положительных эмоций [197, 198]. По мнению другого украинского психолога профессора А. В. Массанова

социальная компетентность личности связана с её способностью устранять неблагоприятные для общения эмоциональные состояния. Автор связывает эту способность с конструктивностью выбранных стратегий преодоления психологических барьеров: самовоспитанием и саморегуляцией [130].»

Однако общим для многих работ данного подхода является представление о том, что уровень высокой социальной компетентности проявляется в адекватности, аутентичности и независимости личности взрослого.

Третий подход объединяет работы, связанные с развитием социальной компетентности личности дошкольника и учащегося (А. Н. Захаров, В. Н. Куницына, И. А. Кудяева, И. С. Кон, Т. Крон, А. В. Мудрик и др.) [75, 98, 104, 110, 111, 143]. И. А. Кудяева описывает социальную компетентность дошкольника как уровень приспособления ребенка к выполнению определенных социальных ролей. Речь идет о его готовности исполнять роль друга, ученика, члена малой группы и др. [104]. В. Н. Куницына предлагает рассматривать социальную компетентность с точки зрения соотношения социальных знаний с соответствующими умениями и навыками. Конгруэнтное взаимодействие этих параметров между собой позволяет адекватно функционировать человеку в социальной реальности [110, 111].

Отдельно выделим подходы современных украинских (отечественных) авторов относительно понятия «социальная компетентность». Этот термин применяют многие авторы (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, М. А. Докторович, А. И. Капская, Е. Л. Кононко, С. Н. Куринная, Н. Н. Лавриченко, Т. И. Пониманская, И. П. Печенко, Н. В. Самойленко, Е. А. Сас и др.) [20, 48, 65, 100, 112, 170, 180, 194, 199]. Так академик А. М. Богуш, определяет компетентность ребенка, в том числе и социальную, как комплексную характеристику его личности. Такая комплексная характеристика, по мнению автора, это сплав результатов предшествующего психического развития, включающее в себя знания, умения, навыки, креативность, инициативность,

самостоятельность, самооценку и самоконтроль [20, 58]. Согласно Н. В. Гавриш, социальная компетентность - это интегральная характеристика личности, которая включает в себя эмоциональные, мотивационные и характерологические особенности, которые в свою очередь актуализируются в его социальной активности [58]. Академик Т. И. Пониманская дает в своей работе следующее определение «социальной компетентности»: «это открытость ребенка миру социальных отношений, миру людей, его готовность воспринимать социальную информацию, его желание познать других людей и совершать хорошие поступки» [178, с. 125].

В структуре социальной компетентности современные украинские авторы (А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Е. Л. Кононко, Т. А. Пироженко) выделяют эмоционально-ценностный, социально-когнитивный и коммуникативный компонент [20, 34, 48, 58, 100, 173]. Тогда как Т. И. Пониманская выделяет познавательный, ценностный, эмоциональный, оценочный и поведенческий компоненты [178-182]. Иную структуру мы находим в нормозадающих документах, а в частности в «Базовому компоненті дошкільної освіти України». Социальная компетентность включает в себя две субсферы: близкое социальное окружение, далекое социальное окружение и «я-социальное» которые раскрываются в таких умениях и навыках как дифференциация людей по различным признакам, налаживание гармоничных отношений, умение учитывать особенности и интересы взрослых и сверстников [10].

Анализируя воззрения отечественных авторов относительно понятия «социальной компетентности» и ее структуры можно говорить о том, что именно социальная компетентность (подготовленность) является одной из глобальных целей социального развития ребенка. Тем не менее, существуют различные точки зрения, относительно возрастных рамок сформированности социальной компетентности. В частности, опираясь на фундаментальные работы Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Ж. Пиаже,

С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, скорее можно говорить о предпосылках формирования социальной компетентности дошкольников 5-6 летнего возраста. Таким образом, ключевым понятием в данной работе является конструкт «социальная протокомпетентность». И, поскольку, вводится новое понятие, попытаемся обосновать необходимость его применения в контексте данной работы.

Основной акцент в обосновании понятия «социальная протокомпетентность» был сделан на некоторых положениях, содержащихся в фундаментальных работах Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович. Сомнение в возможности сформированности в дошкольном возрасте такого системного психического новообразования как социальная компетентность проистекают из представлений Ж. Пиаже о том, что главной особенностью мышления ребёнка, определяющей и его отношения с социальными объектами, является эгоцентризм. Основанием для социального развития ребёнка Ж. Пиаже считает последовательное развитие интеллекта, а освоение норм поведения и, соответственно, эффективное взаимодействие в коммуникативных ситуациях связывает с переходом от эгоцентрической позиции к объективной. Это выражается в достижении ребёнком особого уровня развития, его способности к сотрудничеству с другими людьми, а это возможно благодаря разделению своей точки зрения и точки зрения другого. В сущности, эгоцентрическая позиция в возрасте 5-6 лет препятствует восприятию другого как субъекта. По Ж. Пиаже, только на стадии конкретных операций, т.е. примерно с 7-ми лет, появляются интеллектуальные предпосылки преодоления этой позиции [43, 44, 172].

В работах Л. С. Выготского мы находим доказательства, что у детей указанного возраста имеется псевдопонятийный уровень речевого, а стало быть, и мыслительного развития [44,46]. Это положение в свою очередь приводит нас к выводу о том, что формирующиеся на основании понятий

знания в возрасте 5-6 лет еще не имеют такого уровня развития, которое могло бы стать основой истинной социальной компетентности, а лишь отражают их зарождающийся характер.

Понятие «социальная протокомпетентность», (а именно ее развитие, в конечном счете, и есть цель работы педагогов и психологов в специально ориентированной на социальное развитие детской игровой комнаты) прочно связано с понятием «личность». Ведь личность – это продукт общественных отношений, причем, в той или иной мере осознанных, принятых, интериоризированных. Закономерен вопрос: насколько это возможно для ребенка 5-6 лет? С. Л. Рубинштейн одним из критериев личностного бытия считал «способность сознательно занять определенную позицию» [151,с.184]. Конечно, большинством детей эта способность достигается позже. Тем не менее, определенные когнитивные предпосылки для этого уже есть, поэтому понятие «протокомпетентность» вполне отражает этот подготовительный этап.

А. Н. Леонтьев описывает дошкольный возраст, как начало зарождения личности и связывает его с кризисом трех лет [117]. Именно в этом возрасте зарождается полимотивированность его действий, а позже к 6-ти летнему возрасту соподчинение мотивов. Однако истинное рождение личности, по мнению автора, происходит в подростковом возрасте, когда ребенок способен управлять своим поведением через осознание. Стало быть, истинная компетентность, в том числе и социальная, развивается в более позднем возрасте. Тем не менее, очевидно, что предпосылки личностного развития и адекватного социального взаимодействия проявляются и в дошкольном возрасте. Л. И. Божович в своих исследованиях доказывает, что у детей дошкольного возраста уже возникает внеситуативное соподчинение мотивов, основной характеристикой которых, становится опосредованность образцов поведения взрослых. Подчеркивается необходимость организации со стороны взрослых правильных образцов поведения, включающих

социальные нормы, поскольку сам ребенок 5-6 летнего возраста не обладает для этого достаточной степенью знаний [24,25].

Основываясь на положениях вышеуказанных авторов, можно заключить, что дошкольники 5-6 летнего возраста не обладают достаточной степенью развитости когнитивной и личностной сферы, а, соответственно и социальной компетентности. Разумеется, это не означает, что невозможно ускорить этот процесс и развивать социальную компетентность, однако вполне уместно признать существование и некоего промежуточного этапа, который мы и определяем как социальную протокомпетентность. Под социальной протокомпетентностью, в данной работе, понимается совокупность предпосылок формирования социальной компетентности, включающих в себя социальные знания, умения, навыки и установки, необходимые дошкольнику для адекватного функционирования в мире социальных отношений.

Необходимой составляющей формирования социальной протокомпетентности является социальная осведомленность ребенка дошкольного возраста, то есть знания относительно норм, правил и способов социального реагирования, которые должны определять его (ребенка) взаимодействие в социальной среде. Таким образом, социальная осведомленность рассматривается нами как первое и необходимое, но недостаточное условие формирования социальной протокомпетентности. Следующим условием ее формирования являются умения, навыки и установки, приобретенные на основании социальной осведомленности, и выражающиеся в готовности ребенка к функционированию в мире социальных отношений.

Следует отметить основные различия в понимании понятий «социальная компетентность» и «протокомпетентность» детей дошкольного возраста. Первое отличие мы видим в том, что социальная компетентность как интегральная характеристика личности является конечной целью

социального развития ребенка и находит свое завершение в более позднем возрасте, тогда как социальная протокомпетентность является внутренней основой и совокупностью предпосылок формирования социальной компетентности, представляя собой промежуточный уровень развития. Второе отличие мы видим в том, что «социальная протокомпетентность» есть некий остов, набор социальных знаний, умений и навыков (компетенций), что в силу возрастных особенностей дошкольного возраста только лишь начинает использоваться ребенком, к тому же не всегда осознанно. Тогда как особенность социальной компетентности заключается в ее интегральном характере и осознанности, то есть предполагает достаточную степень сформированности личности, что свойственно ребенку уже школьного возраста.

Социальная протокомпетентность в целом является результатом воспитания и социализации, то есть любых способов инкультурации (культурной трансмиссии). Процесс ее развития выражается в освоении необходимых социальных знаний, умений, навыков и установок посредством спонтанно или специальным образом организованного социального опыта, социально-педагогических условий и средств позволяющих, перевести полученное знание в умение и навык, а в более позднем возрасте в интегральную характеристику личности – социальную компетентность.

Таким образом, рассматривая социальную протокомпетентность как совокупность предпосылок формирования социальной компетентности, а также опираясь на компетентностный подход, существующий в дошкольном образовании Украины, мы выделяем четыре компонента социальной протокомпетентности. Каждый компонент представлен базовыми социальными знаниями, умениями и навыками. В своем содержании они отражают соответствующий структурный компонент, выделенный следующими отечественными авторами (Е. Л. Коноко, Т. И. Пониманской): коммуникативный, эмоциональный, поведенческий и социально-

когнитивный. То есть каждый компонент (компетенция) является внутренней предпосылкой формирования того или иного структурного компонента будущей социальной компетентности ребенка школьного возраста.

В качестве содержательного основания базовых компетенций понятия «социальная протокомпетентность» было обращено внимание на наличие ряда инструктивных документов, раскрывающих приоритеты, нормы и содержание процесса обучения, воспитания и развития дошкольников.

Во первых, это документы, утвержденные МОН Украины «Малютко», «Українське дошкілля», «Базовий компонент дошкільної освіти України», а также «Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Согласно «Базовому компоненту дошкільної освіти України» выделяются следующие умения и навыки, которые определяют дошкольника как социально осведомленного: «умение ориентироваться в мире человеческих отношений; умение не теряться в новых обстоятельствах; выбирать адекватное поведение; присоединяться к общей деятельности со сверстниками и взрослыми; реально оценивать собственные возможности; быть способным обратиться за помощью, и а также предоставить ее в случае необходимости; уважать интересы и желания других и др.» [85, с.22]. Программа «Розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» констатирует следующие показатели социальной компетентности дошкольника в старшем дошкольном возрасте: умение относиться к людям в соответствии с их возрастом и статусом; владение навыками коммуникации со взрослыми и детьми, проявляя вежливость; умение налаживать дружественные отношения со сверстниками; умение уважительно относиться к детям и взрослым (проявлять толерантность); умение оценивать свое поведение; умение признать вину; умение вести себя в конфликте; навык проявления самоконтроля и саморегуляции и др. [11].

Также нами был использован список социальных компетенций дошкольника отдела практической психологии образования Московской



области [193]. Данный список включает 5 навыков: навык адаптации к образовательному учреждению; навык общения со сверстниками; навык обхождения с чувствами; навык альтернативы агрессии; навык преодоления стресса и более 45 умений, раскрывающих суть каждого отдельного навыка [193]. Таким образом, через интеграцию вышеописанных положений, нами были выделены следующие компоненты ведущие (базовые) компетенции социальной протокомпетентности.

Компоненты и содержание социальной протокомпетентности:

*1. Компетенция – «Развитие коммуникативных способностей»*

Выделение данной компетенции является предпосылкой и одной из основ формирования коммуникативного компонента структуры социальной компетентности (согласно Е. Л. Кононко), который отражает уровень и степень владения способами передачи информации, ее восприятия и понимания.

Интегрируя вышеописанные положения, мы выделяем следующее содержание данной компетенции:

- умение знакомиться;
- просить сверстника или взрослого о помощи или предлагать помощь;
- умение вербально выражать потребности и интересы;
- умение понимать вербальные инструкции;
- умение слушать, задавать вопросы.

*2. Компетенция – «Развитие эмоционального интеллекта»*

Данная компетенция соответствует эмоциональному компоненту структуры социальной компетентности по (Е. Л. Кононко и Т. И. Пониманской) и является основой его формирования, который находит отражение в уровне и степени понимания собственного эмоционального состояния, а также понимания эмоционального состояния другого, проявление разнообразия эмоций.

Таким образом, выделяем следующее содержание вышеописанной компетенции:

- умение воспроизводить чувства;
- распознавать чувства других;
- сочувствовать;
- умение распознавать собственные чувства;
- регулировать собственное эмоциональное состояние.

### 3. *Компетенция – «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*

Данная компетенция является основой поведенческого компонента структуры социальной компетентности по Т. И. Пониманской, который отражает уровень и степень адекватности поведенческих реакций в системе «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый» внутри коллектива. На наш взгляд, поведенческий компонент наиболее ярко проявляется в ситуациях стресса и конфликта. Именно такие ситуации являются нередким явлением групповой динамики, и именно они, являются идентификатором поведенческой осведомленности дошкольника, предоставляя неограниченные возможности для развития ребенка и приобщения его к миру социальных отношений, где одновременно присутствует множество «Я».

Таким образом, мы видим содержание данной компетенции в освоении следующих умений:

- умение выбрать адекватный стиль разрешения конфликта;
- умение говорить «нет»/адекватно реагировать на отказ;
- умение справляться со смущением;
- умение проигрывать;
- умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности.

### 4. *Компетенция – «Готовность быть частью коллектива»*

Данная компетенция соответствует социально-когнитивному компоненту, согласно Е. Л. Кононко и является основой для его формирования, который

отражает степень и уровень знаний относительно социальных ролей и взаимодействий, умение воспользоваться ими, стремление занять свое место в социуме. Социально-ролевое поведение, по нашему мнению выражается в готовности ребенка быть частью коллектива, иными словами его готовности реагировать социально-приемлемыми для коллектива способами, оценивать свое поведение и соотносить их с социальным эталоном; принятие своей социальной позиции как члена малой группы. Мы выделяем следующее содержание данной компетенции:

- спрашивать разрешения/делиться;
- умение присоединяться к общей деятельности группы;
- спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы;
- адекватно реагировать, когда дразнят / умение проявлять толерантность;
- умение принимать последствия, реагировать в ситуации, когда виноват.

Следует отметить, что развитие социальной протокомпетентности есть процесс слитный и взаимодополняющий, а в определенной степени взаимозависящий. Поэтому диагностика только лишь одного компонента, не дает целостной картины о развитии социальной протокомпетентности дошкольника. Тем не менее, выделение отдельных компетенций (компонентов) и их содержания помогает практическому психологу более дифференцировано диагностировать, а в последствие, и корректировать социальное развитие.

В данной работе мы сосредоточили внимание именно на особенностях развития социальной протокомпетентности дошкольников в ходе профессиональной деятельности психолога в специфически организованном игровом пространстве на примере детской игровой комнаты. Под особенностями имеются в виду именно **особенности, отличающие (или различающие)**

социальное развитие детей в одном социальном пространстве, например, семья, от особенностей социального развития в ином пространстве - детском дошкольном учреждении или игровая комната. Так **особенностью** социального развития дошкольников в детском саду является один уровень выраженности социальной протокомпетентности, как совокупности компонентов (компетенций), а особенностью социального развития детей в детской игровой комнате (т.е. в ином социальном пространстве) иной. В данной работе в этом и заключается специфические особенности развития социальной протокомпетентности, то есть различия в уровне выраженности ее компонентов в определенном игровом (социальном) пространстве.

Как говорилось выше, трансформация социокультурной реальности стала основным источником реформации системы дошкольного воспитания. С одной стороны мы можем наблюдать тенденцию увеличения требований к современным дошкольникам со стороны стремительно развивающегося информационно-технического и социального окружения и высокую озабоченность родителей интеллектуальным развитием своих детей. С другой стороны, мы можем наблюдать тенденцию к трансформации социального развития и изменения каналов и механизмов получения социального опыта современным ребенком. На этих основаниях, мы считаем, что именно развитие социальной протокомпетентности дошкольника, чьи возможности получения социально активного опыта по тем или иным причинам ограничены, является приоритетной задачей практикующих психологов и педагогов.

## **1.2. Принципы и правила работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие**

Появление новых форм и способов детской активности является в первую очередь показателем стремительного развития общества. К числу относительно новых игровых пространств можно отнести центры психологического развития ребенка, частные кабинеты детских психологов и игровые комнаты. Если первые два вида пространств более или менее представлены в научной литературе, то пространство игровых комнат является новым, как по форме организации, так и по уровню описания последнего в современной психологической литературе.

Пространство игровых комнат, представленных на сегодняшний день, отличаются по своим целевым задачам, что отражается в отличительных особенностях их функционирования. Так различают игровые комнаты, организованные на развлечение и предоставление разного рода досуговых детских мероприятий и игровые комнаты, направленные на социальное развитие ребенка. Описание различий данных пространств более подробно представлено в подразделе 2.2. В данной работе мы сосредоточим внимание на описании игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие.

Итак, под детской игровой комнатой, ориентированной на социальное развитие, понимается комната временного пребывания ребенка, в которой он осуществляет игровую деятельность под руководством (присмотром) детских психологов.

Поскольку в нашей работе мы придерживаемся принципа, отражающего представление о том, что игровая деятельность ребенка не может быть рассмотрена в отрыве от его развития, то, с нашей точки зрения, игровая комната реализует сразу несколько функций: развивающую, воспитательную, обучающую, коррекционную.

Рассмотрим основные принципы работы самой детской комнаты, ориентированной на социальное развитие, а затем и профессиональной деятельности психолога в ней:

Среди принципов работы детской игровой комнаты выделяются следующие:

1. Цель посещения игровой комнаты – осуществление в первую очередь разнообразной игровой деятельности, соответствующей возрасту и уровню развития каждого ребенка; Данный принцип отражает выделенные Д. Б. Элькониным ведущие виды деятельности, соответствующие определенному возрастному этапу [248]. Поэтому пространство игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие, оснащено достаточным набором игровых элементов, в частности для предметно-манипулятивной игры, соответствующей раннему детству и ролевой игры, соответствующей дошкольному возрасту. С этой целью пространство комнаты символически поделено на игровые зоны: зона для работы с мелкими предметами; зона для творческой активности; зона для активных и спортивных игр; зона для музыкальных и настольных игр; зона игры с развивающими материалами; зона ролевых игр. Ребенок, посещающий игровую комнату, ориентированную на социальное развитие, вправе выбрать любую зону и любой понравившийся материал.

2. Принцип свободной познавательной активности. Данный принцип означает, что ребенок волен сам выбирать тот материал и ту игру, в которую хочет играть. Роль психолога – сопровождать эту активность и в случае необходимости – направлять ее, наполняя познавательным/коррекционным содержанием. Также данный принцип способствует развитию навыка самостоятельности выбора, возможности определить свои желания, вербализировать их и соответствующим образом организовывать свою активность.

3. Пребывание в детской игровой комнате регламентируется принципом самостоятельного пребывания ребенка. Так, после прохождения некоторого периода адаптации (для каждого ребенка он различен), сотрудники комнаты настаивают на том, чтобы родители не присутствовали

во время посещения комнаты ребенком. Данный принцип ограничивает роль взаимодействия особо значимого взрослого (родителя), как правило - это мать, которая чрезмерной заботой и любовью препятствует получению самостоятельного опыта взаимодействия в проблемной или непривычной для ребенка ситуации. Конечно же, любящая мать поделится с ребенком игрушкой, она не претендует на нее также как другой ребенок, ведь она не просто, мать, она заботящийся взрослый. Поэтому мир взаимодействия такого ребенка достаточно прост и недостаточно насыщен необходимыми для развития трудностями и конфликтными ситуациями. Психолог, работающий в детской игровой комнате, хоть и является взрослым, тем не менее, его отношения с ребенком не связаны бессознательными и зачастую амбивалентными отношениями, такими как, например, с родителями. Его профессиональные задачи и цели как раз способствуют созданию такой атмосферы и возможностей, где ребенок получает возможность быть самостоятельным в действиях, проявлениях мыслей и эмоций, а также получать самостоятельный игровой опыт без привычных, и по-особому значимых взрослых (родителей). Естественно, что ситуация нахождения ребенка в социальном пространстве без родителей, является для него определенным стрессом, что и стало основой введения следующего принципа.

4. Принцип недирективной интеграции ребенка в новое пространство. Данный принцип продиктован социально-психологическими особенностями детей, посещающих игровую комнату, направленную на социальное развитие. Как правило, вновь прибывшие дети имели недостаточный опыт совместных игр, как с ровесниками, так и с детьми старшего возраста. Наблюдение психолога со стороны и анализ возникших ситуаций в игровой комнате показывает, что дети с такими особенностями, как правило, обладают желанием присоединиться к совместной игровой активности с другими детьми, но недостаток опыта затрудняет последнее. Такой ребенок

не имеет опыта знакомства, нахождения в кругу детей без родителей, а тем более самостоятельной организации совместной игры. Попытки директивного или резкого внедрения, вызывали защитную реакцию отрицания и нежелания пребывать в игровом пространстве. Поэтому в данном случае психолог действует недирективно. Он предлагает другим детям поиграть в ту или иную совместную игру, не принуждая вновь прибывшего ребенка присоединяться к игре, психолог дает ему возможность быть наблюдателем или выбрать любую другую игру и использовать столько времени, сколько ему понадобится. Однако, обязательно напомнив, что присоединиться к общей игре можно в любой момент. Естественно, что для каждого конкретного ребенка время адаптации различно, тем не менее, по истечении данного этапа большинство детей присоединялись к общей игре.

5. И, наконец, в комнате установлена система правил:

а) разделение игровой и операционно-технической зоны. Ребенок, находясь в комнате, может переходить от одной зоны к другой, присоединяясь к другим детям (но, не мешая им), или играть самостоятельно. Также в комнате представлена операционно-техническая зона, в которой ребенок может сделать небольшой перерыв, выпить воды или съесть печенье. В этой зоне игровая активность не предусмотрена. Таким образом, посещая игровую комнату, ребенок постепенно усваивает правила не только на символическом, но и на поведенческом и физическом уровнях. Наличие данного правила продиктовано основной потребностью ребенка в очерчивании внутренних границ через внешние, его внутренней потребностью в систематизации и упорядочивании реальности. Так, например, ребенок, посещающий комнату, усваивает, что играть в активные игры и выплеснуть накопившуюся энергию можно в зоне для активных игр, которая оснащена мягкими элементами и является наиболее безопасной в этом смысле. Тот же принцип действует и для остальных игровых зон.



б) поощрение самостоятельного выбора игровой деятельности. Данное правило основано на положении М. Монтессори о том, что ребенок сам чувствует, что именно ему необходимо развить, и соответственно этому ощущению делает выбор игровой активности [134]. Задача же взрослого – обеспечить его окружение соответствующими сенсорными и игровыми атрибутами. Введение этого правила не только позволяет следовать внутренней интенции ребенка, но и постепенно воспитывает в нем активную позицию субъекта, делающего самостоятельный выбор.

в) невмешательство в игру ребенка, как со стороны других детей, так и со стороны взрослых. Данное правило является своеобразным продолжением предыдущего, то есть поощрения самостоятельной игровой активности. Это не значит, что ребенок играет исключительно в одиночестве или просто рядом друг с другом. Воплощая данное правило, ребенок получает возможность обрести бесценный опыт решения затруднительной для него задачи (когда взрослый или другой ребенок, желая помочь, лишает его переживания радости за свои достижения), или же когда взрослый не предоставляет опыта делать самостоятельный выбор.

г) правило трех вариантов выбора. Это правило отражает вопрос о разрешении конфликтов между детьми в детской игровой комнате. При следовании первым нескольким правилам, закономерно встает вопрос: а что, если ребенок хочет играть тем же материалом или в ту же игру, что и другой? В этом случае детям, посещающим игровую комнату, предлагается воспользоваться тремя вариантами: предложить играть вместе, обменяться материалами, или дождаться своей очереди в игре. При возникновении конфликтной ситуации психолог, как правило, показывает возможности использования данного правила. При повторных ситуациях он может напоминать о том, что нужно воспользоваться правилом трех вариантов до тех пор, пока использование данного правила не закрепится у ребенка в поведении.

д) поддержание порядка. Согласно этому правилу, поддержание порядка поощряется не только психологами, но и самими детьми. Это правило распространяется как на игровую зону (где используется правило: поиграл – положи на место), но и на операционно-техническую зону. Сотрудниками комнаты поощряется уборка мусора, после небольшого чаепития – вытирание стола, мытье посуды и другая посильная работа. Данное правило приучает детей не только к порядку, но и к уважению собственного и чужого труда.

е) отсутствие наказаний. Данное правило предполагает не только отсутствие вербальных наказаний, но и самого понятия «наказание». Психологами комнаты в данном случае используется правило – следование правилам. Необходимо постоянное напоминание ребенку о существовании того или иного правила, регулирующего его поведение. В некоторых случаях, сотрудник комнаты может отстранять ребенка от той или иной активности на небольшой промежуток времени, до 5 минут, с обязательным объяснением причин отстранения.

ж) вербальное выражение эмоций. Правило вербального выражения эмоций используется не только в конфликтах между детьми, но и в тех случаях, когда ребенок пытается выразить эмоции неадекватными физическими действиями, как по отношению к предметам, так и по отношению к другим детям. Также как и в ситуации решения конфликтов (правила трех выборов), психолог самостоятельно проговаривает эмоции за ребенка. В последующих ситуациях ребенок пытается выразить эмоции с помощью психолога. Следующий этап – это самостоятельное вербальное выражение эмоций ребенком: «мне обидно», «я расстроен», «мне неприятно, что» и т.д.

з) отсутствие компьютерных игр и просмотра телевизора. Как описывает в своих работах У. В. Варнава, Т. Г. Жаровцева и другие авторы, медийное пространство окружает современного ребенка практически с

пеленок. Работа родителей и постоянная занятость даже в домашних условиях (переговоры по мобильному телефону, электронные письма) оставляет минимум возможностей для совместной игры с детьми, все чаще семейный досуг сводится к совместному просмотру телевизора [37, 59]. Эти данные свидетельствуют о том, что современный дошкольник не испытывает недостатка в подобного рода активности, а иногда даже получают его с избытком.

6. Конгруэнтное сочетание самостоятельной игровой активности и совместных игр с другими детьми. Введение данного принципа продиктовано описанием предыдущих принципов, неверное истолкование которых, могло бы привести к выводу, что дети, посещающие игровую комнату, играют не вместе, а рядом друг с другом, то есть не получают в достаточной степени опыта совместной игровой активности. Следование принципу сбалансированной совместной и индивидуальной активности, позволяет получать, как опыт совместных игр с другими детьми, так и индивидуальных. К тому же, практика показывает, что даже если ребенок осуществляет ту или иную игровую активность индивидуально, другие дети пытаются к ней присоединиться, что может стать результатом либо начала совместной игры, либо конфликтной или спорной ситуации, что также как и совместная игровая активность способствует получению социально полезного опыта. Индивидуальная игровая активность ребенка может стать временем отдыха или основой организации личного пространства, а может быть использована в воспитательных целях, когда по тем или иным причинам ребенку отказано в совместной игре с другими детьми.

7. Принцип поэтапного введения правил в деятельности. Как оговаривалось ранее первое посещения ребенком игровой комнаты, как привило, является стрессовым. Поэтому вхождение ребенка в пространство игровой комнаты, а также в систему межличностных отношений происходит поэтапно. Первый этап - знакомство с комнатой. На данном этапе ребенку

дается возможность познакомиться в первую очередь с пространством комнаты самостоятельно. Психолог зачастую предлагает ребенку исследовать его и выбрать любую зону для игры. Задача психолога создать наиболее благоприятную для этого атмосферу, не информируя ни о правилах, ни о принципах комнаты. Продолжительность ознакомительного этапа для каждого ребенка различна и его завершение знаменуется тем, что ребенок присоединяется к совместной игре с другими детьми и знакомится с ними. На втором этапе, когда для ребенка не составляет труда пребывать в комнате, как правило, это первое посещение ребенка без родителя, вводится одно или несколько правил комнаты, обязательным условием чего является актуальная для введения правила ситуация. Так, например, правило трех вариантов выбора вводится при первой ситуации, когда ребенок пытался забрать игрушку, то есть введение любого правила происходит в деятельности. Символическим завершением данного этапа является внедрение всех правил и принципов комнаты. Третий этап можно условно назвать усвоение правил комнаты. В течение данного этапа психолог снова и снова напоминает о существовании того или иного правила комнаты, до тех пор пока ребенок начинает самостоятельно им руководствоваться. Одним из признаков усвоения правила комнаты также является его объяснение другим детям, что, для некоторых детей, является наиболее эффективным способом усвоения знания. Прохождение данного этапа может совпадать с предыдущим, когда часть правил и принципов комнаты известна ребенку, и они переходят на этап усвоения, тогда как другие правила еще не были введены.

Система правил и принципов, действующих в игровой комнате, в первую очередь направлена на социальное развитие современного дошкольника и, в частности, его социальной протокомпетентности как основы и совокупности предпосылок формирования будущей социальной компетентности. Они позволяют создавать необходимую для ее развития атмосферу, учитывая такие стороны игровой и социальной активности,

которые по тем или иным причинам недостаточно присутствуют в жизни ребенка.

Система правил и принципов, установленная в комнате определяет особенности профессиональной деятельности психолога. Перейдем к их рассмотрению.

Особенности профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате:

1. Психолог в детской игровой комнате, ориентированной на социальное развитие, в большей мере импровизирует, нежели опирается на четкий, заранее подготовленный план работы. Тем не менее, импровизация в данном случае не является абсолютной. Психолог вооружен обширным набором игровых практик и упражнений, а также правилами и принципами, установленными в комнате. С их помощью он создает наиболее благоприятную атмосферу для спонтанной игры. Именно создание непринужденной игровой среды дает возможность приобрести самостоятельный опыт как индивидуальных, так и совместных игр, что катализирует наиболее сильный развивающий и коррекционный эффект. Роль психолога в игровой комнате можно рассматривать как роль медиатора между средой и детьми. Это означает, что психолог беспристрастно оценивает ситуацию в комнате, отводит большую роль наблюдению и созданию благоприятных условий для социального развития детей. Основой для этого служит: оснащение игровой комнаты, ряд принципов и правил, установленных в комнате, а также личностные и профессиональные качества психолога. К описанию оснащения игровой комнаты, ее принципов и правил, мы обращались выше. Сейчас очертим круг профессиональных и личностных качеств, позволяющих успешно реализовывать деятельность психолога (педагога) в детской игровой комнате. В первую очередь к ним мы относим профессиональную устойчивость педагога (психолога). Рассматривая содержание каждого компонента структуры устойчивой педагогической

деятельности по З. Н. Курлянд, мы пришли к выводу, что эффективность профессиональной деятельности психолога в игровой комнате в большей мере нуждается в развитии следующих двух компонентов: личностного и профессионально-педагогического. Эти компоненты обуславливают умения принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, быстрота реакции на поведение учеников, нормальная утомляемость и другие [113].

2. Психолог зачастую работает с ребенком без конкретного и четко сформулированного запроса со стороны родителей, опираясь на внутреннюю систему принципов и правил пребывания детей в комнате, а также согласно основным принципам развития ребенка и своему личному профессиональному опыту; Это означает, что ребенок в первую очередь приходит играть и получать игровой опыт совместно с другими детьми, а не на прием к психологу. Игровая терапия и коррекция таким образом не вызывает сопротивления со стороны ребенка, позитивно влияет на восприятие психолога как посредника между ребенком и средой.

3. Работа психолога в детской игровой комнате является поэтапной:

а) подготовительный этап - создание благоприятной атмосферы в комнате и налаживание положительного эмоционального контакта с ребенком. Данный этап совпадает с этапом знакомства ребенка с комнатой. Это время для адаптации, как ребенка, так и психолога, а также для формального знакомства друг с другом. В ходе подготовительного этапа проводят небольшую экскурсию по комнате (это может сделать как сверстник, так и психолог), знакомят его с материалами и зонами для игры. Продолжительность первого этапа для каждого ребенка индивидуальна и может охватывать от одного посещения до нескольких. На данном этапе психолог практически незаметен для вновь прибывшего ребенка, он лишь показывает на примере работы с другими детьми как проходит игровая активность в комнате, косвенно вовлекая новичка в общую деятельность.

б) этап наблюдения и диагностики, что соответствует второму этапу интеграции ребенка в систему взаимоотношений в игровой комнате. Начиная с этого этапа, психолог может более активно вступать в контакт с ребенком. Этот этап может включать как наблюдение в ходе игры, так и использование специализированных диагностических средств. В ходе данного этапа ребенка впервые знакомят с тем или иным правилом комнаты, при этом психолог пользуется принципом поэтапного введения правила в деятельности. В это время психолог должен быть еще более наблюдательным, он должен руководствоваться не только принципами и правилами комнаты, но и своим профессиональным опытом, чтобы выбрать правильный момент введения того или иного правила. При формулировании правила, психолог использует фразы без негативной коннотации. Вместо этого психолог объясняет как можно и желательно поступить в данной конкретной ситуации, начиная с фразы: «В нашей комнате используют правило трех вариантов...», вместо фразы; «У нас нельзя забирать игрушки у других детей». Или так: «В нашей комнате можно брать любой свободный материал или присоединиться к игре, но потом сложить игрушки на место», вместо: «У нас в комнате не бросают игрушки после игры...». Использование таких формулировок снижает действие защитных отрицательных реакций, при введении правила. Таким образом, правило усваивается ребенком не как ограничение его активности (не делай, не бери, не бросай), а как информирование о социально приемлемом способе регулирования отношений с другими детьми и социальным пространством игровой комнаты.

в) игровая терапия. Течение данного этапа совпадает с этапом усвоения правил и принципов игровой комнаты ребенком. Так как игровая комната ориентирована на социальное развитие, то данный этап включает в себя игровую (игро-терапевтическую) деятельность, направленную именно на развитие и коррекцию социальной протокомпетентности. Это обусловлено спецификой и особенностями детей, посещающих игровую комнату:

отсутствие опыта пребывания в детском дошкольном учреждении, отсутствие опыта посещения развивающих центров по причине несоответствия модели работы центра личностным особенностям ребенка, а также отсутствие опыта взаимодействия с другими людьми без присутствия особо значимого взрослого (родителя). На основе этих особенностей, мы выделяем две категории детей: дети, нуждающиеся в коррекции и дети, не нуждающиеся в коррекции, но нуждающиеся в приобретении нового опыта.

Еще одной особенностью является и то, что родители, в силу различных факторов, не замечают сложностей в поведении ребенка, а тем более не заявляют о конкретной проблеме. С нашей точки зрения, эта особенность имеет и положительный потенциал. Во-первых, дети не определяются родителями как проблемные или с отклонениями от нормы в социально-психологическом развитии. Во-вторых, дети приходят в игровую комнату не для занятий или для работы с психологом, а для игры, что, в свою очередь, позитивно влияет на коррекционную динамику. На этапе игровой терапии, в спонтанно организованных играх, правила, установленные комнатой, переходят от внешнего плана к внутреннему. Самостоятельное использование данных правил ребенком является признаком положительной коррекционно-развивающей динамики и одной из основных целей профессиональной деятельности психолога.

4. Психолог в детской игровой комнате пользуется алгоритмом трех шагов, который использовала М. Монтессори для работы со своими материалами. Не смотря на то, что деятельность психолога в игровой комнате ориентирована в большей мере на социальное, а не на когнитивное развитие, использование данного алгоритма является достаточно эффективным и для усвоения необходимой социальной осведомленности, и для наработки социальных компетенций. Данный алгоритм состоит из трех шагов:



Шаг первый: информирование. Этот шаг позволяет ребенку приобрести знание о том или ином социальном вопросе, то есть расширить круг социальной осведомленности как основы социальной протокомпетентности дошкольника. Как правило, неадекватность в поведении ребенка – это отражение его недостаточного опыта и нехватки знаний о конкретной сфере социального взаимодействия, или результат некорректным образом усвоенной информации. Иными словами, часто ребенок ведет себя определенным образом из-за отсутствия соответствующего знания. Коренное отличие социального развития ребенка от взрослого в том, что, в то время как взрослый оценивает нормы и правила, ребенок их только осваивает. Наиболее естественной для дошкольника формой усвоения знаний является игровая деятельность и общение, поэтому введение новой и полезной для ребенка информации, способствующей развитию социальной осведомленности, происходит в игре и в общении, которое организовано в рамках игры.

Шаг второй: применение полученных знаний с помощью психолога или сверстников. Данный шаг является связующим звеном между знанием (социальной осведомленностью) и умением (компетенцией), то есть самостоятельным применением знания. Это этап перехода от социальной осведомленности к началу формирования социальной протокомпетентности. В течение данного этапа в игровой активности и в соответствующей ситуации, психолог, а иногда и сверстник напоминает ребенку о том или ином знании. Например, в играх, способствующих развитию коммуникативной компетенции, иногда уместно напомнить ребенку о том, как попросить о помощи или как принято знакомиться. Бывает и так, что затрудняясь использовать то или иное социальное знание, ребенок сам обращается за помощью. Скажем, в ситуации, когда ребенок обращается к

психологу с просьбой помочь ему правильно попросить разрешения поиграть вместе с другими детьми или поделиться с ним игрушкой. В этом случае психолог вместе с ребенком осуществляет то или иное действие, но ни в коем случае не выполняет это действие за него, а лишь выступает в роли поддерживающего. В этом заключается значимое отличие психолога (взрослого) от родителей. Задача психолога – помочь ребенку справиться самому, а не сделать что-то за него. Тогда как опекающий или занятый родитель, скорее сделает необходимое действие вместо своего ребенка.

Шаг 3 – самостоятельное использование знания. Другими словами, усвоение полученного опыта ребенком и переход данного знания в разряд умений, а впоследствии, навыков. Естественно, что формирование того или иного умения это процесс, требующий времени. Роль психолога здесь заключается в поддерживающей, направляющей, а иногда и корректирующей деятельности. Зачастую, первые попытки ребёнка применить навык самостоятельно не всегда успешны, поэтому психолог должен похвалить ребенка, приободрить его и, при необходимости, направить его активность. Так, например, наблюдая за неудачной попыткой детей решить конфликт вербально, психолог позитивно оценивает сам факт их стремления и проговаривает то, как именно следует решить подобный спор в следующий раз.

Более подробно игро-коррекционная деятельность психолога, способствующая развитию необходимых социальных компетенций, описана в разделе 4.

### **1.3. Развитие социальной протокомпетентности дошкольников как показатель эффективности профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате**

Как и любая другая деятельность, профессиональная деятельность психолога в детской игровой комнате имеет свою структуру. Первым структурным элементом такой деятельности является субъект. В рамках нашего исследования это – психолог, работающий в детской игровой комнате. Специфика профессиональной деятельности субъекта уже была описана в предыдущем параграфе и представляет собой структурированный порядок правил и принципов, а также его профессионально-психологических особенностей, которым руководствуется как субъект, так и объект деятельности.

Объектом же профессиональной деятельности психолога является тот, на кого направлена деятельность и для кого она специальным образом организована: в данном случае это ребенок (старший дошкольник). Как отмечалось ранее, объект профессиональной деятельности психолога имеет свои особенности. Эти особенности обуславливаются специфическими условиями социальной ситуации развития ребенка, как внутренними (семейная ситуация), так и внешними: непосещение детского дошкольного учреждения, отсутствие безопасного двора, недостаток социальных контактов со сверстниками, и так далее. Совокупность таких факторов сформировала особый контингент детей, посещающих игровую комнату, ориентированную на социальное развитие. Мы выделяем две категории дошкольников (объектов профессиональной деятельности): дошкольники, нуждающиеся в коррекции и дошкольники, не нуждающиеся в коррекции, но нуждающиеся в приобретении нового опыта и развитии социальной осведомленности, а впоследствии и социальной протокомпетентности.

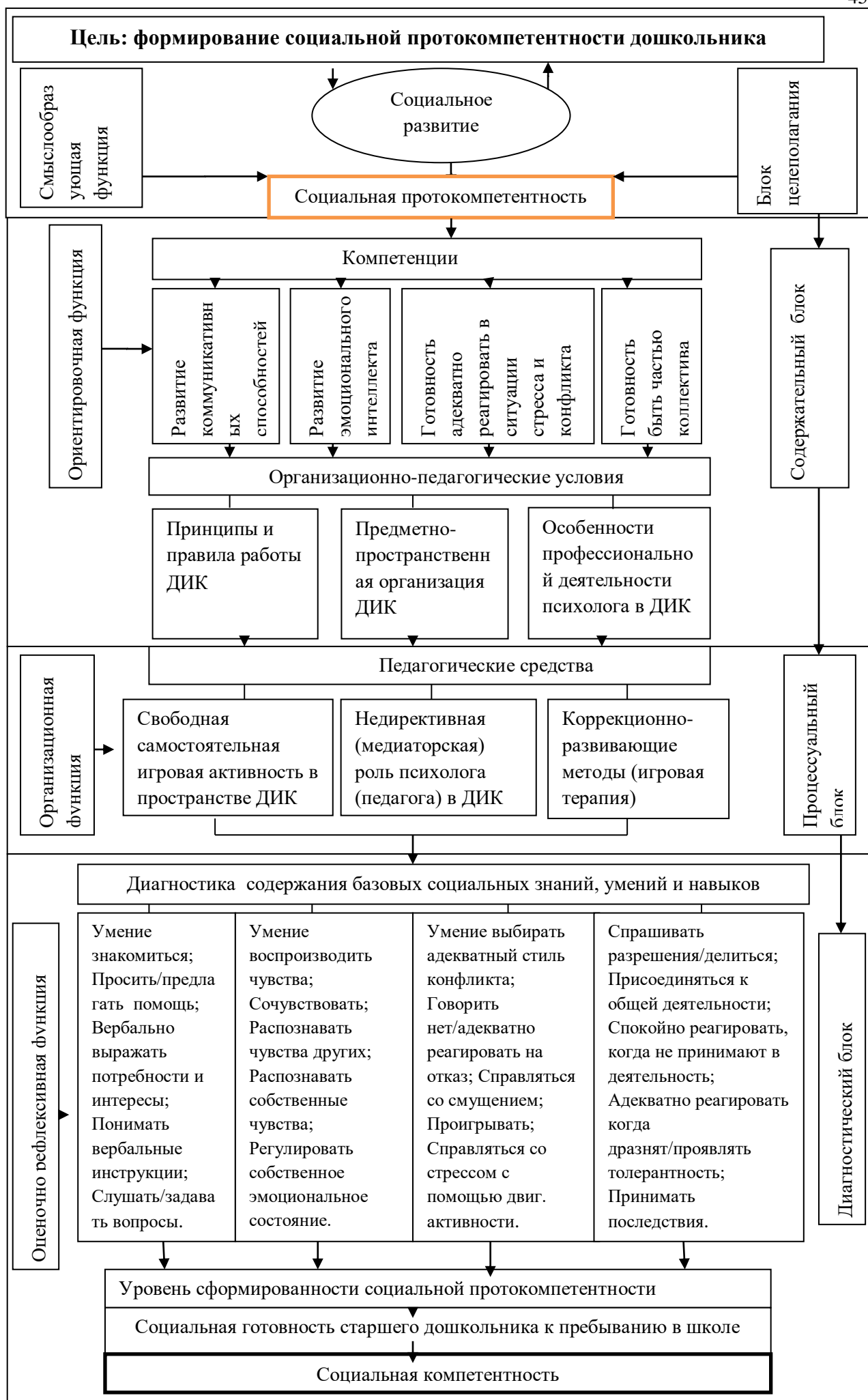
Третьим структурным элементом профессиональной деятельности является цель, то есть то, для чего эта деятельность была организована. Основной целью профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате является такая игро-терапевтическая деятельность, которая способствует развитию и коррекции социальной протокомпетентности дошкольника как совокупности предпосылок формирования будущей социальной компетентности. При изучении профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате закономерно встает вопрос о том, каким образом

можно оценить ее эффективность. Для оценки эффективности профессиональной деятельности психолога нами используется оценка развития такого показателя, как социальная протокомпетентность. На наш взгляд, это целесообразно по той причине, что именно развитие этого психологического показателя является основной целью профессиональной деятельности психолога.

Итак, чтобы определить, эффективна ли профессиональная деятельность психолога в детской игровой комнате, необходимо рассмотреть более подробно сам процесс развития социальной протокомпетентности дошкольника, его структурно-функциональную модель. В рамках данного исследования нами используется основа структурно-функциональной модели О. Ф. Борисовой [28]. Свою модель автор основывает на компетентностном, деятельностном и антропологическом подходах. Так, в структуре автор выделяет четыре блока: целеполагания, содержательный, процессуальный и диагностический. Каждому блоку структуры соответствует следующая функция: ценностно-смысловая, ориентировочная, организационная и оценочно-рефлексивная функция. В своей модели автор выделяет организационно-педагогические условия, педагогические средства и диагностические параметры, способствующие развитию такого показателя как социальная компетентность в рамках детского дошкольного учреждений. Основываясь на модели О. Ф. Борисовой [28], мы выделяем условия, средства и параметры свойственные (социальному) пространству детской игровой комнаты, ориентированной на развитие социальной протокомпетентности, а в последствие и социальной компетентности. В таблице 1.1. представлена структурно-функциональная модель развития социальной протокомпетентности дошкольников, которая графически демонстрирует специфику формирования данного психологического показателя в рамках детской игровой комнаты.

Таблица 1.1

**Структурно-функциональная модель развития социальной  
протокомпетентности дошкольников в ходе профессиональной деятельности  
психолога в детской игровой комнате**



Опишем каждый блок структурно-функциональной модели развития социальной протокомпетентности в детской игровой комнате.

Блок целеполагания включает основную цель профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате – это социальное развитие дошкольника, а частности развитие его социальной протокомпетентности, как основы его будущей социальной компетентности. В данной цели реализуется смыслообразующая функция профессиональной деятельности психолога (педагога), а также раскрываются причины и смысл существования подобного рода социального пространства.

Содержательный блок включает в себя базовые компетенции, то есть компоненты социальной протокомпетентности: развитие коммуникативных способностей; развитие эмоционального интеллекта; готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта; готовность быть частью коллектива. Этот блок включает также три организационно-педагогических условия: принципы и правила работы детской игровой комнаты (далее ДИК); предметно-пространственная организация ДИК; специфика профессиональной деятельности психолога (педагога). Описание каждого их выделенных педагогических условий раскрыто в параграфе 1.2. Содержательные аспекты социальной протокомпетентности, а также социально-педагогических условий, представленные в данном блоке, выражают ориентационную функцию.

Третий блок – процессуальный и включает в себя педагогические условия, при соблюдении которых происходит организация работы игровой комнаты и профессиональной деятельности психолога (педагога) в ней. Опишем три таких условия:

1. Свободная самостоятельная игровая активность в предметном пространстве детской игровой комнаты.

Данное условие способствует приобретению недостающего опыта спонтанных игр, а также игр без привычных и особо значимых взрослых,

которыми некогда выступали так называемые «дворовые игры», предоставлявшие возможность быстро и эффективно получать социально полезные знания и соответствующие умения. Отметим, что спонтанность может исходить как от ребенка и тогда психолог (педагог) комнаты соответствующим образом поддерживает эту активность, а при необходимости, корректирует ее. Инициатором спонтанного поведения может быть и психолог (педагог комнаты), и тогда такое поведение поддерживается и развивается детьми. Свободная и самостоятельная игровая активность также дает возможность выработать свой темп, не «привязываясь» к темпу группы (как это бывает на занятиях в развивающих центрах или детском дошкольном учреждении (далее ДДУ)). Данная возможность включает в себя учет социально-психологических особенностей детей. Во-первых, каждому ребенку дается необходимое время для знакомства и адаптации. Во-вторых, отсутствие четкой плановой программы развития, как например, в развивающем центре или дошкольном учреждении, не ставит дошкольника в ситуацию несоответствия по тем или иным параметрам. В-третьих, свободная игровая активность и наблюдение за сверстниками, позволяет дошкольникам с разными социально-психологическими особенностями приобщаться к групповой динамике без сильного сопротивления и наиболее безболезненно. Например, гиперактивный дошкольник, воспитывающийся исключительно в семье, попадая в сложившуюся группу детского дошкольного учреждения, испытывает целый ряд проблем и создаёт их, а, в конечном счёте, начинает избегать включённости в данное социальное пространство.

## 2. Недирективная (медиаторская) роль психолога.

Условие определяет поведенческий и сущностный характер отношений между психологом (педагогом) и дошкольником детской игровой комнаты. В рамках детской игровой комнаты психолог является посредником между предметным пространством комнаты и дошкольниками, которые ее

посещают. Это означает, что психологом поощряется и поддерживается самостоятельная организация дошкольниками своей игровой активности. В данном случае психолог может быть как наблюдателем и при необходимости корректировать игровую деятельность, наполняя ее необходимыми для развития социальной протокомпетентности знаниями. Он также может быть активным участником игрового процесса, то есть занимать ту или иную роль в игре и непосредственно насыщать игру социально-познавательным контекстом. Роль психолога по отношению к дошкольникам в детской игровой комнате отличается своей партнерской (помогающей) позицией, что соответствует гуманистическому подходу и признанию ценности личности ребенка. Психолог, в отличие от значимого взрослого (родителя), предоставит возможность ребенку «сделать самому», а не выполнить нечто за него. То есть, помощь предполагает предоставление ребенку соответствующих знаний и примеров поведенческих реакций, способствующих развитию его социальной осведомленности, а следовательно его протокомпетентности.

### 3. Коррекционно-развивающие методы (игровая терапия)

Это условие предполагает преимущественное использование коррекционно-развивающих методов, в основе которых лежит игровая терапия, основанная на потребности ребенка в игре. Игровая терапия или организация и инициация игр, подразумевает игры, способствующие развитию компонентов (компетенций) социальной протокомпетентности. Для этого психолог (педагог) способствует организации того или иного игрового опыта, которое, согласно его диагностическим данным, является наиболее востребованным. Главными условиями такого рода активности является: добровольность участия; относительная спонтанность (то есть непреднамеренность организации той или иной игры именно в конкретный день или в конкретное время посещения дошкольниками игровой комнаты); поощрение самостоятельной организации подобной активности со стороны



дошкольников; отсутствие временного ограничения для развития определенной компетенции.

Вышеперечисленные условия дают возможность дошкольникам:

Получать знания, необходимые для развития его социальной протокомпетентности. Самостоятельная и спонтанная игровая активность дошкольников в социальном пространстве игровой комнаты ставит перед ними массу вопросов, а зачастую, приводит к конфликтам. Возникшая проблемная ситуация побуждает детей искать способы их решения, дает возможность ребенку посредством собственных проб и ошибок, а также с помощью психолога (педагога) усвоить полезный социальный опыт, сделать собственные выводы, обеспечив, тем самым, более эффективное усвоение опыта.

Приобрести разнообразный ролевой опыт, обусловленный постоянно меняющимся коллективом (например, ребенок может быть как новичком, так и завсегдаем). Разнообразие ролевого поведения и его особенностей – это одно из необходимых условий развития такого компонента социальной протокомпетентности как готовности быть частью коллектива. Важной особенностью пространства игровой комнаты, где постоянство группы дошкольников относительное, является возможность для одного и того же ребёнка посетить комнату со знакомыми ему по прошлому общению детьми, либо он встречается с детьми, с которыми он не знаком, но они знакомы друг с другом. В одно и то же время в комнате могут находиться разновозрастные дети, что, как правило, благотворно влияет на развитие будущей социальной компетентности дошкольника. Для некоторых дошкольников это социально болезненный, однако полезный опыт, что становится основой толерантного отношения к вновь прибывшим или менее опытным сверстникам. Пребывая в роли «завсегдаемая» или «старшего», ребенок получает возможность завязать дружеские отношения со сверстниками, а также получить опыт передачи знаний другим – менее опытным (младшим) детям.

Получать позитивное подкрепление, тренировать вновь приобретенный навык. Предоставление данной возможности можно считать завершающей стадией развития социальной протокомпетентности. Так, после получения тех или иных социальных знаний (расширения круга социальной осведомленности), дошкольник нуждается в возможностях применения полученного знания на практике, а впоследствии перевода знания в умение и навык с помощью постоянной тренировки. Позитивное подкрепление, то есть создание такой ситуации, в которой ребенок чувствует психологическую поддержку со стороны, как взрослого, так и сверстников, это некий психологический остов для дальнейшего развития его социальной протокомпетентности.

В итоге можно резюмировать, что профессиональную деятельность психолога мы считаем эффективной в том случае, если такой показатель как социальная протокомпетентность (содержательный блок) развит до степени (согласно диагностическому блоку), которая позволила бы ребёнку включаться в следующее по сложности социальное и предметное пространство школы. Это, конечно, сверхзадача, но, как показывает практика, вполне достижимая. Согласно результатам диагностического блока, психолог может выявить недостаточное развитие того или иного умения, в рамках диагностируемой компетенции. Тогда задача психолога состоит в том, чтобы доразвить отдельные умения. В процессе своей профессиональной деятельности психолог может выполнять множество локальных задач, что дает возможность той или иной компетенции получить большую выраженность, а соответственно, в целом доразвить социальную протокомпетентность дошкольника, как основу и предпосылку его будущей социальной компетентности. Таким образом, достижение локальных и частных задач в профессиональной деятельности психолога становится основанием для реализации глобальной цели, а именно развития социальной

протокомпетентности современного дошкольника и основанием считать эту деятельность эффективной.

### **Выводы к первому разделу**

В целом анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что в психологической науке до сих пор не оформлены четкие критерии феномена «социальной протокомпетентности».

Проделанный теоретический анализ в данном разделе дал следующие результаты:

1. Определено, что в системе современного дошкольного образования основанием для воспитательной деятельности был выбран компетентностный подход, главным образом ориентированный на развитие компетентного (подготовленного) ребенка.

2. Проведен обзор истории происхождения понятия «социальная компетентность» в психологической литературе современных отечественных авторов.

3. Введено и обосновано понятие «социальной протокомпетентности» как совокупности предпосылок формирования будущей социальной компетентности личности; обосновано его применение в старшем дошкольном возрасте.

4. Описаны правила и принципы работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие, проанализирована специфика профессиональной деятельности психолога в ней.

5. Разработана и описана структурно-функциональная модель развития социальной протокомпетентности в детской игровой комнате, ориентированной на социальное развитие.

Основные положения и результаты исследования автора по первому разделу отображены в следующих публикациях:

1. Бетина А.О. Специфика профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате (Анализ кейзов) / Анна Олеговна Бетина //

Гуманітарний альманах: науково-методичний журнал / МОН України, Таврійський нац. ун-т імені В. І. Вернадського Севастопольський економіко-гуманітарний інститут. – Севастополь: СЕГІ ТНУ, 2011. вип.5. – С. 170–174.

2. Бетина А.О. Специфика работы психолога в детской игровой комнате / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів [«Дні науки ТНУ імені В. І. Вернадського»], (Сімферополь, 12 травня 2011р.) / МОН України Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. – Сімферополь: Дайпи. – 2011, – С. 175–176.

3. Бетина А.О. Специфика профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате как фактор развития социальной компетентности дошкольника / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку»], (Запоріжжя, 10-12 жовтня 2012 р.) / МОН України Запорізький національний університет, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН Укр., Інститут соціальної та політичної психології НАПН Укр., Institute of sociology Jagiellonian university Krakov, Poland, «Aurel Vlaicu» university of Arad, Romania. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С. 12–13.

## РАЗДЕЛ 2

### ФОРМЫ, СОДЕРЖАНИЕ И ПРОСТРАНСТВА ИГРОВЫХ МЕТОДОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

#### 2.1. Игровая деятельность как основа социального развития дошкольников

Значение игры в развитии ребенка трудно переоценить. Многочисленные исследования, проведенные в разные времена в разных странах, раскрывают сущность игровой деятельности дошкольника [18,39, 47, 76,89, 149]. Игра несет в себе одну из важнейших культурных функций, согласно первым историческим свидетельствам, она была остоном для воспроизводства практических навыков и освоения культуры. Среди первых попыток обосновать игру выделилось несколько подходов. Первый подход объединяет биологические теории, представленный работами таких авторов как К. Гросс, Г. Спенсер, М. Лацарус и Г. Штейнталь. Их воззрения были построены на наблюдении за животными, а полученные данные в недостаточной степени раскрывали внутреннюю суть игрового процесса. Однако именно с этих работ началось дальнейшее научное изучение игры [18,247,248].

В отличие от биологического подхода, философский подход, представленный работами Ф. Шиллера, показывает, что игра несет в себе эстетическое побуждение в качестве доминирующего фактора. Вывод, сделанный автором, является особенно важным, суть в том, что введение такого понятия как эстетический компонент приводит нас к рефлексии видимости и условности игры, а особенно такого компонента игры, который отражается в слове «понарошку» [18].

Дальнейшее развитие концепций игры приводит к возникновению культурологического подхода. Этот подход был представлен работами J.Huizinga и его трудом «Homo Ludens. A play element of culture» [231]. Игра

рассматривается с позиции культурологической лингвистики, что максимально приближают нас к пониманию значения игры с точки зрения играющего индивида, но при этом, в большей мере, с позиции культурологической, нежели психологической [231, 18].

Для психологических теорий основным аспектом изучения игры является индивидуальное восприятие. Одним из первых, кто рассматривал игру с позиции индивидуального восприятия, являлся У. Штерн. Игру он рассматривал в нескольких аспектах: как самоцель, то есть такую активность, которая противопоставляется работе, и как деятельность, способствующая развитию личности [18, 115]. Теоретические воззрения психолога Л. С. Выготского относительно развития ребенка и его игровой деятельности стали основой построения множества исследований, которые помогли раскрыть психологический смысл потенциала игры. По мнению Л. С. Выготского игра – это не одна из превалирующих деятельностей в жизни ребенка, а его ведущая деятельность, основанная на воображении, такая деятельность позволяет реализовать то, что неподвластно реальности в данный момент жизни [18, 43, 44, 47]. В игровой деятельности становится возможным создать мнимую ситуацию, что является основанием для перехода от видимой ситуации к мыслимой. Таким образом, в игре происходит развитие всех сфер психики ребенка. С помощью игры ребенок научается отделять предмет от его названия, он учится действовать соответственно вербальным инструкциям (правилам) и приобретать опосредованность своих действий. Игра, соответственно воззрениям Л. С. Выготского, воссоздает зону ближайшего развития ребенка, помогает ему переходить от одной ступени к другой [18, 43, 247]. Для Д. Б. Эльконина игровая деятельность – это такая деятельность, которая позволяет ребенку воспроизвести целый комплекс социальных отношений [18, с.20]. Исходя из этого определения, единицей анализа игры в трудах Д. Б. Эльконина является роль. По его мнению, в ролевой игре можно увидеть сразу несколько ее

сторон: аффективно-мотивационную и операционно-техническую. Выделяя ролевую составляющую игры, именно Д. Б. Эльконин подходит более близко к вопросу социализации дошкольника [18, 149, 247, 248].

Психологический анализ игры проводился и в рамках психоаналитического подхода, хоть и не так детально, как в рамках отечественной парадигмы. Согласно З. Фрейду, игра рассматривалась как способ удовлетворения потребностей ребенка, которые в реальной жизни не могли найти реализации.

Однако сами потребности ребенка в игре преобразуются, так как ребенок занимает активную роль по отношению к этим желаниям. А. Адлером игра рассматривалась с позиции его теоретических взглядов о комплексе неполноценности. Игра, таким образом, помогает преодолеть и компенсировать чувство слабости и несамостоятельности. Анализируя работы психоаналитической парадигмы, И. Е. Берлянд высказывает мнение о том, что основным смыслом детской игры является преобразование личности ребенка, а не разрешение его конфликтов, тем самым отмечая основное отличие воззрений зарубежных авторов [3, 18, 224].

Преобразование личности ребенка в игре, а особенно, социальное, имеет ряд отличий на каждом возрастном этапе. Наиболее полное описание таких возрастных преобразований ребенка-дошкольника можно видеть в концепциях Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. Ключевыми показателями различий являются: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и противоречия в развитии психики ребенка (возрастные кризисы) [46, 47, 248]. Согласно данным концепциям дошкольный возраст можно условно разделить на три периода.

Младший дошкольный возраст (2,5 – 4 года). Ведущая игровая деятельность – предметно-манипулятивная. Особенности игры на данном возрастном этапе характеризуются процессуальностью. Даже, если детям удастся организовать совместную ролевую игру (что преимущественно

длиться недолго и не всегда требует компании), основное внимание уделяется при этом процессу манипуляции с предметами, а не содержанию ролевого поведения. Так, младшие дошкольники оттачивают в игре навыки, которые недоступны им в практической жизни, например, моют посуду, ездят на машине, кормят кукол, накладывают еду и т.д. Влияние игры на развитие ребенка на данном возрастном этапе заключается в усвоении функций человека в обществе, а к концу младшего дошкольного возраста характеризуется переходом от функциональной к ролевой характеристике игровой деятельности.

Средний дошкольный возраст (3,5 - 4 года). Ведущая игровая деятельность – сюжетно-ролевая игра. Главным образом, игра дошкольника в это время заключается в выполнении роли (социальных ролей). Характерным для игр данного этапа являются копирование или воспроизведение поведения взрослых, разыгрывание сюжетных сценариев и действий, подчинение манипулятивных игр ролевому поведению, строгое соблюдение роли и наличие партнеров по игре. Таким образом, мы видим развитие и усложнение игровой деятельности, а соответственно и личности ребенка в ней, на протяжении данного периода посредством игры ребенок усваивает не только функции ролей, но и способы их осуществления, а также правила регуляции взаимоотношений. К концу среднего дошкольного возраста начитается перестройка сюжетно-ролевой игры соответственно правилам.

Старший дошкольный возраст (5 - 6 (7) лет). Ведущая игровая деятельность – сюжетно-ролевая игра с правилами, а также игры-драматизации. На данном возрастном этапе мы видим еще большее усложнение игровой деятельности дошкольника, где он должен подчиняться введенным в игру правилам, а также правилам ролевого поведения свойственной той или иной роли. Для сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте необходимым также является наличие компании или товарищей по игре. Игры становятся развернутыми, включают много



материалов, в том числе и взятых из реальной жизни. Игры с правилами особым образом влияют на развитие ребенка старшего дошкольного возраста, в частности такие игры дают возможность развить саморегуляцию и зачатки волевого поведения. Игры-драматизации, также свойственные данному возрастному периоду в большей мере помогают усвоить навыки общения, морально-этические нормы, посредством идентификация с героем игры как носителем той или иной нормы и способов общения. Игры с правилами, а также игры-драматизации способствуют получению необходимых социальных знаний, умений и навыков. Социальное развитие дошкольника, не заканчивается на данном возрастном этапе. Приобретенный дошкольниками опыт это совокупность предпосылок, необходимая база для формирования будущей социальной компетентности.

Таким образом, в данной работе мы сосредоточили внимание на процессе развития социальной протокомпетентности в старшем дошкольном возрасте в организованном игровом пространстве, что соответствует, согласно периодизации 5 - 6 (7) летнему возрасту. Однако, ввиду того факта, что в большинстве своем выход из социального пространства дошкольного учреждения приходится на 6-ти летний возраст и знаменуется поступлением старшего дошкольника в социальное пространство школы (Закон Украины "Про загальну середню освіту"), в данной работе мы определяем старший школьный возраст в рамках от 5 до 6 лет.

Итак, особенности старшего дошкольного возраста и ведущей деятельности, свойственной ему, определяют специфику работы с данной категорией детей. В частности, методов, в основе которых лежит игровая деятельность. Одним из таких подходов является система Марии Монтессори [135, 136]. Исходя из того, что процесс категоризации у ребенка недостаточно развит, роль взрослого или специалиста состоит в том, чтобы сформировать и обеспечить окружение достаточным количеством положительных образов. В системе М. Монтессори внимание уделяется

самостоятельному развитию ребенка, а психолог или педагог являются лишь посредниками между ребенком и окружающей средой. Тем не менее, наиболее распространенным методом в коррекции личностной и социальной сферы ребенка является игровая терапия. Если для взрослого индивида средством терапевтических отношений является коммуникация с психологом (терапевтом), то для ребенка таким средством становится игра [125]. В русле игротерапевтических методов можно выделить различные подходы и формы игровой психотерапии, среди которых: освобождающая терапия (Д. М. Леви); структурированная игровая терапия (Г. Хембридж); недирективная терапия (В. Экслейн, Г. Лэндрет); поведенческая терапия [246].

Особого внимания для данной работы заслуживает авторский подход А. Н. Захарова, чьи наработки и идеи были использованы нами для организации игровой деятельности в детской игровой комнате. Данный метод основан на многолетней практике работы с детьми, в ходе которой автор выявил наиболее благоприятный путь игровой психологической деятельности. Терапевтический эффект он видит в спонтанной игре, которая не имеет заранее продуманного сценария. В некоторых случаях им используется игра по плану, но чаще всего такая игра не содержит ограничения ролевого поведения и может включать долю спонтанности. Игра, по мнению А. И. Захарова – это своего рода естественный эксперимент, который эксплицирует некоторые скрытые симптомы и тенденции, защитные установки и внутриличностные, а также семейные конфликты. Спонтанная игра предоставляет возможность эмоционального и психомоторного самовыражения, а также оттачивает навык реагирования в стрессовых ситуациях, вырабатывает способы их решения, повышает социальную компетентность ребенка [74-76].

В целом игра, как основа социального развития ребенка, преследует ряд основных задач:

1. Диагностировать актуальное развитие.
2. Сформировать и развить необходимые навыки и умения.
3. Сформировать (психотерапевтический) коррекционный эффект.

Объединяя все три основные задачи, мы можем говорить о том, что игра является бесценным и богатейшим источником для развития личности ребенка. Для детского психолога, работающего в игровой комнате, игра используется и как метод диагностики, и как средство коммуникации с ребенком, и как метод коррекционно-развивающей работы. Так как профессиональная деятельность психолога в игровой комнате связана с высоким уровнем спонтанности, а его функция заключается в посреднической роли и между средой и ребенком, понимание бесценной роли игры в развитии дошкольника и оперирование достаточно большим набором игровых методов, является не только желательным, но и необходимым условием его профессиональной компетентности.

## **2.2. Виды и пространства игровых методов, способствующие развитию социальной протокомпетентности дошкольников**

Ранее нами были проанализированы подходы к пониманию игры и ее значения для ребенка; этапы развития игры и ее потенциал для каждого возрастного периода. Следующей нашей целью мы видим анализ применения игровых методов. Рассмотрим подробнее те игровые пространства, в которых осуществляется профессиональная деятельность психолога

Понятие «социальной протокомпетентности» нельзя отделять от определённого социального пространства, в котором ребёнок должен адекватно реализоваться в определённых социальных ролях. В своей работе Т. Н. Захарова описывает ряд механизмов и условия становления социального развития дошкольника. Указываются следующие важные условия: целенаправленная деятельность образовательных учреждений, организация всевозможного социального опыта и индивидуальная помощь со

стороны взрослого [77]. Задумываясь над вопросом, какие игровые пространства существуют на сегодняшний день и в чем их особенности, приходим к выводу, что их количество, а также специфика их работы трансформировались за последние несколько десятков лет. В нашем исследовании выделяем следующие игровые пространства: детское дошкольное учреждение, частный психологический кабинет, развивающий центр и детская игровая комната. Если организация игрового пространства в детском дошкольном учреждении, кабинете психолога и развивающем центре относительно освещена в литературе, то такие пространства как игровые комнаты еще не становились объектом непосредственного психолого-педагогического внимания. Чтобы выделить специфику работы отдельно взятого игрового пространства, рассмотрим организацию каждого из них.

Самым зрелым и наиболее распространенным пространством игровых методов является детское дошкольное учреждение. Особенность этого пространства, как правило, заключается в его социализирующей и развивающей функции. Именно это учреждение для большинства дошкольников является первым социальным пространством, в которое они попадают из семьи. Организация этого пространства игровых методов также имеет свои особенности. Активность детей в саду регламентирована графиком и способствует воспитанию как интеллектуальному, так и социальному. Для этого дошкольников объединяют в группы от 15 до 25 человек по возрастному принципу. Ребенок находится в этом социальном пространстве 10 или 12 часов в день, и его активность организуется чередованием игр, занятий и отдыха. Большая часть времени отводится именно игровой активности детей, однако, чаще всего эти игры облекаются в форму групповых занятий, рассчитанных на развитие речи, внимания, мышления, памяти, воображения и физической активности детей. Такие занятия влияют не только на когнитивное развитие ребенка, но и на его

социальное развитие. В процессе игрового взаимодействия дошкольник учится общению со сверстниками и взрослыми, а также самостоятельной активности. Тренирует умение выражать свои чувства и быть активным членом группы. Несмотря на все положительные характеристики игрового пространства в детском дошкольном учреждении, недостатком является исключительно групповой характер работы и очень низкая вероятность использования индивидуального подхода [61,70, 159, 233].

Другими особенностями обладает игровое пространство, организованное в частном кабинете психолога. Оно может выстраиваться как в групповом, так и в индивидуальном порядке. Игровая деятельность в этом пространстве проходит относительно недолго, обычно 30-40 минут, и зависит от возраста ребенка. Игровой сеанс может быть построен также при активном участии родителей, с целью налаживания семейных отношений или некорректно закрепленных паттернов поведения. В данном игровом пространстве игра понимается как желательная, но не обязательная деятельность. Построение игрового сеанса проходит в несколько этапов: ознакомление ребенка с пространством; самостоятельная игра без участия специалиста; включение терапевта в игру ребенка и налаживание контакта; коррекционно-игровая деятельность. Частота посещения определяется психологом, в зависимости от диагностированной проблемы. Данное игровое пространство и его организация имеют как достоинства, так и недостатки. С одной стороны, такое игровое пространство наиболее полно выражено в индивидуальном подходе к ребенку и решению его психологических проблем. С другой стороны, мы видим ограниченную возможность развития социальных навыков, а заведомая цель игровой коррекции и регламентация игрового сеанса снижает процент спонтанных игр, в которых раскрываются наиболее сильные терапевтические эффекты [125, 163].

Все чаще среди современных родителей стало укореняться мнение о том, что детям целесообразнее не посещать детское дошкольное учреждение,

а пользоваться другими возможностями для развития; например, такой альтернативой может быть центр развития. Под развивающим центром мы понимаем частным образом организованное дошкольное учреждение, цель которого – предоставлять возможность всестороннего развития ребенка с помощью четко организованной методической базы. Каждый отдельно взятый развивающий центр имеет свои особенности и те методико-практические положения, которыми он руководствуется в работе с детьми. В разнообразии таких центров можно встретить все вышеперечисленные формы и методы игровых практик: Монтессори-центры, центры развития по системе Никитиных, арт-терапевтические центры и многие другие. Однако мы бы хотели сосредоточить внимание на тех особенностях развивающих центров, которые позволяют им объединяться в одноименную группу игровых пространств. Если для психологических кабинетов основной целью является работа над решением проблем психологического характера, то развивающие центры сосредотачивают свое внимание на интеллектуальном развитии ребенка. Чтобы наиболее полно реализовать основную цель, работа в развивающем центре проводится в небольших группах (5-10 человек), сформированных согласно возрастному принципу. Режим посещения и нагрузку родители выбирают самостоятельно, в зависимости от актуального уровня развития ребенка и предписаний психолога. Программа развития для дошкольников чаще всего сосредоточена на базовом процессе подготовки дошкольника к школе, а именно: развитие мелкой моторики и письма, развитие навыков счета и логического мышления, развитие навыков чтения, развитие воображения и речи. Еще одной особенностью центров развития является четкая структура занятий с детьми. Здесь, в отличие от дошкольных учреждений, времени, отведенного на спонтанные игры со сверстниками, предельно мало: 3-5 минут в перерывах между классами. Однако форма организации игровых занятий комбинирует в себе как занятия за партой, так и занятия двигательного плана, что постепенно формирует у дошкольника

навык произвольности и усидчивости. Организация такого рода занятий, где дети подчинены регламенту времени и форме занятия, оставляет нераскрытым вопрос социализации дошкольника, его готовности быть частью коллектива, что достаточно эффективно проявляется в форме свободной активности со сверстниками и не только.

Если ранее одной из возможностей для социализации являлись дворовые игры, в которых приобретался опыт самостоятельности, развития групповой идентичности, а также лидерские навыки, то сейчас, для современных дошкольников, двор и самостоятельная активность на улице уже перестали быть безопасными. Заменой двору, с его самостоятельными играми, стали детские игровые комнаты. В современной литературе понятие игровых комнат еще не было раскрыто, поэтому анализ столь нового игрового пространства мы основываем на принципе работы игровой комнаты «Арбуз», а также на анализе других игровых комнат г. Симферополя. Под детской игровой комнатой понимается комната временного пребывания ребенка, в которой он осуществляет игровую деятельность под руководством (присмотром) детских психологов. Среди представленного разнообразия игровых комнат можно выделить комнаты, нацеленные на развлечение и комнаты, специально ориентированные на социальное развитие ребенка. В первом случае создаётся специально организованное игровое пространство для детей, в большей степени похожее на хорошо оснащенное парково-аттракционное. Деятельность взрослого в подобного рода комнатах не регламентируется правилами и даже не всегда требует специального образования, стало быть, описание работы данных комнат не входит в целевое поле нашего исследования. Поэтому целесообразно рассмотреть комнаты второго типа, которые ориентированы на социальное развитие ребенка. Комнаты такого плана, как правило, менее распространены и не обладают игровым полем аттракционного характера. Это не значит, что игровое пространство таких комнат недостаточно оснащено, оно скорее

отличается своими специфическими игровыми материалами, ролью психолога в ней и предоставлением качественно иного игрового опыта. Итак, игровое пространство таких комнат включает в себя следующие элементы: зона игр с мелкими предметами, зона для творческой активности, зона для активных и спортивных игр, зона для музыкальных и настольных игр, зона игры с развивающими игрушками и зона ролевых игр. Количество детей в игровой комнате меньше, чем в группе детского сада: от одного ребенка до 7-8 человек одновременно. Таким образом, особенностью игровой комнаты является наличие достаточной степени индивидуального подхода.

Еще одной особенностью игровых комнат, в отличие от развивающих центров и детских дошкольных учреждений, является тот факт, что игровые комнаты не имеют четкой программы работы. Чаще всего они работают в спонтанно организованной игровой среде, и психолог может в случае необходимости корректировать ее или управлять ею. Игровые комнаты, направленные на социальное развитие, могут принять ребенка в любое время дня; частота и продолжительность пребывания ребенка в игровой комнате определяется самим сотрудниками, родителями, а иногда и самим ребенком. Такое неограниченное по времени игровое пространство дает ребенку возможность приобретать полезный социальный опыт, который благоприятно влияет на его дальнейшее социальное и психологическое развитие. Особенно это касается дошкольников, которые не посещают детский сад и нуждаются в адекватном уровне развития основ социальной компетентности перед тем, как начнут посещать образовательное учреждение.

Работа с детьми в детской игровой комнате происходит поэтапно, согласно правилам и принципам работы игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие.



Отметим основные сходства и различия детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие и других пространств игровых методов:

1. Сходства социального пространства детской игровой комнаты с детским дошкольным учреждением: опыт пребывания в группе сверстников без присутствия особо значимых взрослых; приобретение опыта спонтанных игр; использование формирующих и коррекционно-развивающих методов; поощрение самостоятельности ребенка.

Различия: отсутствие распорядка дня; меньшая наполненность группы; присутствие разновозрастных детей в одном коллективе; относительно недолгое время пребывания; преимущество индивидуального подхода к ребенку; медиаторская (помогающая), а не директивная роль педагога (психолога).

2. Сходства социального пространства детской игровой комнаты с частным кабинетом психолога: преобладание коррекционно-развивающих методов (игровой терапии), над формирующими методами; индивидуальный подход; поэтапность деятельности психолога.

Различия: наличие графика посещений; отсутствие коллектива сверстников; присутствие особо значимых взрослых (родителей); наделение ребенка статусом проблемного; малая выраженность спонтанных игр.

3. Сходства социального пространства детской игровой комнаты с детским развивающим центром: наличие детского коллектива; индивидуальный подход; отсутствие особо значимых взрослых (родителей).

Различия: наличие четкого плана занятий и временного регламента; преимущество формирующих методов (ориентация на интеллектуальное развитие); формальное присутствие спонтанных игр; лидирующая (директивная) роль психолога (педагога).

Подводя итоги всего вышесказанного, можем заключить, что пространства игровых методов в работе с детьми претерпели изменения за

последние несколько десятков лет. Наличие таких социальных факторов, как отсутствие «безопасного двора», медийная пропаганда успешности личности, развитие частной сферы услуг выразилось в появлении совершенно новых форм игровых пространств, каждое из которых предоставляет для современных дошкольников разнообразие возможностей интеллектуального, психологического и социального развития.

### **Выводы ко второму разделу.**

Изложенный в разделе материал позволяет заключить следующее:

1. Доказано, что развитие ребенка, а соответственно и его социальное развитие на разных этапах дошкольного возраста наиболее эффективно происходит в игровой деятельности.

2. Доказана многофункциональность игры как универсального метода, диагностики, развития и коррекции. Таким образом, игровая деятельность это основание, на котором строится профессиональная работа психолога с детьми, представленная широким спектром авторских методов и подходов, основные из которых также были нами рассмотрены и проанализированы.

3. Прослежена динамика изменения локализации игровой активности ребенка. Подмечена современная тенденция расширения пространств социального опыта, среди них – детская игровая комната.

4. Анализ пространства и потенциала детской игровой комнаты позволяет выделить следующие ее характеристики: а) наличие принципов и правил игровой комнаты; б) особая предметно-пространственная организация; в) специфическая профессиональная деятельность психолога; г) предоставление опыта свободной игровой активности без присутствия родителей; д) недирективная позиция психолога; е) преобладание непреднамеренной игровой терапии.

Основные положения и результаты исследования автора по первому разделу отображены в следующих публикациях:

1. Бетина А.О. Возможности развития социальной компетентности дошкольника в детской игровой комнате / Анна Олеговна Бетина: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів [«Дні науки ТНУ імені В. І. Вернадського»] (Сімферополь, 17 травня 2013 р.) / МОН України Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. – Сімферополь: Дайпи – 2013, – С. 243–244.

2. Бетина А. О. Социальное пространство как условие развития социальной компетентности дошкольника/ Анна Олеговна Бетина // Наука і Освіта. – 2013. – №5/СХІV. – С. 9–12.

### РАЗДЕЛ 3

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ КОМНАТЕ

### 3.1. Методические и организационные аспекты исследования результатов развития социальной протокомпетентности дошкольников в процессе профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате

Выбор методик исследования особенностей развития выраженности компонентов социальной протокомпетентности дошкольников в организованном игровом пространстве на примере детской игровой комнаты обусловлен следующим:

- а) представлением о том, под социальной протокомпетентностью понимается совокупность предпосылок формирования социальной компетентности, включающих в себя социальные знания, умения, навыки и установки, необходимые дошкольнику для адекватного функционирования в мире социальных отношений;
- б) наличием компонентов социальной протокомпетентности и свойственных этим компонентам содержательных характеристик;
- в) психологическими особенностями возрастной категории участников – старший дошкольный возраст (5-6 лет).

Таким образом, каждый компонент социальной протокомпетентности («компетенция») был оценен нами с помощью нескольких методик: беседа, анкетирование, проективные методики, которые мы условно разделили на основные и дополнительные. В итоге изучения диагностических возможностей различных методик, нами были применены:

1. Для оценки компетенции *«Развитие коммуникативных способностей»* – методика М. И. Лисиной *«Формы общения ребенка со*

взрослым» (Приложение А) в качестве основной; а также методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия) Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина (Приложение Б) и карта наблюдений, которая разработана нами (Приложение З) в качестве дополнительных.

2. Для оценки компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»* – методика определения уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников, субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости) Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной (Приложение В) в качестве основной методики, а также «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина (Приложение Д) и карта наблюдений, которая разработана нами (Приложение З) в качестве дополнительных.

3. Для оценки компетенции *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* – методика Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной «Картинки» (Приложение Ж) в качестве основной и карта наблюдений, которая разработана нами (Приложение З) в качестве дополнительной.

4. Компетенция *«Готовность быть частью коллектива»* была оценена с помощью разработанной нами карты наблюдений (Приложение З).

Для анализа эмпирических данных были использованы компьютерные программы Microsoft Excel 2003, SPSS (версия) для Windows, математико-статистические методы: критерий Хи-квадрат, критерий U Манна-Уитни, критерий Н Крускала-Уоллиса, Т-критерия Вилкоксона, критерий (φ\*) угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена и графические методы представления полученных данных [203].

В исследовании принимали участие четыре группы дошкольников в возрасте 5-6 лет. Первая группа (А): 30 дошкольников 5-6 лет, не

посещающих детское дошкольное учреждение (ДДУ), но посещающих детскую игровую комнату (ДИК). Вторая группа (Б): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающие детское дошкольное учреждение (ДДУ), но не посещающие детскую игровую комнату (ДИК). Третья группа (В): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающие другие игровые комнаты (ДИК). Четвертая группа (Г): 30 дошкольников 5-6 лет, не посещающие ни детское дошкольное учреждение (ДДУ), ни детскую игровую комнату (ДИК). Всего в исследовании приняли участие 120 испытуемых.

### **3.1.1. Организационная структура исследования**

Исследование проходило в два этапа: I этап (февраль 2012); II этап (июль 2013 года).

В первом этапе принимали участие все четыре группы испытуемых. Цель первого этапа исследования заключалась в выявлении выраженности компонентов социальной протокомпетентности в различных социальных ситуациях: детская игровая комната, ориентированная на социальное развитие, детское дошкольное учреждение, детская игровая комната развлекательного характера и домашнее социальное пространство.

Во втором этапе исследования принимала участие группа А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие). Цель второго этапа исследования – выявление динамики развития компонентов социальной протокомпетентности среди дошкольников группы А в процессе специально организованной коррекционно-развивающей работы. При этом не ставилась задача повторной диагностики всех остальных групп, кроме группы А, поскольку основная цель исследования состояла в определении (после первого, диагностического этапа) компонентов, характера и алгоритмов коррекционно-развивающей работы только в условиях детской игровой комнаты. Поэтому итоговая диагностика проводилась после реализации этой программы в группе А, и

сравнение показателей должно было продемонстрировать их позитивную динамику именно в запланированном направлении.

### **3.1.2. Описание карты наблюдений**

Для достижения цели, определения уровня выраженности компонентов социальной протокомпетентности дошкольников, нами была разработана карта наблюдений.

Цель: определить уровень развития социальной протокомпетентности дошкольника.

Авторская карта наблюдений представляет собой протокол-карту (Приложение 3), в которой представлены четыре основные компетенции: *уровень развития коммуникативных способностей, уровень развития эмоционального интеллекта, готовность реагировать в ситуации стресса и конфликта, готовность быть частью коллектива*. Каждая компетенция раскрыта совокупностью пяти умений или навыков, которые оценивает воспитатель (психолог) или старший взрослый, наиболее часто контактирующий с ребенком. Каждую из пяти составляющих той или иной социальной компетенции специалист оценивает по трехбалльной шкале, где 1 балл – низкий уровень развития умения или навыка; 2 балла – средний уровень, и 3 балла – высокий уровень развития. Таким образом, наиболее развитыми являются те компетенции, которые набрали большее количество баллов (максимальный балл – 15 для каждой компетенций).

### **3.2. Психологический анализ результатов исследования развития социальной протокомпетентности дошкольников в процессе профессиональной деятельности психолога в детской игровой комнате**

Для описания результатов исследования нами были применены статистические методы обработки результатов. В частности нами были использованы критерий Хи-квадрат, критерий U Манна-Уитни, критерий Н Крускала-Уоллиса, Т-критерий Вилкоксона, критерий ( $\varphi^*$ ) угловое

преобразование Фишера, а также коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. Графические методы представления полученных данных.

Модель анализа результатов исследования строилась следующим образом:

1. Проверка изучаемых показателей на отличие от нормального распределения с помощью критерия Хи-квадрат и описание данных психологического тестирования в каждой группе.

2. Выявление различий (межгрупповое сравнение) в уровне исследуемых психологических показателей в выборках с помощью критерия U – Мана-Уитни и критерия H – Крускала-Уоллиса.

3. Выявление взаимосвязи между показателями внутри группы с помощью критерия ранговой корреляции R - Спирмена (корреляционный анализ).

4. Выявление различий на уровне исследуемых психологических показателей в выборках с помощью критерия ( $\phi^*$ ) угловое преобразование Фишера и частотного анализа.

5. Сопоставление количественных показателей до и после коррекционно-развивающей программы с помощью T-критерия Вилкоксона.

#### **Анализ результатов первого этапа исследования.**

#### **Описание статистических показателей в каждой группе.**

Поскольку распределение большинства показателей отличалось от нормального (согласно критерию Хи-квадрат), то в описание статистических данных нами были включены следующие показатели: среднее значение, стандартное отклонение, медиана, верхний и нижний квартили, минимальное и максимальное значения (расширенная таблица значений психологического тестирования группы А Приложение К).



Таблица 3.1

**Данные психологического тестирования в группе А**

Показатели	среднее значение $\pm$ станд. откл.	min. и max. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно- деловое общение	13,50 $\pm$ 2,13	9 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-познавательное общение	17,80 $\pm$ 3,85	11 – 24
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	19,93 $\pm$ 5,08	11 – 27
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	8,43 $\pm$ 1,91	6 – 13
Эоциональный интеллект	4,47 $\pm$ 0,63	3 – 5
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	11,30 $\pm$ 2,20	6 – 14
Умение реагировать в конфликте	2,43 $\pm$ 0,73	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	11,20 $\pm$ 1,67	7 – 13
Готовность быть частью коллектива, Карта наблюдений	7,43 $\pm$ 1,45	5 – 11

Расширенная таблица значений психологического тестирования группы А представлена в Приложении К.

Дошкольники группы А (посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) имеют следующую выраженность компонентов социальной протокомпетентности:

Методики М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым» показали, что ведущей формой общения в данной группе является

внеситуативно-личностное, что соответствует возрастной норме испытуемых. Однако значения медианы, а также верхних и нижних квартилей, полученные испытуемыми по данному критерию (методика М. И. Лисиной и авторская карта наблюдений) показали, что уровень развития коммуникативной компетенции внутри группы чуть выше среднего. Данные тестирования по этим методикам говорят о том, что такие умения как: знакомиться, просить о помощи сверстника или взрослого, умение выражать свои интересы, задавать вопросы используются испытуемыми в процессе их деятельности. Однако данные умения еще не закрепились в поведении испытуемых, о чем свидетельствуют результаты тестирования с помощью авторской карты наблюдений. Так, наименее выраженным умением оказалось умение знакомиться и задавать вопросы.

Результаты тестирования с помощью методики «Определения уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шияна, А. В. Ильина, а также карта наблюдений показали высокий уровень развития «*Эмоционального интеллекта*» внутри группы (количественное соотношение данных представлены в таблицах 3.7 и 3.8). Такие умения, как: воспроизводить чувства, распознавать чувства других, сочувствовать, а также регулировать собственное эмоциональное состояние, используются испытуемыми адекватно ситуации взаимодействия. Например, испытуемые данной группы чаще всего правильно воспроизводили и называли соответствующие эмоциональные состояния. Согласно результатам по дополнительным методикам, испытуемые правильно распознавали чувства сверстников и проявляли сочувствие. Это также свидетельствует о том, что испытуемые имеют достаточное количество ситуаций, в которых им предоставляется возможность получать собственный опыт выражения и регулирования эмоциональных состояний.

Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «Картинки» и карта наблюдений выявили высокий уровень развития такой компетенции, как *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* (количественное соотношение данных представлено в таблице 3.9). Высокие баллы по данным методикам выражаются в правильном использовании умений: выбрать адекватный стиль разрешения конфликта; справляться со смущением; умение проигрывать; умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности. Так, в ходе тестирования испытуемые выбирали продуктивный и вербальный стиль разрешения конфликта чаще, чем агрессивный.

Такая компетенция как *«Готовность быть частью коллектива»* согласно данным, полученным с помощью карты наблюдений, является мало развитой внутри группы (таблицы 3.1 и 3.5). Статистические данные согласно критерию Хи-квадрат, говорят о том, что на уровне поведения такие умения, как: спрашивать разрешения; присоединяться к общей деятельности группы; проявлять толерантность и умение принимать последствия в ситуации, когда виноват сам; не используются испытуемыми осознанно и в подходящий момент. Это, в свою очередь, затрудняет адекватное их применение в ситуациях взаимодействия со сверстниками, а также требует получения опыта в большем количестве ситуаций, развивающих данные умения.

Таким образом, в группе А (группа дошкольников, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) были выражены следующие компоненты социальной протокомпетентности:

- ***Развитие эмоционального интеллекта;***
- ***Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.***

Меньше выражена компетенция *«Развитие коммуникативных способностей»*, а наименее развитой оказалась компетенция – *«Готовность быть частью коллектива»*.

Таблица 3.2

## Данные психологического тестирования в группе Б

Показатели	среднее значение $\pm$ станд. откл.	min. и max. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно- деловое общение	13,93 $\pm$ 1,76	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-познавательное общение	17,17 $\pm$ 2,13	13 – 21
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	22,73 $\pm$ 3,34	13 – 27
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	12,37 $\pm$ 1,65	9 – 15
Эмоциональный интеллект	3,67 $\pm$ 0,76	3 – 5
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	7,67 $\pm$ 0,92	6 – 9
Умение реагировать в конфликте	2,10 $\pm$ 0,71	1 – 3
Умение реагировать в конфликте, Карта наблюдений	7,87 $\pm$ 1,41	6 – 11
Готовность быть частью коллектива, Карта наблюдений	12,07 $\pm$ 1,53	9 – 15

Расширенная таблица значений психологического тестирования группы Б представлена в Приложении Л.

Дошкольники группы Б (посещающие детское дошкольное учреждение) имеют следующую выраженность компонентов социальной протокомпетентности:

Согласно результатам тестирования с помощью методики М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым», ведущей формой общения внутри группы Б является внеситуативно-личностное. Средние значения, полученные в группе, определяют высокий уровень развития коммуникативной компетенции. На психологическом уровне эти результаты свидетельствуют о том, что такие умения коммуникативной составляющей, как умение знакомиться, просить сверстника или взрослого о помощи, вербально выражать потребности и интересы, умение понимать вербальные инструкции, умение слушать и задавать вопросы применяются дошкольниками в деятельности согласно ситуации взаимодействия. В ходе тестирования дошкольники охотно разворачивали диалог с психологом, понимали вербальные инструкции, задавали вопросы, если что-то было непонятно, а также говорили о своём желании сменить ту или иную деятельность. Тестирование с помощью дополнительных методик «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия) Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина и карты наблюдений также подтвердили высокий уровень развития коммуникативной компетенции дошкольников в группе Б (таблица 3.10).

Оценка компетенции «Развитие эмоционального интеллекта» с помощью методик определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, методики «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина, а также карты наблюдений выявили средний уровень развития эмоционального интеллекта (соотношение количественных данных представлено в таблицах 3.11 и 3.12). В ходе беседы с психологом испытуемые путались в определении эмоциональных состояний, не всегда могли определить эмоциональное состояние сверстника и проявить

сочувствие. Статистические данные свидетельствуют о том, что умения воспроизводить чувства, распознавать чувства других, сочувствовать, а также регулировать собственное эмоциональное состояние не всегда применяются адекватно ситуации, либо их использование затруднено.

Развитие компетенции *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*, которое было протестировано с помощью методик Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «Картинки», а также карты наблюдений, является менее выраженным в данной группе испытуемых (таблица 3.13). В ходе тестирования испытуемыми чаще выбирались такие тактики как избегание и агрессия, а также вербальное решение ситуации. Такие умения, как выбор адекватного стиля разрешения конфликта, умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности требуют большего опыта переживания ситуаций, в которых бы они укреплялись на уровне поведенческих реакций.

Компетенция *«Готовность быть частью коллектива»*, которая была протестирована с помощью карты наблюдений, показала высокий уровень развития (таблицы 3.2 и 3.5). Это выражается в таких поведенческих реакциях, как: принятие общегрупповой деятельности; умение уступать и делиться; проявлять толерантность и нести ответственность в ситуациях, когда виноват сам. Результаты тестирования также свидетельствуют о развитой идентичности члена малой группы, что благоприятно отражается в принятии групповых норм и правил.

Таким образом, в группе Б (дети посещающие ДДУ) были выражены следующие компоненты социальной протокомпетентности: наиболее развитыми оказались компетенции

- ***Развитие коммуникативной компетенции***
- ***Готовность быть частью коллектива.***

Менее выраженной оказалась компетенция *«Развитие эмоционального интеллекта»*, а наименее развитой – компетенция – *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*.

Таблица 3.3

## Данные психологического тестирования в группе В

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	min. и max. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно- деловое общение	12,60 ± 1,73	10 – 15
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-познавательное общение	14,40 ± 1,94	11 – 19
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	16,77 ± 2,84	12 – 22
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	7,57 ± 1,45	5 – 10
Эмоциональный интеллект	3,70 ± 0,59	3 – 5
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	7,70 ± 1,24	6 – 11
Умение реагировать в конфликте	1,77 ± 0,63	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	6,83 ± 1,46	5 – 10
Готовность быть частью коллектива	7,77 ± 1,73	5 – 12

Расширенная таблица значений психологического тестирования группы В представлена в Приложении М.

Дошкольники группы В (посещающие детские игровые комнаты других типов) имеют следующую выраженность компонентов социальной протокомпетентности:

Результаты тестирования уровня *«Развития коммуникативных способностей»* с помощью методики М. И. Лисиной показали, что основной формой общения ребенка со взрослым является внеситуативно-личностное общение, что соответствует возрастной норме испытуемых. Однако анализ выраженности данного показателя свидетельствует о том, что такие умения, как знакомство со сверстниками и взрослыми, просьба о помощи, вербальное выражение своих интересов, а также задавание вопросов и понимание вербальных инструкций не всегда применяются адекватно ситуации. Например, в ходе тестирования психологу часто приходилось задавать наводящие вопросы («Понятна ли тебе что нужно сделать?», «Хотел бы ты выбрать другое занятие?») и направлять его активность в соответствующее русло. Средняя выраженность показателя свидетельствует также о том, что умения и навыки, соответствующие компетенции *«Развитие коммуникативных способностей»* требуют своей отработки в большем количестве развивающих ситуаций. Согласно данным, полученным из дополнительных методик (карта наблюдений и методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия)) также подтвердили средний уровень развития данной компетенции среди испытуемых группы В (таблица 3.14).

Анализ результатов по компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»*, протестированной с помощью методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной «Определение эмпатии», а также методики «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина и карты наблюдений показали средний уровень развития данной компетенции (количественное соотношение данных представлено в таблицах 3.15 и 3.16). То есть, те умения и навыки, которые раскрывают содержание данной компетенции, уже присутствуют в арсенале поведенческих реакций испытуемых. Однако применение этих умений не



всегда соответствуют ситуации, а иногда и вовсе затруднено. Так, например, некоторые испытуемые затруднялись назвать то или иное эмоциональное состояние, и даже не всегда могли его изобразить. Согласно авторской карте наблюдений, наименее развитым для испытуемых данной группы является умение регулировать свое эмоциональное состояние, что свидетельствует о малом количестве ситуаций, в которых дошкольник мог развивать данные умения.

Данные тестирования такой компетенции, как *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* с помощью методики Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «Картинки», а также карты наблюдений, показали, что данная компетенция является наименее выраженной внутри выборки (таблица 3.17.). Так, в ходе исследования испытуемые довольно часто выбирали агрессивные методы решения конфликта («я его стукну», «отберу игрушку», «тоже поломаю его постройку») или обращение за помощью к взрослому («скажите ему чтобы», «а он не делится», «заберите у него игру»). Такие умения, как говорить «нет» и адекватно реагировать на отказ, справляться со смущением, умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности не используются дошкольниками адекватно и в полной мере.

Тестирование с помощью карты наблюдений такой компетенции, как *«Готовность быть частью коллектива»* показало невысокий уровень ее развития (средние значения представлены в таблицах 3.3 и 3.5). Применение таких умений, как: спрашивать разрешения, присоединяться к общей деятельности группы, адекватно реагировать, когда дразнят и умение принимать последствия, когда виноват сам, затруднено и требует переживания большего количества ситуаций, развивающих опыт взаимодействия в коллективе.

Таким образом, полученные нами результаты, свидетельствуют, о том, что в группе В (дошкольники, посещающие игровые комнаты других типов) наиболее развитыми оказались компоненты социальной протокомпетентности:

- *Развитие коммуникативных способностей*
- *Развитие эмоционального интеллекта.*

Менее выраженной оказалась компетенция «Готовность быть частью коллектива», а наименее развитой компетенция – «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта».

Таблица 3.4

### Данные психологического тестирования в группе Г

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	min. и max. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно- деловое общение	13,67 ± 1,52	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-познавательное общение	13,90 ± 1,86	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно личностное общение	13,77 ± 2,75	10 – 19
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	6,93 ± 1,36	5 – 9
Эмоциональный интеллект	3,67 ± 0,71	3 – 5
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	6,93 ± 1,08	5 – 9
Умение реагировать в конфликте	1,73 ± 0,64	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	6,53 ± 1,41	5 – 10
Готовность быть частью коллектива Карта наблюдений	6,90 ± 1,45	5 – 10

Расширенная таблица значений психологического тестирования группы Г представлена в Приложении Н.

Проанализировав результаты диагностических данных, дошкольники группы Г (не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни детские игровые комнаты) имеют следующую выраженность компонентов структуры социальной компетентности:

Согласно методике М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым», ведущей формой общения является внеситуативно-личностное, что соответствует психологическим особенностям старшего дошкольного возраста. Однако, согласно анализу средних значений, развитие коммуникативной компетенции дошкольников данной группы находится на уровне формирования и становления, и может быть определено как немного ниже среднего. Так, например, в ходе тестирования испытуемым требовалось больше времени для перехода от одного вида деятельности и общения к другому. Часто психологу приходилось задавать наводящие вопросы и корректировать деятельность испытуемого (мягко настаивать на выборе другой формы общения). Уровень комфортности во время эксперимента у большинства испытуемых данной группы был невысоким (чаще всего дошкольники испытывали смущение или озабоченность происходящим). Дополнительные методики, использованные для оценки данной компетенции, также свидетельствуют о малой выраженности исследуемого показателя (таблица 3.18).

Результаты тестирования компетенции «Развитие эмоционального интеллекта» с помощью методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной «Определение эмпатии», а также методик «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина и карты наблюдений выявили средний уровень развития данного показателя (соотношения количественных данных представлены в таблицах 3.19 и 3.20). В психологическом смысле такие результаты свидетельствуют о

затруднениях в применении умений, раскрывающие содержание компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»*, или не соответствует ситуации. Так, в ходе проведения диагностики испытуемые путали эмоциональные реакции негативного оттенка, часто приписывая разным эмоциональным состояниям одно и то же определение. Дополнительные методы диагностики (в частности, авторская карта наблюдений) выявили, что наименее развитым умением оказалось умение сочувствовать и регулировать свое собственное эмоциональное состояние.

Результаты тестирования такой компетенции, как *«Готовность реагировать в ситуации стресса и конфликта»* показали, что исследуемый показатель выражается в затруднительном использовании таких умений, как выбрать адекватный стиль поведения в конфликте, умение справляться со смущением и со стрессом. В ходе тестирования, испытуемые чаще всего выбирали некорректный стиль поведения в конфликте, в частности, агрессию или избегание конфликтной ситуации. Карта наблюдений, использованная в качестве дополнительной методики, показала, что наименее развитым оказалось умение адекватно выбирать стиль поведения в конфликте, а также умение справляться со стрессом с помощью двигательной активности.

Результаты тестирования компетенции *«Готовность быть частью коллектива»* выявили, что данный показатель является наименее развитым внутри группы » (таблицы 3.4 и 3.5). Затруднено применение таких умений, как делиться, присоединяться к деятельности группы, проявлять толерантность и принимать последствия в ситуации, когда виноват сам.

Таким образом, внутри группы Г (дошкольники, не посещающие ни дошкольное учреждение, ни игровые комнаты) были выявлены следующие компоненты социальной протокомпетентности:

Средний уровень выраженности соответствует компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»*.

Менее выраженной оказалась компетенция «*Развитие коммуникативных способностей*», а наименее развитыми оказались компетенции «*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*» и «*Готовность быть частью коллектива*».

Обобщенные количественные данные по выбранным блокам методик во всех группах представлены в таблице 3.5.

Таблица 3.5

**Показатели уровней развития компонентов социальной протокомпетентности дошкольников по основными методиками во всех экспериментальных группах**

Показатели/группа	Группа А min –max значения	Группа Б min –max значения	Группа В min –max значения	Группа Г min –max значения
Коммуникативная компетенция	11-27	13-27	12-22	10-19
Развитие эмоционального интеллекта	6-14	6-9	6-11	5-9
Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта	7-13	6-11	5-10	5-10
Готовность быть частью коллектива	5-11	9-15	5-12	5-10

Выбранные нами методы математической обработки количественных показателей позволили выделить различия на разных уровнях. Рассмотрим их подробнее.

**1) Выявление различий на уровне исследуемых психологических показателей в выборках (межгрупповое сравнение, критерий U Манна-Уитни)**

Испытуемые группы А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) и испытуемые группы Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) достоверно различались по с показателям:

1) *«Развитие коммуникативных способностей».*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=311,00$  при  $p<0,05$ ; Авторская карта наблюдений  $U=74,5000$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был меньше выражен в группе А (рис. 3.1). По нашему мнению, это обусловлено социально-психологической организацией пространств и тех социально-педагогических условий, которые данные пространства реализуют. Так, большая количественная наполненность группы Б дает дошкольникам более широкий круг общения, а соответственно и большее количество ситуаций в которых могут применяться коммуникативные умения.

Небольшое соотношение индивидуального подхода по сравнению с групповым (то есть невозможность уделить каждому ребенку время) ставит дошкольников в следующие развивающие ситуации:

Необходимость слушать и задавать вопросы в ситуации групповых занятий, чтобы не отставать от сверстников.

Выражать собственные интересы в ситуации взаимодействия несогласия или непонимания.

Необходимость в умении знакомиться, когда воспитатель не имеет возможности уделить внимание интеграции ребенка в коллектив.

Понимать вербальные инструкции в ситуации, когда воспитатель не может показать пример каждому в отдельности.

Тогда как социально-психологическое пространство группы А, учитывая индивидуальные особенности каждого дошкольника, предоставляет качественно другой опыт, развивающий коммуникативные умения.

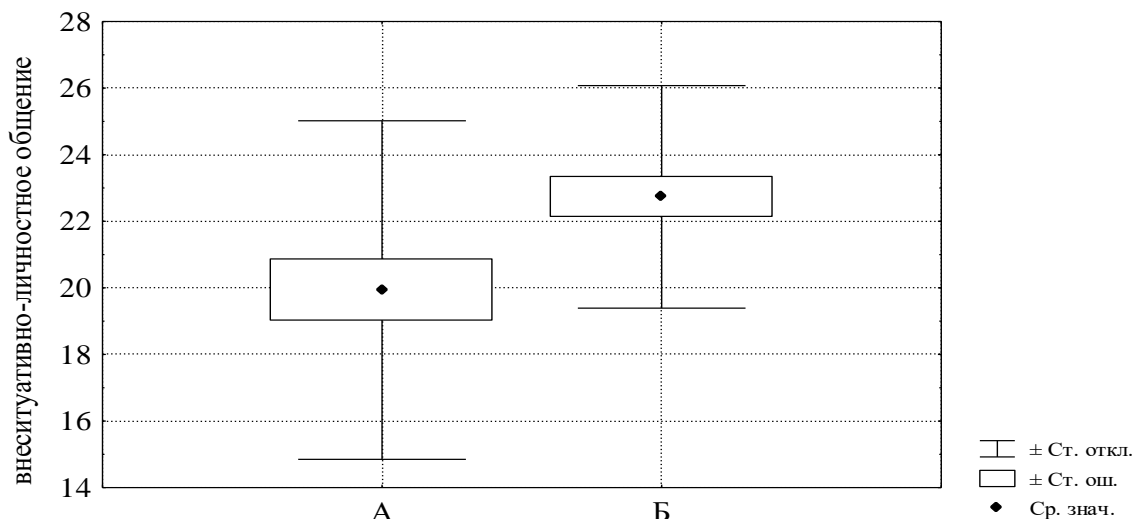


Рис. 3.1 Показатели испытуемых групп А и Б по шкале «Развитие коммуникативных способностей» (методика М. И. Лисиной).

## 2) Развитие эмоционального интеллекта:

Методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной  $U=205,0000$ ; при  $\rho < 0,05$ ; Карта наблюдений  $U=82,0000$  при  $\rho < 0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Б (рис. 3.2).

Большая выраженность данного показателя в группе А обуславливается особенностями организации как самого пространства, так и профессиональной деятельности психолога в ней. Наличие принципа вербального выражения эмоций как со стороны детей, так и со стороны психолога, а также высокая степень индивидуального подхода дает возможность получать знания и формировать умения в следующих ситуациях:

Поощрение выражения собственных эмоций с помощью слов, когда психолог сначала описывает эмоции за ребенка, а после этого поощряет его выражать свои эмоции самостоятельно («Я расстроен потому, что», «Мне обидно потому, что», «Я зол так как», «Я рад, что...» и т.д.). Такие ситуации развивают умение распознавать собственные чувства.

Выражение эмоционального состояния самим психологом, относительно деятельности дошкольников («Я огорчен тем, что...», «Мне

неприятно, что...», «Я рад, что...») позволяет дошкольникам развивать умение понимать эмоциональные состояния других.

Рефлексия и вербализация собственных эмоциональных состояний впоследствии развивает умение регулировать их, находить им адекватный способ выражения.

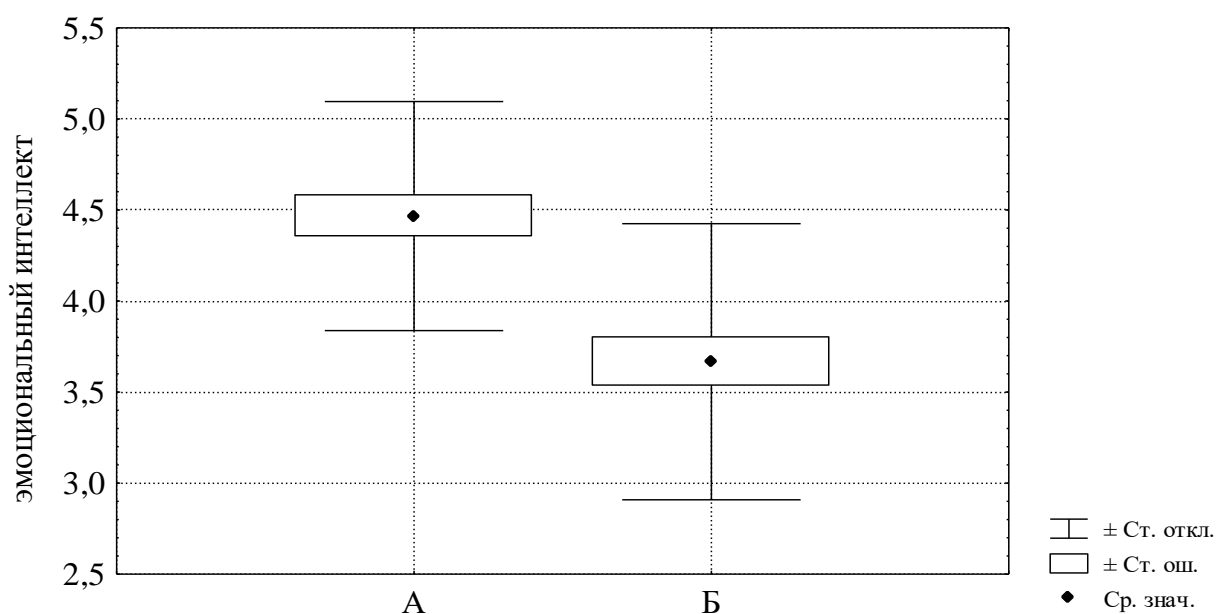


Рис. 3.2 Показатели испытуемых групп А и Б по шкале «Развитие эмоционального интеллекта» (методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной).

2) *Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.*

Карта наблюдений  $U=67,0000$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Б (рис. 3.3).

Выраженность данного показателя в группе А, в некоторой степени связана с выраженностью предыдущего показателя.

Вербализация и рефлексия эмоций одно из необходимых умений в конструктивном решении конфликта.

Другую причину большей выраженности показателя «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта», мы видим в соблюдении таких правил как «Три варианта выбора» и «Невмешательства в



игровую активность». В итоге, дошкольникам удастся развивать умение адекватного решения конфликта и ситуаций отказа.

Третья причина связана с индивидуальным подходом к ребёнку, в результате чего психолог может наблюдать каждый конкретный конфликт и стрессовую ситуацию.

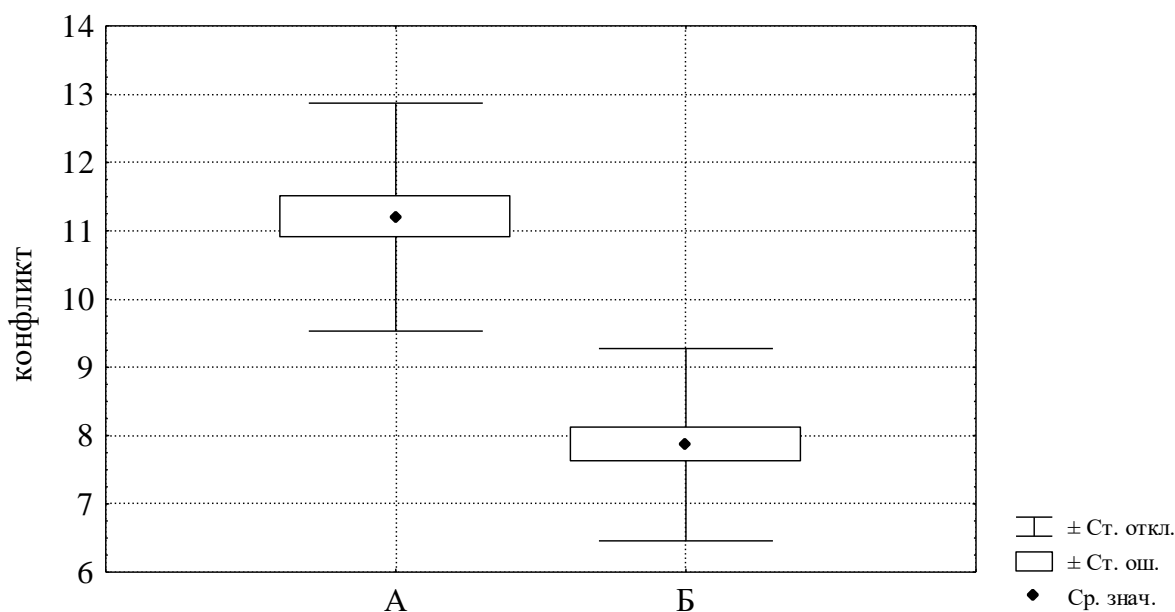


Рис. 3.3. Показатели испытуемых групп А и Б по шкале «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» (Карта наблюдений)

#### 4) Готовность быть частью коллектива.

Карта наблюдений  $U=13,0000$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе А (рис. 3.4).

Незначительная выраженность данного показателя обуславливается относительно редкой встречаемостью обязательных коллективных игр, а также меньшим количеством детей в группе. Отсутствие распорядка дня и непостоянное присутствие большинства членов группы приводит к дискретности групповой динамики и, фактически, к отсутствию постоянного коллектива. В такой ситуации трудно научиться быть частью коллектива. Это же обстоятельство замедляет процесс развития групповой идентичности дошкольника в детской игровой комнате.

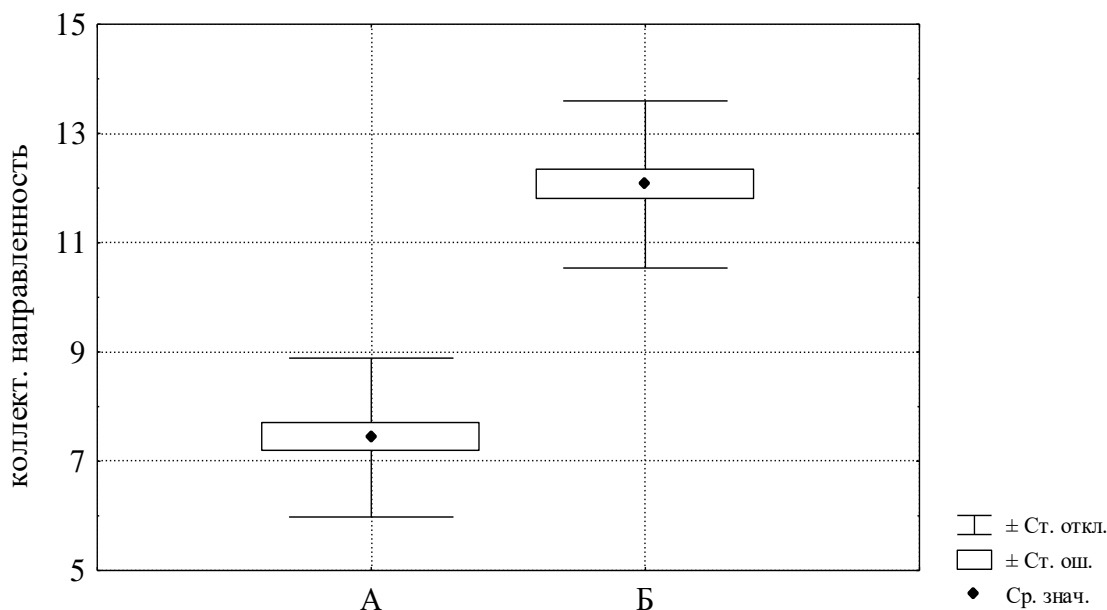


Рис. 3.4 Показатели испытуемых групп А и Б по шкале «Готовность быть частью коллектива» (Карта наблюдений).

Испытуемые группы А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) и испытуемые группы В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) достоверно различались по следующим показателям:

1) *Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=264,50$ , при  $p<0,05$ ; где данный показатель был меньше выражен в группе В (рис. 3.5).

Большая выраженность данного показателя в группе А обуславливается наличием специальным образом организованных социально-педагогических условий:

Реализация принципов и правил игровой комнаты (обуславливавшие развитие именно социальной протокомпетентности дошкольника), тогда как пространство группы В не имеет таковых вовсе.

Организация социально-предметного пространства комнаты, где действует принцип зонального разделения, включающие специальным

образом организованные игровые поля, развивающие базовые социальные компетенции, как например, зона ролевых игр. Тогда как пространство группы В включает в себя преимущественно парково-аттракционные зоны.

Особенности профессиональной деятельности психолога (педагога), то есть целенаправленная деятельность, ориентированная на развитие данного показателя. Тогда как профессиональная деятельность работника пространства группы В зачастую не предполагает наличие специального образования.

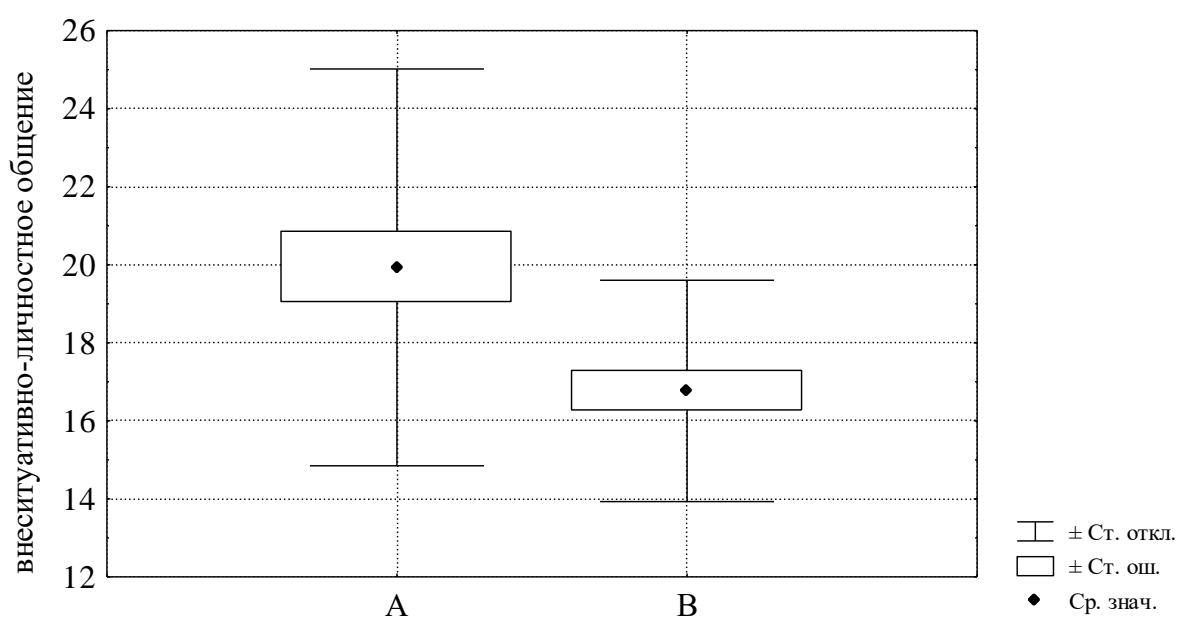


Рис. 3.5 Показатели испытуемых групп А и В по шкале «Развитие коммуникативных способностей» (методика М. И. Лисиной).

## 2) Развитие эмоционального интеллекта:

Методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной  $U=191,00$ , при  $p<0,01$ ; Карта наблюдений  $U= 94,50$ , при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе В (рис. 3.6).

Меньшая выраженность данного показателя в группе В, на наш взгляд, обусловлена отсутствием специальным образом организованных условий (описанных выше), а также соответствующих педагогических средств, направленных на развитие базовых социальных компетенций дошкольника.

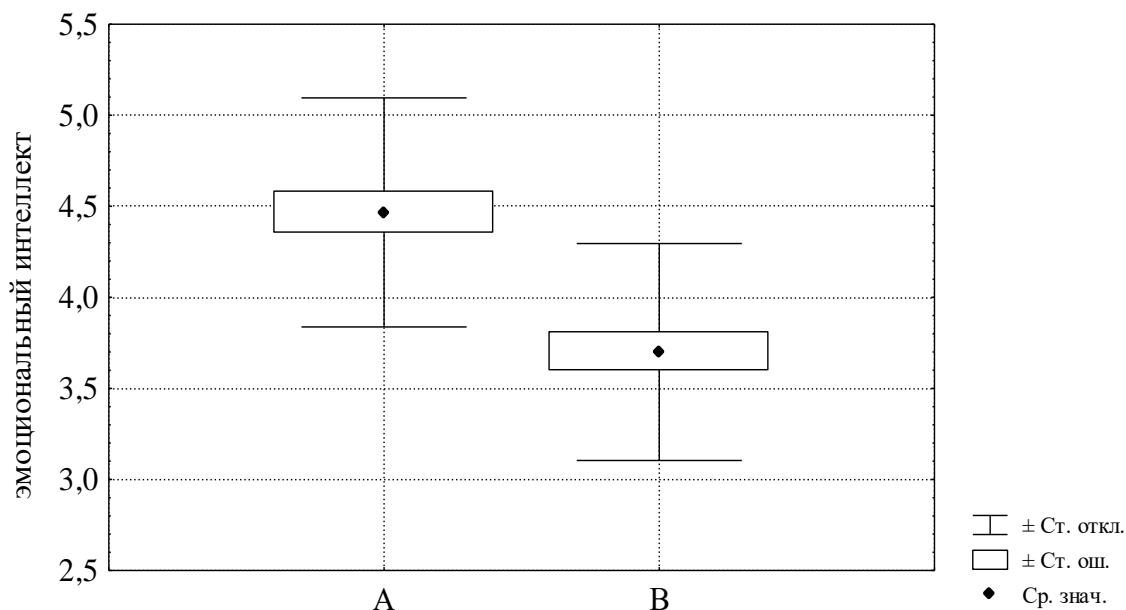


Рис. 3.6 Показатели испытуемых групп А и В по шкале «Развитие эмоционального интеллекта» (методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной).

2) *Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:*

Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной  $U = 229,00$ , при  $p < 0,01$ ; карта наблюдений  $U = 36,00$ , при  $p < 0,01$ , где данный показатель был менее выражен в группе В (рис. 3.7).

Меньшую выраженность данной компетенций в группе В также объясняем отсутствием специальным образом организованных социально-педагогических условий и методов. Отсутствие, каких либо правил, принципов и профессионального образования работников комнаты снижает уровень развитости данной компетенции, а соответственно, необходимых умений. В решении конфликтных или стрессовых ситуаций дошкольники руководствуются спонтанным импульсом, что, как правило, выражается в агрессивном и неадекватном стиле поведения. А работники комнаты не ставят перед собой специальной задачи научить детей решать конфликт или справляться со стрессом адекватным для ситуации способом.

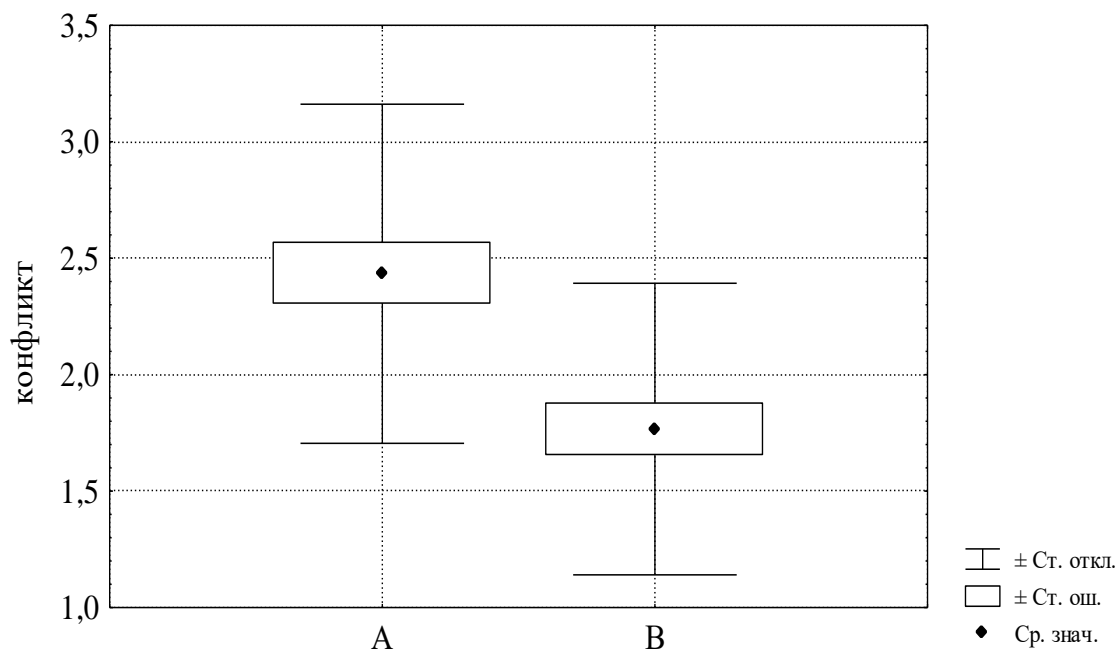


Рис. 3.7. Показатели испытуемых групп А и В по шкале «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной.

*4) Готовность быть частью коллектива:*

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Отсутствие достоверных различий между группами относительно данного параметра объясняется относительным непостоянством коллектива в обеих группах, что затрудняет развитие групповой идентичности; недостаточным количеством групповых занятий, что затрудняет развитие умения присоединяться к общей деятельности группы; отсутствием распорядка дня и долгосрочного пребывания в группе, что дает большую возможность как количественного, так и качественного приобретения умений чем-либо делиться с другими, принимать последствия своих поступков и проступков.

Испытуемые группы А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) и испытуемые группы Г (дошкольники, не посещающие на детское дошкольное учреждение, ни детскую игровую комнату) достоверно отличались по следующим показателям:

*1) Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=149,50$ , при  $p<0,01$ ; Карта наблюдений  $U= 250,00$ , при  $p<0,05$ ; где данный показатель был меньше выражен в группе Г (рис. 3.8).

Меньшая выраженность данного показателя в группе Г определяется следующими факторами: отсутствие широкого круга социальных контактов, в особенности со сверстниками; пребывание в коллективе при отсутствии особо значимых взрослых (родителей); также имеет место гиперопека со стороны родителей, снижающая возможность получения опыта для развития таких умений:

Умения знакомиться, так как ребенок окружен достаточно знакомыми для него взрослыми и недостаточно пребывал в окружении незнакомых взрослых и детей.

Умения выражать свои интересы, так как сверхзаботливая мать понимает своего ребенка без слов, что не ставит ребенка в ситуацию необходимости их вербального выражения.

Умение понимать вербальные инструкции, так как значимые взрослые всегда имеют возможность сделать что-то за ребенка.

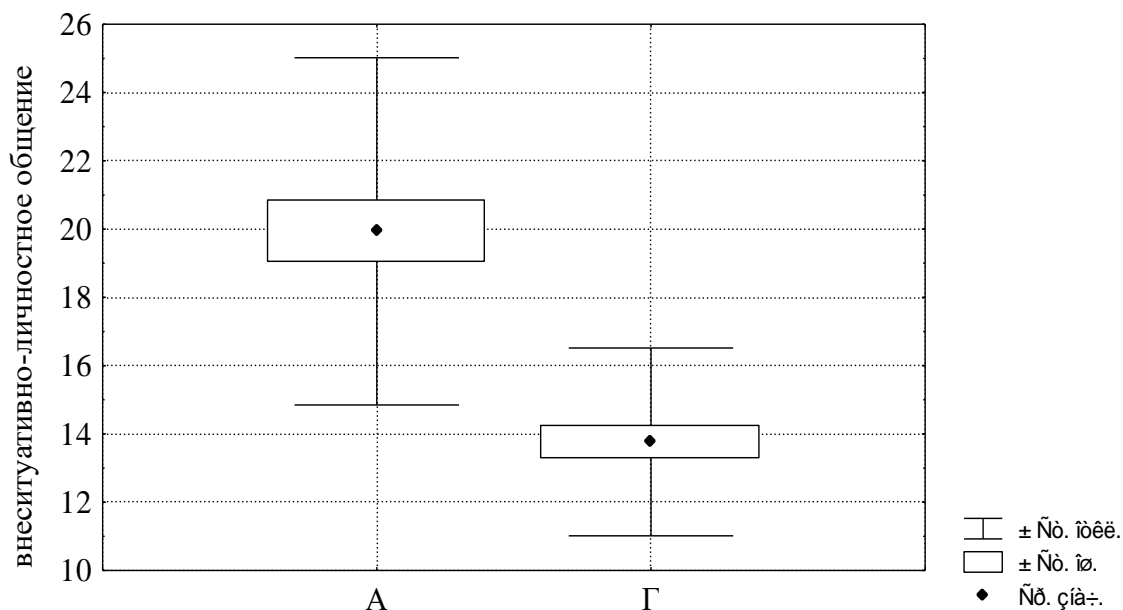


Рис. 3.8 Показатели испытуемых групп А и Г по шкале «Развитие коммуникативных способностей» (методика М. И. Лисиной).

### 3) Развитие эмоционального интеллекта:

Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной  $U=198,00$ , при  $p<0,05$ ; карта наблюдений  $U= 61,00$ , при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г (рис. 3.9).

Незначительная выраженность данной компетенции в группе Г объясняется недостаточным количеством ситуаций для развития советующих умений. В частности, отсутствует целенаправленное воздействие дошкольного учреждения, нет достаточного опыта взаимодействия со сверстниками. Как правило, дошкольник, находящийся в сугубо домашней ситуации развития, учится контролировать окружение (родителей) с помощью своих эмоций, а не эмоции с помощью социального окружения. Данный фактор затрудняет возможность вербализации собственных эмоциональных состояний, оставляет уровень выражения эмоций на низком уровне по сравнению со сверстниками (отсутствие контроля над эмоциями), а также снижает уровень проявления сочувствия.

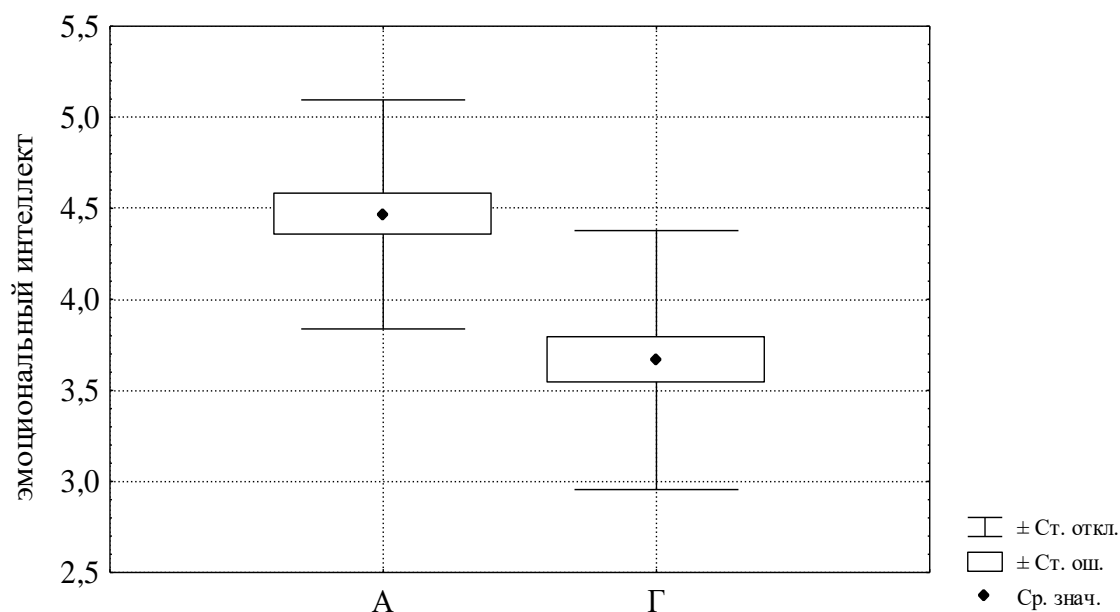


Рис. 3.9 Показатели испытуемых групп А и Б по шкалы «Развитие эмоционального интеллекта» (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной).

4) *Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:*

Методика Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной  $U = 222,50$ , при  $p < 0,05$ ; Карта наблюдений  $U = 28,00$ , при  $p < 0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Б (рис. 3.10).

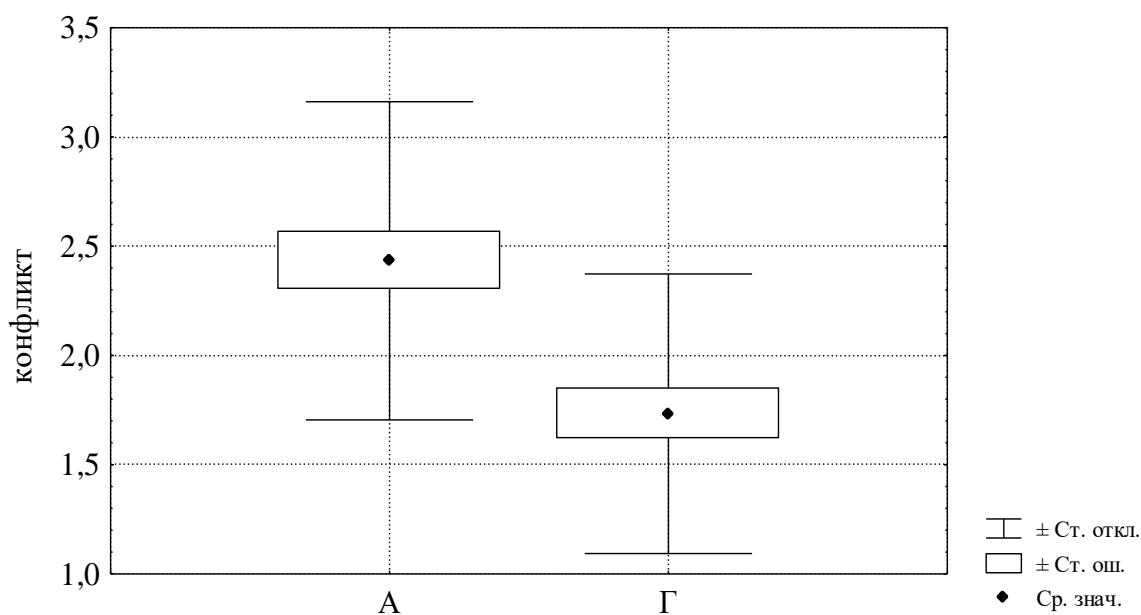


Рис. 3.10 Показатели испытуемых групп А и Б по шкале «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» (методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной).



*4) Готовность быть частью коллектива:*

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Отсутствие достоверных различий относительно данного показателя, на наш взгляд, обусловлено следующими особенностями:

Недостаточное количество ситуаций, способствующих развитию групповой идентичности.

Недостаток групповой работы и активности, способствующих развитию соответствующих знаний и умений.

Невысокая вероятность ситуаций, для необходимости соотносить собственное «Я» и «Я» других детей.

Испытуемые группы Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) и испытуемые группы В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) достоверно различались по следующим показателям:

*1) Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=85,50$  при  $p<0,01$ ; Карта наблюдений  $U=11,00$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе В.

Меньшая выраженность данной компетенции в группе В по сравнению с группой Б объясняется следующими факторами: реже встречаются организованные формы общения со сверстниками и взрослыми; отсутствует целенаправленная профессиональная активность со стороны персонала по развитию необходимых коммуникативных умений; дети достаточно долго пребывают в детском коллективе при отсутствии особо значимых взрослых; не происходит совершенствование коммуникативных умений в специальной групповой активности (занятия по развитию речи, речевой компетенции).

*2) Развитие эмоционального интеллекта:*

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Отсутствие достоверных различий в выраженности данной компетенции, мы объясняем следующим: недостаточной организацией специальных педагогических условий для развития умений (правил и принципов, способствующих развитию эмоционального интеллекта); редким применением индивидуального подхода к детям и особенностям их эмоциональных состояний; недостаточным вниманием к каждой ситуации, дающей возможность обратить внимание ребёнка на способы адекватного регулирования собственных эмоциональных состояний.

*3) Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:* Карта наблюдений  $U=270,00$  при  $p<0,05$ ; где данный показатель был менее выражен в группе В.

Незначительная выраженность данного показателя в группе В определяется следующими факторами: отсутствием навыков разрешения конфликта в первую очередь со стороны работника комнаты и, как следствие, отсутствием целенаправленной деятельности, создающей возможности для обеспечения и развития соответствующего умения; недостаточной развитостью эмоционального интеллекта, что влияет на уровень развития готовности продуктивно регулировать свои эмоциональные состояния; незначительное по продолжительности время пребывания, а также меньшая наполненность группы, снижающие возможность получения количественного и качественного опыта реагирования в ситуации стресса и конфликта.

*4) Готовность быть частью коллектива:*

Карта наблюдений  $U=36,00$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе В.

Причины незначительной выраженности готовности быть частью коллектива в группе В видятся в следующем: недостаточное время пребывания в детском коллективе; отсутствие групповых занятий и

распорядка дня; непостоянное присутствие многих членов группы и меньшая количественная наполненность; отсутствие специальным образом организованной педагогической деятельности персонала;

Испытуемые группы Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) и испытуемые группы Г (дошкольники, не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни детские игровые комнаты) достоверно различались по следующим показателям:

*1) Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=24,00$  при  $p<0,01$ ; Карта наблюдений  $U=2,00$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

*2) Развитие эмоционального интеллекта:*

Карта наблюдений  $U=281,00$  при  $p<0,05$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

*3) Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:*

Карта наблюдений  $U=233,00$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

*4) Готовность быть частью коллектива:*

Карта наблюдений  $U=9,50$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

Незначительную выраженность показателей социальной протокомпетентности дошкольников группы Г мы объясняем следующим: недостаток опыта пребывания дошкольника в коллективе сверстников без присутствия особо значимых взрослых; гиперопека и со стороны родителей; недостаточный опыт спонтанной игровой активности; недостаточное количество конфликтных ситуаций, в которых приобретает социальный опыт; отсутствие необходимости развития самостоятельности.

Данные факторы, по нашему мнению, обуславливают неразвитость базовых социальных компетенций, снижают возможность приобретения полезного опыта для развития социальной протокомпетентности и, соответственно, описанных выше компетенций.

Испытуемые группы В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) и испытуемые группы Г (дошкольники, не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни детские игровые комнаты) достоверно различались по следующим показателям:

*1) Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $U=212,00$  при  $p<0,05$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

Менее выраженное развитие данного показателя в группе Г мы связываем с недостаточным количеством коммуникативных контактов со сверстниками и взрослыми, а также недостаточным опытом пребывания в детском коллективе без присутствия особо значимых взрослых. Это выражается затруднениями в ситуации знакомства с новыми людьми, выражении своих потребностей и интересов, а также в ситуациях коммуникативного взаимодействия в незнакомой обстановке и без присутствия значимого взрослого.

*2) Развитие эмоционального интеллекта:*

Карта наблюдений  $U=303,00$  при  $p<0,05$ ; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

Меньшая выраженность развития эмоционального интеллекта в группе Г обуславливается по нашему мнению следующим: чрезмерная опека родителей в отношении эмоционального реагирования ребенка. Очень заботливая мать откликается на малейшее проявление эмоции ребенка, не давая ей развиться и получить возможность более явно выразить эмоцию, прочувствовать, а впоследствии научиться ее контролировать.

Центрированная на ребенке семья также снижает возможность ребенка распознавать эмоциональное состояние ее членов, а невысокий уровень контактов с другими людьми снижает процент получения опыта «сталкивания» собственных и чужих эмоций вне семейной системы.

*4) Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*

*5) Готовность быть частью коллектива*

Достоверных различий между данными группами не выявлено. Отсутствие значимых различий между данными группами, по нашему мнению, находит объяснение в следующем:

Недостаток целенаправленной педагогической деятельности по развитию групповой идентичности и принятию группового поведения: совместные занятия, игры, прогулки и т.д.

Недостаток целенаправленной педагогической деятельности по развитию навыков преодоления стресса и разрешения конфликтных ситуаций: обсуждение конфликтов, правил поведения в них, анализ литературных произведений и т. д..

Недостаток стихийных и спонтанных, а главное самостоятельных игровых ситуаций, в которых дошкольник может получить значимый социальный опыт, например, ситуации, когда не принимают в совместную игру.

Малый круг общения со сверстниками, свойственный группе Г и непостоянный и кратковременный опыт пребывания со сверстниками, свойственный группе В, а также отсутствие специфических социально-педагогических условий.

**2) Выявление различий на уровне исследуемых психологических показателей одновременно между четырьмя выборками (межгрупповое сравнение, критерий Н Крускала-Уоллиса)**

Оценка различий одновременно между четырьмя выборками показала достоверные различия по следующим показателям:

*1) Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение»  $N=55,90$  при  $p<0,01$ , Карта наблюдений  $N=66,14$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был более выражен в группе Б.

Выраженность данного показателя в группе Б по сравнению с другими группами дошкольников обуславливается, по нашему мнению, такой особенностью пространства как большая наполненность детей в группе, что позволяет получить значимое количественное соотношение коммуникативного опыта. Специальным образом организованная педагогическая деятельность, в том числе, занятия по развитию речи, чтение, изучение поэзии, организация представлений и других мероприятий, помогает старшему дошкольнику в большей степени развивать умение вербально выражать потребности и интересы, слушать и задавать вопросы, а также понимать вербальные инструкции. Недостаточное внимание педагога к индивидуальному подходу вызывает у старшего дошкольника необходимость общаться с другими детьми и приводит к развитию навыков коммуникации.

*2) Развитие эмоционального интеллекта.*

Методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной  $N=24,25$  при  $p<0,01$ , карта наблюдений  $N=51,86$  при  $p<0,01$ , где данный показатель был более выражен в группе А.

Выраженность компетенции «развитие эмоционального интеллекта» в группе А по сравнению с другими группами объясняется нами специфическим образом организованной педагогической деятельностью, небольшим количеством детей в группе. Так, наличие системы правил в комнате, в частности, правила вербального выражения эмоций, позволяет дошкольнику группы А в большей степени развивать навык восприятия и

регуляции как собственных эмоций, так и эмоций сверстников. Реализация индивидуального подхода, при котором каждому ребенку уделяется внимание при затруднительных ситуациях выражения эмоций или в ситуации их неадекватного выражения, способствует осознанию эмоциональных состояний, как собственных, так и проявлений их у сверстников при наблюдении. Принцип вербального выражения эмоций, помогает ребенку корректно выражать свои чувства, а затем и контролировать их. Применение данного правила распространяется также и на персонал комнаты, поэтому выражая свои эмоции, педагог (психолог) подает необходимый пример адекватного выражения эмоций как позитивного, так и негативного оттенка.

*3) Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:*

Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной  $N=18,38$  при  $p<0,05$ , карта наблюдений  $N=63,49$  при  $p<0,01$ ; где данный показатель был более выражен в группе А.

Выраженность данного показателя в группе А также обуславливается наличием специальных социально-педагогических условий, а также вниманием к индивидуальному подходу в решении конфликтов и стрессовых ситуаций. Система правил и принципов, действующая в социальном пространстве группы А, позволяет решать каждый возникший конфликт более или менее конструктивно. Для этого дошкольники пользуются правилом трех вариантов выбора, вербального выражения эмоций и невмешательством в игровую активность без разрешения, как со стороны детей, так и со стороны персонала комнаты. Индивидуальный подход, при котором каждый отдельный конфликт находится в поле зрения психолога, но не решается им, а лишь направляется в нужное русло, обогащает детей необходимыми знаниями и навыками. Пошаговое включение в деятельность каждого правила или принципа позволяет дошкольникам усвоить их с

меньшим сопротивлением и достаточной степенью понимания и осознанности.

*4) Готовность быть частью коллектива:*

Карта наблюдений  $N=65,36$  при  $p<0,01$ , где данный показатель был более выражен в группе Б.

Причины высокой выраженности показателя «готовность быть частью коллектива» в группе Б мы видим в следующем: постоянство членов группы, позволяющее развить групповую идентичность и приспособиться к особенностям группового поведения; большее число детей в группе позволяющее выработать навыки необходимости соотношения собственного «Я» и «Я» других детей; распорядок дня и высокая степень групповых занятий позволяет в большей степени развивать умение присоединяться к общей деятельности группы; социальное пространство группы Б создает такие психолого-педагогические условия, в которых необходимость принятия групповых норм и принципов выше, чем в других группах; длительное и ежедневное пребывание детей в данном организованном социальном пространстве является дополнительным фактором развития вышеупомянутых умений.

**3) Выявление взаимосвязи между показателями внутри группы с помощью критерия ранговой корреляции  $R_s$  - Спирмена (корреляционный анализ)**

Проведение корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции  $R_s$  Спирмена) выявил следующие достоверные корреляции в группе А (дошкольники, посещающие игровую комнату ориентированную на социальное развитие):

*Показатели компетенции «Развитие коммуникативных способностей»* имели прямую корреляцию с показателями следующих компетенций:



1. *«Развитие эмоционального интеллекта»* (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной  $r=0,609$  при  $p<0,01$ ; Дополнительная методика  $r=0,443$  при  $p<0,05$ ; Карта наблюдений  $r=0,641$  при  $p<0,01$ ).

2. *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* (Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной  $r=0,387$  при  $p<0,05$ ; Карта наблюдений  $r=0,423132$  при  $p<0,05$ ).

3. *«Готовность быть частью коллектива»* (Карта наблюдений  $r=0,512$  при  $p<0,05$ ).

В итоге, прослеживается закономерность: чем сильнее развита коммуникативная компетенция, тем выше показатели эмоционального интеллекта, готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта, а также готовности быть частью коллектива. Мы объясняем полученные результаты тем, что компетенция «развитие коммуникативных способностей» является основой для развития трех других компетенций. Так, высокий уровень развитости коммуникативных способностей положительно влияет на уровень эмоционального интеллекта, в частности, на развитость умения вербализировать свои эмоции и регулировать их посредством проговаривания. Выраженность коммуникативных навыков необходима и для адекватного решения конфликтных ситуаций, когда адекватным способом решения является компромисс между сторонами. Немаловажным является и использование коммуникативных навыков в групповой активности, например, в ситуации, когда нужно спросить разрешения или выразить свое желание принять участие в совместной игре, что также отражает качество развитости компетенции готовности быть частью коллектива.

*Показатели компетенции «Развитие эмоционального интеллекта»* имели прямую корреляцию с показателями такой компетенций, как *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*

(Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной  $r=0,437$  при  $p<0,05$ ; Карта наблюдений  $r=0,385$  при  $p<0,05$ ). То есть, чем больше развит эмоциональный интеллект, тем выше показатели готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.

В данном случае обусловленность прямой корреляции компетенции «развитие эмоционального интеллекта» и «готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» мы видим в прямой связи между наличием умений распознавать чувства других, сочувствовать и регулировать собственное эмоциональное состояние для эффективного и адекватного решения конфликтных ситуаций и ситуаций, вызывающих стресс.

В группе Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) были выявлены следующие достоверные корреляции:

*Показатели компетенции «Развитие коммуникативных способностей»* имели прямую корреляцию с показателями следующих компетенций:

1. *«Развитие эмоционального интеллекта»* (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной)  $r=0,455$  при  $p<0,01$ ; дополнительная методика  $r=0,408$  при  $p<0,05$ .

2. *«Готовность быть частью коллектива»* (Карта наблюдений)  $r=0,440$  при  $p<0,05$ .

То есть результаты показали, что чем выше развита коммуникативная компетентность, тем более развиты компетенции «Развитие эмоционального интеллекта» и «Готовности быть частью коллектива».

Данная прямая корреляция объясняется необходимостью использования коммуникативных умений для развития эмоционального интеллекта, а также готовности быть частью коллектива. При этом, для успешной регуляции эмоциональных состояний необходима развитость умения выражать свои потребности и интересы. А для развития умений делиться, быть членом группы, принимать участие в совместной

деятельности необходимым являются умения знакомиться, выражать вербально свои интересы, понимать вербальные инструкции и др.

Выявлена прямая корреляция *показателей компетенции «Развитие эмоционального интеллекта»* с показателями следующей компетенции:

*«Готовность быть частью коллектива»* (Карта наблюдений  $r=0,448$  при  $p<0,05$ ).

То есть, чем выше показатели компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»*, тем выше показатели компетенций *«Готовности быть частью коллектива»*.

Данную прямую корреляцию можно объяснить необходимостью развития умений сопереживать, распознавать эмоции других людей и уметь выражать свои собственные для более эффективного взаимодействия внутри группы, то есть, для развития таких умений как уступать, делиться, принимать последствия своих поступков, а также для умения толерантно относиться к сверстникам и старшим.

В группе В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) были выявлены следующие достоверные корреляции:

*Показатели компетенции «Развитие коммуникативной компетентности»* показали прямую корреляцию со следующими компетенциями:

1. *«Развитие эмоционального интеллекта»* (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной)  $r=0,552$  при  $p< 0,001$ ; дополнительная методика  $r=0,578$  при  $p < 0,001$ .

2. *«Готовности быть частью коллектива»* (Карта наблюдений  $r=0,533$  при  $p < 0, 001$ ).

Полученную прямую зависимость вышеперечисленных показателей мы объясняем необходимостью использования навыков общения для развития двух других компетенций. Например, для развития компетенции *«готовность быть частью коллектива»* необходимы следующие коммуникативные умения:

знакомиться (в ситуации общения с новыми людьми в игровой комнате), предлагать или просить помощь (в ситуациях совместной игры или желания таковую организовать и др.), умение задавать вопросы (в ситуации, когда нужно спросить разрешения взять тот или иной игровой материал или присоединиться к игре других детей).

*Показатели компетенции «Развитие эмоционального интеллекта» имели прямую корреляцию с показателями следующей компетенции:*

*«Готовность быть частью коллектива» (Карта наблюдений  $r=0,645$  при  $p<0,01$ ). Что свидетельствует о том, что чем выше показатели компетенции «Развитие эмоционального интеллекта», тем выше показатели компетенции и «Готовности быть частью коллектива». Наличие прямой зависимости данных показателей мы также видим в необходимости развития эмоционального интеллекта для развития компетенции «готовность быть частью коллектива». Например, чтобы научиться спокойно реагировать, когда дразнят, необходимо достаточное развитие умения регулировать собственное эмоциональное состояние. В ситуации, когда необходимо проявить толерантность, полезным является умение сопереживать.*

*Выявлена прямая корреляция показателей «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» с показателями компетенции «Готовность быть частью коллектива» (Карта наблюдений  $r=0,467$  при  $p= p<0,01$ ). Наличие прямой корреляции таких показателей обуславливается необходимостью развитости умений реагировать в стрессовых ситуациях и конфликте, так как именно такие ситуации чаще всего возникают во взаимодействии множества «Я» в одном социальном пространстве. Например, умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности позитивно влияет на развитие умения спокойно реагировать, в тех случаях, когда не принимают в общую деятельность группы. А умение справляться со смущением необходимо для развития умения присоединяться к общей деятельности группы.*

В группе Г (дошкольники, не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни игровые комнаты) были выявлены следующие достоверные корреляции:

*Показатели компетенции «Развитие коммуникативной компетентности»* имели прямую корреляцию с показателями компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»* (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной  $r=0,545$  при  $p<0,01$ ; Карта наблюдений  $r=0,495$  при  $p<0,05$ ). Также прямая корреляция была выявлена между *показателями компетенции «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* и показателями компетенции *«Готовность быть частью коллектива»* (Карта наблюдений  $r=0,581$  при  $p<0,01$ ).

Таким образом, можно заключить, что в группе Г была выявлена одновекторная взаимосвязь или сонаправленность развития показателей. Если увеличивается показатель одной компетенции, то увеличиваются и показатели связанных с нею компетенций. Прямая зависимость между данными показателями объясняется необходимостью применения коммуникативных умений для компетенции *«Развитие эмоционального интеллекта»*. А необходимость применения умений *быть готовым «Адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* для развития компетенции *«Готовности быть частью коллектива»*.

#### **4) Выявление различий на уровне исследуемых психологических показателей в выборках с помощью критерия ( $\chi^2$ ) угловое преобразование Фишера и частотного анализа**

Поскольку методики *«Определение уровня развития коммуникативных способностей»*, *«Понимание ребенком состояния сверстника»* Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина; *«Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников»* субтест №2: *«Определение эмпатии»* Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной; методика

«Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной имели меньший разброс баллов по шкалам, результаты были проанализированы с помощью критерия ( $\varphi^*$ ) угловое преобразование Фишера и частотного анализа как внутри группы, так и между ними.

Результаты частотного анализа в группе А по каждой вышеперечисленной методике представлены в таблицах 3.6, 3.7, 3.8 и 3.9.

*Таблица 3.6*

**Представленность показателя «Развитие коммуникативных способностей» в группе А (Методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	24	80
Средний уровень (оценка 2 балла)	6	20
Низкий уровень (оценка 1 балл)	–	–

Среди испытуемых группы А достоверно чаще встречался высокий уровень показателя «Развитие коммуникативных способностей», чем средний ( $\varphi_{\text{эмп.}}=5,680$  при  $p<0,01$ ). Показатели низкого уровня не встречались в данной выборке.

*Таблица 3.7*

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе А (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости))**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 5 баллов)	15	50
Высокий уровень (оценка 4 балла)	12	40
Средний уровень (оценка 3 балла)	3	10
Низкий уровень (оценка 2 балла)	–	–
Низкий уровень (оценка 1 балл)	-	-

Частота встречаемости оценок «5» и «4» в результатах испытуемых группы А по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Определение эмоциональной восприимчивости» между собой достоверно не различались. Однако, они значимо преобладали над частотой встречаемости оценки «3» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,591$  при  $p<0,01$ ) при сравнении с оценкой «5» и ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,811$  при  $p<0,01$ ) при сравнении с оценкой «4». Оценок «2» и «1» испытуемые группы А за выполнение данного теста не получали.

Таблица 3.8

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе А (Методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	23	77
Средний уровень (оценка 2 балла)	7	23
Низкий уровень (оценка 1 балл)	–	–

В результате выполнения методики «Понимание ребенком состояния сверстника» испытуемые выборки А достоверно чаще оценивались как имеющие высокий уровень данного показателя ( $\varphi_{\text{эмп.}}=4,357$  при  $\rho<0,01$ ). Показатели низкого уровня по данному тесту не встречались в данной выборке.

Таблица 3.9

**Представленность показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» в группе А (Методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	16	54
Средний уровень (оценка 2 балла)	10	33
Низкий уровень (оценка 1 балл)	4	13

Количество испытуемых, отнесенных к высокому и среднему уровню по выполнению методики «Картинки», достоверно не различалось между собой. Количество испытуемых, имеющих высокий уровень данного показателя, было достоверно больше по сравнению с количеством детей, характеризующимся низким уровнем показателя ( $\varphi_{\text{эмп.}}=4,357$  при  $\rho<0,01$ ). Подгруппы испытуемых со средним и низким уровнем конфликта также значимо различались между собой ( $\varphi_{\text{эмп.}}=1,872$  при  $\rho<0,05$ ).

Результаты частотного анализа в группе Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) по каждой дополнительной методике представлены в таблицах 3.10, 3.11, 3.12 и 3.13



Таблица 3.10

**Представленность показателя «Развитие коммуникативных способностей» в группе Б (Методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	28	93
Средний уровень (оценка 2 балла)	2	7
Низкий уровень (оценка 1 балл)	–	–

Выборка испытуемых группы Б характеризовалась высоким уровнем показателя «коммуникативная компетенция», который встречался достоверно чаще по сравнению с показателем среднего уровня ( $\varphi_{эмп.}=8,121$  при  $p<0,01$ ). Показатели низкого уровня не встречались в данной выборке.

Таблица 3.11

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе Б (Методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости))**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 5 баллов)	5	16
Высокий уровень (оценка 4 балла)	10	34
Средний уровень (оценка 3 балла)	15	50

Продолжение таблицы 3.11

Низкий уровень (оценка 2 балла)	–	–
Низкий уровень (оценка 1 балл)	-	-

В группе Б достоверное различие найдено по частоте встречаемости оценок «5» и «3» ( $\varphi_{эмп.}=2,826$  при  $p<0,01$ ). В целом по выборке, частота встречаемости детей с высоким и средним уровнями эмоционального интеллекта была одинаковой.

*Таблица 3.12*

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе Б (Методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	21	70
Средний уровень (оценка 2 балла)	9	30
Низкий уровень (оценка 1 балл)	–	–

В группе Б достоверно чаще испытуемые имели высокий уровень показателя эмоционального интеллекта по сравнению со средним уровнем ( $\varphi_{эмп.}=3,188$  при  $p<0,01$ ).

*Таблица 3.13*

**Представленность показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» в группе Б (Методика «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	9	30
Средний уровень (оценка 2 балла)	15	50
Низкий уровень (оценка 1 балл)	6	20

Достоверные различия получены при сравнении количества испытуемых, имеющих средний и низкий уровни показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» ( $\varphi_{эмп.}=2,492$  при  $p<0,01$ ); остальные показатели между собой не различались.

Результаты частотного анализа в группе В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) по каждой дополнительной методике представлены в таблицах 3.14, 3.15, 3.16 и 3.17.

*Таблица 3.14*

**Представленность показателя «Развитие коммуникативных способностей» в группе В (Методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	19	63
Средний уровень (оценка 2 балла)	11	37
Низкий уровень	–	–

Из 30 испытуемых – никто не получил 1 балл (низкий уровень). Количество дошкольников, имеющих высокий и средний уровень данного показателя, различалось значительно ( $\varphi_{эмп.}=2,091$  при  $p<0,05$ ).

Таблица 3.15

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе В (Методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости)).**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 5 баллов)	3	10
Высокий уровень (оценка 4 балла)	16	53
Средний уровень (оценка 3 балла)	11	37
Низкий уровень (оценка 2 балла)	–	–
Низкий уровень (оценка 1 балл)	-	-

Дошкольники группы В по показателю эмоциональный интеллект характеризовались оценкой «5» достоверно реже по сравнению с оценкой «4» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,850$  при  $p<0,01$ ) и «3» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,546$  при  $p<0,01$ ). В целом, все же, высокий уровень (оценки «4» и «5») встречался достоверно чаще оценок «3» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=1,825$  при  $p<0,05$ ).

Таблица 3.16

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе В (Методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	17	56

Продолжение таблицы 3.16

Средний уровень (оценка 2 балла)	13	44
Низкий уровень (оценка 1 балл)	—	—

Количество испытуемых в группе В, имеющих высокий и средний уровень показателя «эмоциональный интеллект» достоверно не различалось.

*Таблица 3.17*

**Представленность показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» в группе В (Методика «Картинки»**

**Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	4	12
Средний уровень (оценка 2 балла)	16	54
Низкий уровень (оценка 1 балл)	10	34

Дошкольники этой группы характеризовались, в основном, средним и низким уровнем данного показателя. Показатель высокого уровня встречался достоверно реже по сравнению как со средним уровнем ( $\varphi_{эмл}=3,447$  при  $p<0,01$ ), так и с низким уровнем ( $\varphi_{эмл}=1,872$  при  $p<0,05$ ).

Результаты частотного анализа в группе Г (дошкольники, не посещающие ни ДДУ, ни различного рода ДИК ) по каждой дополнительной методике представлены в таблицах 3.18, 3.19, 3.20 и 3.21.

*Таблица 3.18*

**Представленность показателя «Развитие коммуникативных способностей» в группе Г (Методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	23	76
Средний уровень (оценка 2 балла)	7	24
Низкий уровень	–	–

В группе Г преобладали испытуемые с высоким уровнем показателя «коммуникативная компетенция» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=4,347$  при  $\rho<0,01$ ) по сравнению со средним уровнем.

*Таблица 3.19*

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе Г (Методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости))**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 5 баллов)	3	10
Высокий уровень (оценка 4 балла)	12	40
Средний уровень (оценка 3 балла)	14	46
Низкий уровень (оценка 2 балла)	1	44
Низкий уровень (оценка 1 балл)	-	-

Выборка дошкольников группы Г по показателю эмоциональный интеллект характеризовалась оценкой «5» достоверно реже по сравнению с оценкой «4» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,811$  при  $\rho<0,01$ ) и «3» ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,333$  при  $\rho<0,01$ ). В данной группе только один испытуемый имел низкий уровень данного показателя.

Таблица 3.20

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе Г (Методика «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	16	53
Средний уровень (оценка 2 балла)	11	37
Низкий уровень (оценка 1 балл)	3	10

В данной выборке не было достоверных различий в частоте встречаемости высокого и среднего уровня развития эмоционального интеллекта. Один ребенок характеризовался низким уровнем этого показателя.

Таблица 3.21

**Представленность показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» в группе Г (Методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной)**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)	Частота встречаемости в процентах
Высокий уровень (оценка 3 балла)	3	10
Средний уровень (оценка 2 балла)	15	50
Низкий уровень (оценка 1 балл)	12	40

В данной группе так же, как и в группе В, чаще встречались показатели среднего и низкого уровня «Готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта». Показатель высокого уровня встречался достоверно

реже по сравнению со средним уровнем ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,591$  при  $p<0,01$ ) и с низким уровнем ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,811$  при  $p<0,01$ ).

### **Межгрупповое сравнение**

#### **Показатель «Коммуникативная компетенция»**

Анализ показателей по методике «Определение уровня развития коммуникативных способностей Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина позволяет нам сделать следующие обобщения.

Количество испытуемых группы Б, характеризующихся высоким уровнем показателя «развитие коммуникативных способностей», достоверно преобладало над количеством испытуемых группы В такого же уровня ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,015$  при  $p<0,01$ ). В группе Б также было достоверно меньше детей с низким уровнем данного показателя по сравнению с дошкольниками группы В ( $\varphi_{\text{эмп.}}=3,015$  при  $p<0,01$ ) и группы Г ( $\varphi_{\text{эмп.}}=1,882$  при  $p<0,05$ ).

#### **Показатель «Развитие эмоционального интеллекта»**

Анализ показателей по методике «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной позволяет сделать нам следующее обобщение.

В группе А достоверно чаще встречались баллы «5» в оценивании уровня эмоционального интеллекта по сравнению с другими группами ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,826$  при  $p<0,01$ ). Показатель «4» балла в обеих группах набирался почти одинаково часто, т.е. различия были не достоверны. Суммарный показатель высокого уровня (оценки «4» и «5»), опять же, преобладал в группе А по сравнению с другими группами ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,811$  при  $p<0,01$ ). Показатель «3» балла в группе А встречался достоверно реже ( $\varphi_{\text{эмп.}}=2,546$  при  $p<0,01$ ). В группе Г наблюдался один ребенок с низким уровнем этого показателя.



Данные по методике «Понимание ребенком состояния сверстника Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина позволяют выделить следующее.

В группе А испытуемые достоверно чаще имели высокий уровень показателя «эмоциональный интеллект» по сравнению с испытуемыми из групп В ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,661$  при  $\rho<0,05$ ) и Г ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,920$  при  $\rho<0,05$ ). У дошкольников группы А также реже встречался средний уровень развития эмоционального интеллекта; достоверные различия отмечены с испытуемыми группы Г ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,661$  при  $\rho<0,05$ ). Только в группе Г встретился дошкольник с низким уровнем развития данного показателя.

#### **Показатель «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»**

Методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной позволила нам сделать следующие обобщения.

В группе А преобладал показатель высокого уровня ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,852$  при  $\rho<0,05$  при сравнении с группой Б). Частота встречаемости детей со средним показателем «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» достоверно не различалась между группами. В группе А достоверно реже встречались низкие показатели по сравнению с группой В ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,872$  при  $\rho<0,05$ ) и группой Г ( $\varphi_{\text{эм.}}=2,408$  при  $\rho<0,01$ ). В группе Б также достоверно реже встречался показатель низкого уровня конфликта, но только по сравнению с группой Г ( $\varphi_{\text{эм.}}=1,712$  при  $\rho<0,05$ ).

#### **Анализ результатов второго этапа исследования.**

Второй этап исследования заключался в разработке и проведении психокоррекционной развивающей программы в группе А, а также диагностике уровня выраженности компонентов социальной протокомпетентности после проведения психокоррекционной программы. Обобщенные данные полученных диагностических результатов после проведения психокоррекционной программы представлены в таблице 3.22.

Таблица 3.22

**Данные психологического тестирования в группе А после проведения психокоррекционной развивающей программы**

Показатели	среднее значение ± стандартное отклонение	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	14,13 ± 2,18	11 – 19
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-познавательное общение	18,97 ± 3,30	12 – 24
Коммуникативная компетенция Внеситуативно-личностное общение	21,93 ± 3,90	15 – 27
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	10,53 ± 2,05	8 – 15
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	4,53 ± 0,63	3 – 5
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	11,77 ± 1,79	7 – 14
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	2,67 ± 0,55	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	11,57 ± 1,33	9 – 13
Готовность быть частью коллектива Карта наблюдений	7,97 ± 1,33	5 – 11

Расширенная таблица значений повторного психологического тестирования группы А представлена в Приложении II.

Сопоставление количественных показателей до и после коррекционно-развивающей программы с помощью Т-критерия Вилкоксона показало наличие следующих достоверных различий:

*Развитие коммуникативных способностей* (внеситуативно-личностное общение)  $T=0,00$ ;  $Z=3,823$ ;  $p<0,01$ ; (авторская карта

наблюдений)  $T=0,00$ ;  $Z=4,37$ ;  $p<0,01$ , где данный показатель был более выражен после проведения коррекционно-развивающей программы.

*Развитие эмоционального интеллекта* (авторская карта наблюдений)  $T=0,00$ ;  $Z=2,201$ ;  $p<0,05$ , где данный показатель более выражен после проведения коррекционно-развивающей программы.

*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* (методика «Картинки»)  $T=0,00$ ;  $Z=2,366$ ;  $p<0,05$ ; (авторская карта наблюдений)  $T=0,00$ ;  $Z=2,520$ ;  $p<0,05$ , где данный показатель более выражен после коррекционной программы.

*Готовность быть частью коллектива* (авторская карта наблюдений) – достоверных различий до и после тренинга не обнаружено.

Таким образом, вышеописанные показатели диагностического среза после тренинга стали достоверно выше.

Так как ряд других методик имеет меньший разброс данных по школам, изменение показателей психологического тестирования до и после проведения психокоррекционной программы мы оценивали с помощью критерия угловое преобразование Фишера ( $\phi^*$ ) и частотного анализа.

### **Показатель «Развитие коммуникативных способностей»**

Анализ методики «Определение уровня развития коммуникативных способностей» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина позволил сделать следующие обобщения, представленные в таблице 3.23

Таблица 3.23

**Представленность показателя «Развитие коммуникативных способностей» в группе А до и после психокоррекционной развивающей программы**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)		Частота встречаемости признака, в процентах	
	До	После	До	После
Высокий уровень (3 балла)	24	25	80	83
Средний уровень (2 балла)	6	5	20	17
Низкий уровень (1 балл)	–	–	–	–

После проведения тренинга высокий уровень показателя «Развитие коммуникативных способностей» регистрировался у 25 дошкольников, что составило 83 % против 80 % до тренинга. Высокий уровень этого показателя встречался достоверно чаще, чем средний ( $\varphi_{\text{эмп.}}=5,652$  при  $p<0,01$ ). Средний уровень показателя (2 балла) отмечался у тех же пяти детей, а у одного ребенка он поднялся до высокого уровня.

**Показатель «Развитие эмоционального интеллекта»**

Анализ результатов по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Определение уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников» субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости) позволил сделать следующие обобщения, представленные в таблице 3.24.

Таблица 3.24

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе А до и после психокоррекционной развивающей программы**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)		Частота встречаемости признака, в процентах	
	До	После	До	После
Высокий уровень (5 и 4 балла)	27	28	90	93
Средний уровень (3 балла)	3	2	10	7
Низкий уровень	–	–	–	–

После проведения занятий возросло количество детей, имеющих высокий уровень развития эмоционального интеллекта: пять баллов отмечено у 60 % детей от общей выборки и четыре балла – у 33 % детей. Тем не менее, расчет критерия Фишера ( $\varphi^*$ ) не показал достоверных различий результатов до и после проведения тренинга. Однако количество детей, набравших пять баллов по показателю эмоционального интеллекта, достоверно преобладало по сравнению с количеством детей, имеющих четыре балла по этому показателю ( $\varphi_{эмп.} = 5,652$  при  $p < 0,01$ ). Этого различия не было выявлено до тренинга.

Анализ результатов по методике «Понимание ребенком состояния сверстника» Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина позволил сделать следующие обобщения, представленные в таблице 3.25.

Таблица 3.25

**Представленность показателя «Развитие эмоционального интеллекта» в группе А до и после психокоррекционной развивающей программы**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)		Частота встречаемости признака, в процентах	
	До	После	До	После
Высокий уровень (3 балла)	23	25	77	83

Продолжение таблицы 3.25

Средний уровень (2 балла)	7	5	23	17
Низкий уровень (1 балл)	–	–	–	–

В результате проведения тренинга показатель эмоционального интеллекта улучшился у 3-х детей: у одного ребенка этот показатель поднялся с низкого уровня на средний, а у двух ребят – со среднего уровня на высокий. Тем не менее, расчет критерия Фишера  $\phi^*$  не показал достоверных различий результатов до и после проведения тренинга.

**Показатель «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»**

Анализ результатов по показателю «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной позволил сделать следующие обобщения, представленные в таблице 3.26

*Таблица 3.26*

**Представленность показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» в группе А до и после психокоррекционной развивающей программы**

Показатели	Частота встречаемости признака в выборке (n)		Частота встречаемости признака, в процентах	
	До	После	До	После
Высокий уровень (3 балла)	16	21	54	70
Средний уровень (2 балла)	10	8	33	27
Низкий уровень (1 балл)	4	1	13	3

Психологическое тестирование после проведения тренинга показало, что увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем показателя «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» (70 % против 54 %), а количество испытуемых со средним и низким уровнем снизилось (с 33 % до 27 % для среднего уровня и с 13 % до 3 % для низкого уровня). Результаты по количеству дошкольников с определенным уровнем данного показателя до и после проведения тренинга достоверно не различались (критерий Фишера  $\varphi^*$ ), однако после тренинга количество детей с высоким уровнем данного показателя стало достоверно больше, чем со средним уровнем ( $\varphi_{эмп.}=3,474$  при  $\rho<0,01$ ). Это различие не было выявлено до тренинга. Также различия между частотой встречаемости среднего уровня и низкого уровня стали после тренинга больше ( $\varphi_{эмп.}=2,781$  при  $\rho<0,01$ ). Общий показатель по методике достоверно различался до и после тренинга (критерий Вилкоксона  $T=0,00$ ;  $Z=2,366$ ;  $\rho=0,018$ ).

Общее представление о развитии всех показателей до и после тренинга представлены в рисунке 3.11.

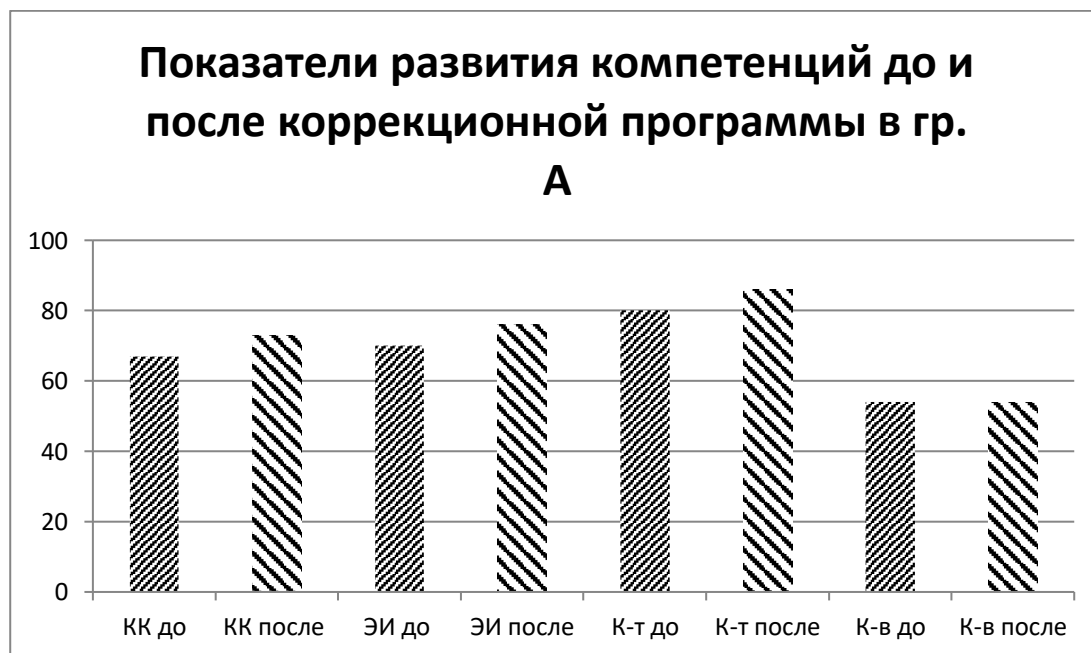


Рис. 3.11 Показатели уровней развития компонентов социальной протокомпетентности дошкольников до и после психокоррекционной программы в группе А.

### 3.3.Интерпретация результатов

Результаты первого этапа исследования показали, что выраженность компонентов социальной протокомпетентности дошкольников во всех четырех группах испытуемых отличается как по количественным, так и по качественным показателям.

В группе А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) наиболее выраженными оказались следующие компоненты социальной протокомпетентности: *«развитие эмоционального интеллекта, готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*. Средне выраженной оказалась компетенция *развитие коммуникативных способностей*, а наименее выраженной оказалась компетенция *готовность быть частью коллектива*.

В группе Б (дошкольники, посещающие детское дошкольное учреждение) наиболее выраженными оказались следующие компетенции: *развитие коммуникативных способностей, готовность быть частью коллектива*. Средне выраженной является компетенция *развитие эмоционального интеллекта*, а наименее выраженной является компетенция *готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*.

В группе В (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату развлекательного характера) наиболее выраженными оказались компетенции: *развитие коммуникативных способностей и развитие эмоционального интеллекта*. Менее выраженной оказалась компетенция *готовность быть частью коллектива*, а наименее развитой компетенция *готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*.

В группе Г (дошкольники, не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни детские игровые комнаты) были выражены следующие компоненты социальной компетентности: среднеразвитой оказалась компетенция *развитие эмоционального интеллекта*. Менее выраженной оказалась компетенция *развитие коммуникативных способностей*, а наименее развитыми оказались компетенции *готовность адекватно*



*реагировать в ситуации стресса и конфликта и готовность быть частью коллектива.*

Межгрупповые сравнения (критерий U Мана-Уитни) также выявили, что компоненты социальной протокомпетентности всех четырех групп испытуемых достоверно различались между собой по некоторым показателям.

Дошкольники Группы А и Б достоверно различались между собой по следующим показателям:

*Развитие коммуникативных способностей* (внеситуативно личностное общение)  $U=311,00$  при  $p<0,05$ ; (карта наблюдений)  $U = 74,5000$  при  $p<0,01$ , где данный показатель был более выражен в группе Б.

*Развитие эмоционального интеллекта* (Методика «Определение эмпатии»)  $U=205,0000$  при  $p<0,05$ , (карта наблюдений)  $U=82,0000$ , при  $p<0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* (карта наблюдений)  $U=67,0000$  при  $p<0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Готовность быть частью коллектива* (карта наблюдений)  $U=13,0000$  при  $p<0,01$ , где данный показатель более выражен в группе Б.

Дошкольники группы А и Г достоверно отличались между собой по показателям.

*Развитие коммуникативных способностей* (Внеситуативно-личностное общение)  $U=149,50$ , при  $p<0,01$ . (карта наблюдений)  $U= 250,00$ , при  $p<0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Развитие эмоционального интеллекта* (методика «Определение эмпатии»)  $U=198,00$ , при  $p<0,01$ . (Авторская карта наблюдений)  $U= 61,00$ , при  $p=0,000$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* (методика «Картинки»)  $U = 222,50$ , при  $p < 0,01$ . (карта наблюдений)  $U = 28,00$ , при  $p < 0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*«Готовность быть частью коллектива»* (карта наблюдений) – достоверные различия между двумя группами не выявлены.

Дошкольники группы А и В достоверно различались между собой по показателям.

*Развитие коммуникативных способностей* (Внеситуативно-личностное общение)  $U = 264,50$ , при  $p < 0,05$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Развитие эмоционального интеллекта* (методика «Определение эмпатии»)  $U = 191,00$ , при  $p < 0,01$ . (карта наблюдений)  $U = 94,50$ , при  $p < 0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* (методика «Картинки»)  $U = 229,00$ , при  $p < 0,01$ . (карта наблюдений)  $U = 36,00$ , при  $p < 0,01$ , где данный показатель более выражен в группе А.

*«Готовность быть частью коллектива»* (карта наблюдений) – достоверные различия между двумя группами не выявлены.

Качественные отличия выраженности данных показателей, на наш взгляд, обуславливаются спецификой организации тех социальных пространств, в которых находятся испытуемые, а также их специфическими целевыми задачами.

Так, социальное пространство группы А характеризуется зависимостью между соблюдением определённых принципов работы детской игровой комнаты и их результатами. Неукоснительное соблюдение принципа *индивидуальной помощи со стороны взрослого* (психолога), когда он помогает каждому ребенку в решении конфликтов и анализе эмоциональных состояний, как собственных, так и чужих (*принцип вербального выражения*

эмоций), а также принципа *предоставления разнообразного ролевого и поведенческого опыта* в спонтанных, зачастую организованных по инициативе самих дошкольников играх (ранее, в более безопасные времена, это была функция так называемых «дворовых игр») способствует позитивной динамике в развитии таких компетенций, как *«развитие эмоционального интеллекта»* и *«готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*. Для данного социального пространства также характерна незначительная выраженность такой компетенции, как готовность быть частью коллектива. Такие показатели обусловлены следующими факторами: преобладанием индивидуальной работы над коллективной, относительным непостоянством группы, недостаточным количеством игр, направленных на развитие групповой идентичности.

Социальное пространство группы Б способствует развитию таких компетенций, как: *«Развитие коммуникативных способностей»* и *«Готовность быть частью коллектива»*. По нашему мнению, это обусловлено количественным наполнением группы (до 30 человек), что способствует развитию более разнообразного круга социальных контактов и общения внутри группы. Заранее сформированный режим дня, постоянство состава группы, а также большее количество групповых занятий способствуют выраженности такой компетенции, как *«готовность быть частью коллектива»*. Малая выраженность такого показателя, как готовность реагировать в ситуации стресса и конфликта, а также развитие эмоционального интеллекта обуславливается недостатком корректной помощи взрослого в решении конфликтов, а также малым учетом индивидуальных особенностей каждого дошкольника.

Социальное пространство группы В не предполагает целенаправленного развития социальных навыков как в вопросах организации игрового пространства, так и в том, что касается организации профессиональной деятельности персонала. Специфика данного

пространства отражается в среднем уровне развития таких компонентов как *развитие коммуникативных способностей и развитие эмоционального интеллекта*. Отсутствие медиаторской функции взрослого в конфликтных ситуациях, а также недостаток организованных коллективных игр и занятий, обуславливает менее развитый уровень таких компетенций, как *готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* и *готовность быть частью коллектива*. Тем не менее, статистические данные показывают, что дошкольники группы В, отличаясь меньшей выраженностью компетенций по сравнению с группой А и Б, имеют нормативные показатели (не ниже среднего) по трем вышеперечисленным параметрам. Согласно нашим предположениям, это обусловлено некоторой схожестью таких социальных пространств, как игровые комнаты, а именно возможностью приобретения в них недостающего опыта спонтанных игр, а также игр без значимых взрослых, что позволяет получать самостоятельный социальный опыт.

Социальное пространство группы Г имеет меньший круг возможностей и условий по сравнению с тремя предыдущими социальными пространствами. Поэтому в нем дети получают иной качественный и количественный социально полезный опыт, и имеют менее выраженные показатели социальной компетентности. Особенности опыта этой группы подразумевают недостаток игр без значимых взрослых в кругу сверстников, менее вариативный круг общения (сугубо семейное окружение), что приводит к более низкой выраженности таких компетенций, как *«Развитие коммуникативных способностей»* и *«Развитие эмоционального интеллекта»*. Тогда как недостаток разнообразного ролевого опыта в группе и целенаправленной образовательной деятельности в дошкольных учреждениях обуславливает невысокую выраженность компетенций *«Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* и *«Готовность быть частью коллектива»*.

Анализ количественных и качественных данных позволил выявить основные направления работы специалиста в вышеуказанных социальных пространствах. Вследствие чего нами были разработаны:

1. Рекомендательные заметки для родителей, чьи дети не посещают ни детское дошкольное учреждение, ни игровые комнаты (Приложение Р). Пяти родителям были даны частные консультации, после чего их дети-дошкольники начали посещать игровую комнату.

2. Рекомендации для детского дошкольного учреждения, направленные на развитие наименее выраженных компетенций: *«развитие эмоционального интеллекта»* и *«готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»* (Приложение С).

3. Коррекционно-развивающая программа для дошкольников, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие. Программа включает в себя набор игровых практик, способствующих развитию наименее выраженных компетенций: *«готовность быть частью коллектива»* и *«развитие коммуникативных способностей»*; она также может быть использована в игровых комнатах других типов.

### **Выводы к третьему разделу.**

Анализируя приведенные качественные и количественные результаты исследования можно заключить следующее:

1. Были определены наиболее выраженные компетенции внутри каждой группы дошкольников.

2. Было установлено, что дошкольники группы А и группы Б показали большую выраженность компетенций по сравнению с группами В и Г, при сравнении выраженности компонентов социальной протокомпетентности всех четырех групп.

3. Было выявлено значимое различие между двумя группами, при сравнении количественных данных групп А и Б между собой. Где группе А

свойственна большая выраженность компетенции развитие эмоционального интеллекта и готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта; а группе Б выраженность компетенций развитие коммуникативных способностей и готовности быть частью коллектива. Тогда как группы Г и В получили меньшее развитие всех компетенций по сравнению с двумя предыдущими группами. Тем не менее, при сравнении групп В и Г между собой, были выявлены достоверные различия большинства компетенций в пользу группы В. Таким образом, дошкольники группы Г имели меньшую выраженность всех компетенций по сравнению с другими группами.

4. Была обнаружена прямая зависимость между развитием нескольких компетенций в каждой группе. Так, для большинства групп компетенция развития коммуникативных навыков имела прямую корреляцию с другими компетенциями, что позволяет предположить необходимость развития в первую очередь коммуникативной составляющей социальной протокомпетентности, для успешного развития других базовых компетенций, таких как эмоциональный интеллект и готовность реагировать в ситуации стресса, конфликта и готовности быть частью коллектива.

5. Объяснены качественные отличия выраженности показателей, которые заключаются в следующем: различия в организации исследуемых социальных пространств (социальной ситуации развития); различия получения количественного и качественного социального опыта; различия существующих социально-педагогических условий, либо отсутствие таковых; различие педагогических средств формирования и развития, либо отсутствие таковых.

6. Показано наличие следующих достоверных различий при сопоставлении количественных показателей до и после коррекционно-развивающей программы (второй этап исследования) с помощью Т-критерия Вилкоксона: *Развитие коммуникативных способностей; Развитие*

*эмоционального интеллекта; Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.* Тогда как компетенция *Готовность быть частью коллектива* не получила достоверных различий после проведения коррекционной программы. Таким образом, мы получили достоверное развитие только одного из запланированных показателей (коммуникативная компетенция). Тем не менее, мы видим, что вследствие программы получили развитие и другие компоненты, которые не входили в план коррекционной программы. Развитие незапланированных показателей мы объясняем тем, что социальная протокомпетентность поддается лишь теоретическому разделению на составляющие, тогда как в практической деятельности оно выступает целостным образованием. Это также подтверждается наличием прямой корреляционной связи между структурными составляющими социальной протокомпетентности.

Основные положения и результаты исследования автора по первому разделу отражены в следующих публикациях:

1. Бетина А.О. Развитие социальной компетентности дошкольника в условиях детской игровой комнаты / Анна Олеговна Бетина // Соціальна психологія: наук. журнал. – 2013. – №55. – С. 76–82.

2. Бетина А.О. Социальное пространство как условие развития социальной компетентности дошкольника/ Анна Олеговна Бетина // Наука і Освіта. – 2013. – №5/СХІV. – С. 9–12.

3. Бетина А.О. Развитие социальной компетентности дошкольника в современных условиях/ Анна Олеговна Бетина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.Сковороди» – Додаток 4 до Вип. 31, Том IV(12): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С. 281–287.

## РАЗДЕЛ 4

### ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ КОМНАТЕ

#### 4.1. Алгоритм проведения психокоррекционной развивающей работы социальной протокомпетентности дошкольников, посещающих детскую игровую комнату

Коррекционно-развивающая работа представляет собой два блока игр и игровых упражнений, направленных на развитие наименее выраженных компетенций: *«развитие коммуникативных способностей»* и *«готовность быть частью коллектива»*. Первый блок игр направлен на развитие и коррекцию *«развитие коммуникативных способностей»*. В процессе работы были отобраны игры и игровые упражнения, по нашему мнению, наиболее характерные для развития коммуникативных знаний, навыков и умений.

Следует отметить, что все игры и игровые упражнения, описанные в данном разделе, представляют собой сугубо авторские наработки и не были заимствованы из других источников. Более того, в течение нескольких лет работы в детской игровой комнате «Арбуз», г. Симферополь, на базе которой проводилась коррекционная программа, нами отбирались и разрабатывались игры, которые находили наибольший отклик. Темы некоторых игр были предложены самими дошкольниками, что впоследствии стало основанием для оснащения игровой комнаты специальными для данной темы материалами. Так, пространство комнаты было оснащено зоной для ролевых игр, таких как «Кафе», «Магазин», «Ремонтное бюро» и другие. Естественно, темы игр не являются новыми, так же как применяемые материалы, например, набор детских инструментов, посуда или коврик с загадками. В то же время, способы использования средств и материалов, а также собранные в течение нескольких лет наблюдения за игровой активностью дошкольников, выразились в особом ходе каждой игры и отражают



практическую составляющую авторской концепции коррекционно-развивающей программы.

Систематизация игровых упражнений проходила с учетом эмоциональной составляющей игры, то есть отбирались те игры, которые получали наибольший эмоциональный отклик у дошкольников. Использование эмоциональной составляющей в познавательном процессе повышает эффективность восприятия и помогает более гибко управлять им (А.Я. Чебыкин, Н.Д. Хмель) [232, 237-240].

Исходя из необходимости развивать содержательные стороны компетенций, нас интересовали игры, развивающие следующие способности:

- умение знакомиться;
- просить сверстника или взрослого о помощи или предлагать помощь;
- умение вербально выражать потребности и интересы;
- умение понимать вербальные инструкции;
- умение слушать, задавать вопросы.

Процесс коррекционно-развивающей работы был разделён на игры и игровые упражнения. Коррекционная работа начиналась с игровых упражнений, а после этого применялись коррекционно-развивающие игры. Однако, согласно правилам комнаты и специфике организованного пространства, коррекционная работа должна постепенно вплестаться в игру дошкольника, то есть, в основе коррекционной программы лежит деятельностный подход. В коррекционно-игровой деятельности ребенка в рамках детской игровой комнаты преобладает спонтанность и непреднамеренность. Психолог лишь модерирует игровую деятельность детей, как бы вплетая коррекционную игру в общую игровую активность, исключая элемент принуждения. Каждое посещение комнаты ребенком начиналось с небольшой разминки, когда ему разрешалось походить по комнате и выбрать тот или иной материал (игру), который нравится, без особого вмешательства со стороны психолога, работающего в комнате.

Время свободной игры выбиралось индивидуально, но в среднем занимало у ребенка 20-25 минут. В ходе свободной игры, психолог может применять игровые упражнения, которые представляют собой небольшие диалоги или игры с ребенком, плавно подводящие его к теме игры. Присоединяясь к выбранной деятельности ребенка, психолог задает тему диалога (игровое упражнение), а затем удаляется и присоединяется к другому ребенку, если же дети играют в совместную игру, тогда игровое упражнение вводится сразу для нескольких детей.

После небольшого игрового упражнения, работник комнаты предлагает сыграть в совместную игру. Однако бывает и так, что не все дети соглашаются играть по предложенной теме. В данном случае психолог использует элемент «заражения», то есть начинает игру с теми, кто согласился, а после еще раз предлагает другим детям присоединиться. Таким образом, со второго или третьего раза большинство детей присоединяются к совместной игре.

## **Первый блок коррекция «Развитие коммуникативных способностей»**

### **Игровое упражнение 1**

Бывали ли вы в ресторане или кафе с родителями? Нравится ли вам бывать там? Какое кафе вам нравится? Почему? Знаете ли вы, как называются профессии людей, которые там работают? Как называют людей, которые посещают кафе? А давайте сделаем свое кафе и сыграем в него.

#### **Игра 1 «Кафе»**

*Цель игры:* развитие умения понимать вербальные инструкции и умения вербально выражать свои потребности и интересы.

*Описание игры:* как правило, большинство дошкольников заинтересованы в играх, где можно проигрывать различные социальные роли, наиболее распространенные в повседневной жизни. По результатам опроса, проведенного в ходе коррекционного упражнения, выяснилось, что

все дети бывали в кафе с родителями, а у большинства семей дошкольников существует традиция посещать кафе или кондитерские в выходные дни. Также наблюдается тенденция, что основная часть современных кафе создает специальную зону для детей, предлагает детское меню и даже анимацию в виде кондитерских школ, столов для рисования и полок с игрушками. К тому же, приготовление и поглощение пищи – самая распространенная деятельность в повседневной жизни ребенка, в которой он может выступать наблюдателем и активным участником. В предшествующем коррекционном упражнении дети и психолог выделили те профессии и роли, которые могут встретиться в кафе: повар, официант, директор (выделяются те профессии, которые раскроют суть данной игры), а также клиент. Сама игра «Кафе» представляет собой игру по ролям, где роли выбирают сами дошкольники. Общение в игре происходит в двух вариантах: сначала по телефону, а после непосредственно. Перед игрой организуется игровое поле (пространство), в котором психолог рассказывает принципы игры.

*Ход игры:*

*Создание игрового поля:* психолог подводит детей к специально организованной кухне в игровой комнате (Приложение Т). Участникам игры рассказывается, где находится посуда, столовые приборы, печь, ингредиенты для приготовления еды (фасоль, овощи для резки, муляжи овощей и фруктов, детали деревянного торта, украшения для еды, и т.д.). Этот этап игры вводит первые вербальные инструкции и проверяет, насколько дошкольники могут их усвоить. После организации рабочей поверхности для поваров организуется стол для посетителей (его можно соорудить из любого стула или специального пластикового столика, украсить скатертью или другими материалами).

*Распределение ролей:* если в игре участвует несколько детей, им предлагается выбрать, кто кем хочет быть. В данной игре нет жестких ограничений, дети могут быть поварами и официантами одновременно, или

наоборот, четко распределить свои обязанности между собой. Роль директора обычно достается тому ребенку, который отказался участвовать, и ему предлагается присоединиться в конце игры, чтобы спросить клиента, понравилось ли тому в кафе. Такой ход помогает сохранить баланс между участием ребенка в игре и его отстраненностью, то есть, он может выбрать другую игровую деятельность, но параллельно наблюдать за происходящим и позже включиться в игру.

*Принятие заказа (первичное общение):* психолог предлагает играть следующим образом: в кафе звонит клиент и просит принять заказ (для этого ресторан оснащается телефоном), далее клиент (как правило, в начале игры это психолог) просит о том, чтобы, как только заказ будет готов, ему позвонили и пригласили в кафе. После принятия заказа дошкольники занимаются его приготовлением. В это время психолог может обратить внимание на других детей (которые не включились в игру), или наблюдать за процессом игры со стороны. Специфика игры в том, что, несмотря на то, что телефонный заказ делается «понарошку», то есть, все дети могут слышать заказ, роли распределяются автоматически и дошкольник, принимающий заказ, передает информацию другим, а значит, инициирует общение между сверстниками. Этот этап игры может способствовать усвоению вербальной информации не только со стороны взрослого, но и между сверстниками. Иногда, если дети не смогли усвоить заказ сразу, используется возможность повторного звонка (уточнение заказа). В этом дошкольникам помогает психолог: наблюдая за игрой, он может подсказать, что вы можете позвонить и узнать, правильно ли вы поняли заказ (это способствует тому, чтобы дошкольники учились задавать вопросы и уточнять информацию). Иногда, если психолог не заметил трудностей в ходе игры, он может проверить заказ после приготовления и указать на то, что заказывал он иное блюдо, а после подсказать, что следовало бы уточнить и перезвонить еще раз. В

последующие разы, дети принимают во внимание подсказки психолога и пользуются уточняющими вопросами.

*Этап принятия заказа посетителем (вторичное общение):* на этом этапе клиент (психолог), приходит в ресторан и пробует свой заказ. Здесь он выступает в роли требовательного (выражающего свои интересы), но благодарного клиента. Специфика этой роли состоит в том, чтобы создать диалог между клиентом и работниками ресторана, а также показать эталон роли, в которой человек выражает свои потребности и интересы.

*Этап обмена ролей:* на этом этапе предлагается поменяться ролями и играть снова.

Игра может продолжаться несколько раз в течение одного посещения и после повторяться в ходе других посещений. Обычно первый этап нового игрового посещения начинается со свободной игры и повторения предыдущего игрового дня (чаще дети сами предлагают сыграть в игру еще раз), а после следует введение новой игровой темы.

## **Игровое упражнение 2**

Нравится ли вам совершать покупки? Какие магазины вы любите? В какой магазин вы ходите чаще всего со своими родителями? Знаете ли вы, как называются профессии людей, которые там работают? А как называют людей, которые посещают магазин? А давайте сделаем свой магазин и сыграем в него?

### **Игра 2 Магазин**

*Цель игры:* развитие умения понимать вербальные инструкции

*Описание игры:* данная игра также входит в разряд игр, имитирующих повседневную деятельность взрослого и ребенка. Коррекционное упражнение показало, что чаще всего дети посещают большие супермаркеты, где вместе с родителями совершают различные покупки. Из наиболее распространённых товаров дошкольники называли продукты питания, однако в нашу игру были включены различные товары: игрушки и

подсобные материалы. Также выяснилось, что дошкольники достаточно четко определяют профессии и роли, касающиеся обсуждаемой игровой тематики. Так, совместно были выделены: продавец-консультант, кассир, менеджер или управляющий, покупатель; иногда дошкольниками выделялась такая профессия как поставщик товаров. Данная игра, как и предыдущая, проходит в несколько этапов.

*Ход игры:*

*Создание игрового поля:* на данном этапе дошкольники совместно с психологом организуют площадку. Ее можно соорудить из нескольких лавочек – прилавков. Психологом дается задание заполнить прилавки товарами; желательно, чтобы они распределялись по категориям (продукты питания, одежда, игрушки и т.д.). Игроющим дается полная свобода, то есть, они могут выбрать любой материал в комнате для данной игры (кроме тех материалов, которыми играют дети, не желающие принимать участие в игре). В конце игрового поля организуется место для кассира, для этого можно воспользоваться игрушечным кассовым аппаратом и специально сделанными из бумаги деньгами.

*Распределение ролей:* после подготовки игрового поля психолог предлагает выбрать роли и описывает их обязанности (здесь важно отметить, что распределение ролей и описание обязанностей является одной из важных составляющих для оттачивания навыка дошкольников понимать вербальные инструкции). Далее в ходе игры, если дошкольник не усвоил инструкцию к роли, психолог может повторить ее описание и даже помочь проиграть ее.

*Продавец-консультант:* знакомит покупателя с группой товаров, рассказывает о том или ином товаре, помогает выбрать товар покупателю.

*Кассир:* принимает товары на кассе, выдает счет и принимает деньги от покупателя.

*Менеджер магазина:* контролирует деятельность всех сотрудников магазина, заказывает недостающие товары.

*Поставщик товаров:* доставляет необходимые товары в магазин.

*Покупатель:* совершает необходимые покупки в магазине.

Дошкольник вправе выбрать роль, которая ему нравится. Если в игре участвует много детей, тогда одну роль могут играть двое игроков. Психолог играет покупателя или родителя ребенка, когда они вместе совершают покупки. Это помогает ему контролировать ход игры и, в случае необходимости, помогать осваивать те или иные роли. Роль менеджера и поставщика, чаще всего, отдается детям, не желающим в данный момент играть – это способствует тому, чтобы создать эффект «заражения» и впоследствии включить их в игру.

*Первичное общение:* заняв игровые места, покупатель приходит в магазин. Первая игра происходит с психологом: он, прогуливаясь вдоль прилавков, испытывает затруднения в выборе товаров. Продавец в это время может задавать вопросы типа: «Что вас интересует?», «Что Вам показать?», «Что Вам предложить». Называет категории отделов (игрушки, продукты, одежда). Далее психолог дает описание необходимых ему товаров, а продавец, ориентируясь в инструкции, помогает их выбрать. В ходе игры психолог контролирует и подсказывает, как можно играть ту или иную роль, что спросить и т.д. После выбора товаров покупатель проходит к кассе. Если игроков мало, то дошкольник может выполнять роль продавца и кассира одновременно. На кассе принимается оплата, таким образом, завершается первый круг игры.

*Вторичное общение:* на данном этапе психолог предлагает поменяться ролями и играть самостоятельно. Однако перед тем, как игра начнется снова, происходит интеграция не участвующих детей в ход игры. Психолог предлагает менеджеру магазина обновить товары и сделать заказ у поставщика. Чаще всего дети с удовольствием включались в игру. Используя телефон, участники делали заказ товаров, а поставщик привозил товар на специальном игрушечном грузовике. Далее игра продолжается до тех пор,

пока у дошкольников поддерживается интерес. Данная коррекционная игра также может использоваться в другие посещения.

### **Игровое упражнение 3**

Угадайте загадку: Языка нет – а говорит. Говорят далеко, а слышно – здесь. (Телефон.) Правильно. А сейчас задание: найти в комнате все телефоны. Кто любит говорить по телефону? А есть ли у вас собственный телефон? Тогда давайте сыграем в интересную игру «Телефон».

### **Игра 3 Телефон**

**Цель игры:** развитие умения знакомиться

*Описание игры:* выбор темы игры не случаен, так как телефон – это действительно неотъемлемая часть современной жизни. Из игрового упражнения видно, что у некоторых дошкольников есть мобильный телефон и пользоваться им для них не является трудностью. Более того, достаточно часто детям приходится наблюдать, как родители или взрослые на улице пользуются телефоном. Поэтому именно телефон в нашей игре становится опосредующим звеном для того, чтобы потренировать навык знакомства.

*Ход игры:* данная игра не требует организации игрового поля, но нужно иметь специальные материалы: две трубки телефона, коробка с заданиями, лист учета баллов участников, сертификаты о присвоении звания «Человека-коммуникатора». Всем участникам предлагается сесть вокруг специальной коробки, где лежат задания. Далее психолог (ведущий игры) рассказывает правила. Сейчас каждый из вас, начиная с первого игрока в круге, достает из коробки небольшую бумажку с заданием. Психолог читает громко вслух задание, которое должен выполнить первый участник. Если игрок понял и правильно выполнил задание, в карте участников ему ставится один балл. Те игроки, которые набирают 3 и более баллов, получают сертификаты с присвоением звания «Человек-коммуникатор». Задания, находящиеся в коробке представляют собой набор поручений, которые игрок должен выполнить, используя телефон. Пример: агентство добрых предсказаний



дает вам задание позвонить по телефону. Когда вам ответят, нужно представиться и спросить имя того, с кем вы говорите, после чего сообщить: агентство добрых предсказаний предостерегает, что на улице неожиданно пойдет дождь из лягушек! (Желательно составить задания в смешной форме, чтобы поддержать интерес к игре). Телефоны передаются игрокам, начинается игра. Тот, кому достается второй телефон (регулируется ведущим), выполняет роль получателя сообщения. Игра продолжается до тех пор, пока игроки не наберут необходимое количество баллов. В ходе первого круга игры психолог (ведущий) может помогать игрокам, начиная со второго круга, он должен давать дошкольникам возможность справиться самостоятельно. Важно отметить, что телефон действительно выполняет лишь символическую, опосредующую функцию. Общение происходит в кругу, участники могут видеть друг друга и вступать в непосредственное общение. Телефон помогает снять существующие барьеры и поддержать интерес к игре.

#### **Игровое упражнение 4**

У кого из вас что-нибудь ломалось? Можно ли это было починить? Кто знает, как называют человека, который умеет чинить? А что необходимо для починки? Давайте найдем все сломанные игрушки или вещи в комнате и устроим ремонтное бюро.

#### **Игра 4 Ремонтное бюро**

*Цель игры:* развития умения просить сверстника или взрослого о помощи, или предлагать помощь.

*Описание игры:* тематика данной игры образовалась спонтанно, в ходе повседневной игровой деятельности. Наблюдение за играми дошкольников показало, что играть с набором инструментов любят не только мальчики, но и большая часть девочек. По нашему мнению, интерес к этой игре в большей степени гендерно обусловлен у мальчиков (подражание папе или дедушке), а для девочек интересен множеством мелких деталей, игра с которыми

способствует оттачиванию мелкой моторики. В ходе коррекционного упражнения выяснилось, что дошкольники не только знают такие профессии, как мастер, плотник, техник, но и знают названия инструментов, а также функции последних. Когда собран необходимый материал, начинается игра в ремонтное бюро, которая также проходит в несколько этапов.

*Ход игры:*

*Создание игрового поля:* в пространстве комнаты выбирается любое место с лавочкой и набором игровых инструментов «Чинилкин».

*Распределение ролей:* на данном этапе психолог предлагает одному из группы детей выступить в роли мастера в ремонтном бюро (Однако, роль мастера могут выполнять и несколько детей одновременно). Оставшиеся дети получают роли клиентов.

*Первый этап:* психолог (ведущий) дает задание клиентам найти в комнате вещи или игрушки, которые нуждаются в починке, и с помощью игровых автомобилей приехать в ремонтное бюро и обратиться за помощью к специалисту. Дошкольникам, которые выступают в роли мастера, необходимо принять заказ и помочь клиенту. Начинается игра. В ходе игры психолог сначала выступает в роли клиента, показывая, как можно обращаться за помощью, и одновременно помогая мастерам правильно предлагать помощь, задавая уточняющие вопросы.

*Второй этап:* предлагается всем вместе поиграть в ремонтную команду корабля. На данном этапе игры используется деревянный корабль-горка, стоящий в комнате (Приложение У). Для поддержания игрового интереса, психолог предлагает детям отправиться на корабле в путешествие, когда он будет отремонтирован. На корабле есть нижняя и верхняя палубы, поэтому, когда команда мастеров располагается на одной палубе, психолог делает замечание, что нужно починить и другую палубу, поэтому кому-то из ребят нужно взобраться наверх корабля. Для этого команде дается всего лишь один набор инструментов, и психолог предлагает оказывать друг другу

помощь в починке: подавать инструменты, просить подать что-то, или помочь поддержать. Роль психолога – начать игру, например, попросить кого-то из детей подать пилу, или взобраться наверх и попросить о помощи – поддержать игрушечную балку. Дошкольники достаточно быстро начинают подражать деятельности психолога. Если же кто-то из детей не может поделиться или обижается (стесняясь попросить), психолог помогает разрешить конфликт. Снова и снова он показывает, как можно попросить, или почему стоит поделиться (здесь также используется мотивационный фактор конечной цели – путешествия на корабле: «чем быстрее починим, тем раньше отправимся в путешествие»). Игра заканчивается обещанным путешествием и может повторяться в другие игровые посещения, но уже с меньшей степенью участия психолога. Интересен и тот факт, что, когда новые дети включаются в ход игры, чаще всего роль психолога принимают на себя дети, прежде участвовавшие в игре, объясняя и помогая новичкам.

### **Игровое упражнение 5**

Давайте сыграем в игру «третий лишний». Игра со стульями, вокруг которых, пока звучит музыка, бегают игроки, а когда музыка останавливается, все должны занять места, и тот, которому не хватило стула, выбывает. После этой игры психолог предлагает сыграть в подобную игру, но в которой при этом нет выбывающих. Эта игра называется «горячая подушка».

### **Игра 5 Горячая подушка**

*Цель игры:* развитие умения слушать, задавать вопросы

*Описание игры:* выбор в пользу данной игры был сделан по двум причинам. Во-первых, данная игра включает двигательный компонент, что способствует эмоциональной разрядке и одновременно удовлетворяет потребность дошкольника в двигательной активности. Во-вторых, игра включает в себя мыслительный компонент, отражающий цель игры.

*Ход игры:* для данной игры понадобятся небольшие подушки, на которых в кругу располагаются игроки. Одному из игроков подушки не достается, и он становится в центр игрового поля (в первом кругу это должен быть психолог). Чтобы заработать себе место на подушке, он должен задать вопрос, на который все или большинство ответят «да». Например, «Кто когда-нибудь пил воду?» или «У кого есть волосы?». Те игроки, которые ответили на заданный вопрос «Да», должны поменяться местами, а задающий вопрос, должен успеть занять пустое место. Тот, кому не хватило места, становится в круг и следующим задает вопрос. Еще одно правило, которое оглашает психолог, заключается в том, что вопросы не могут повторяться. Таким образом, данное игровое упражнение предполагает умение активно слушать и запоминать, какие вопросы уже звучали, а также развивать умение задавать вопросы. Бывает и так, что стоящие в кругу не могут задать вопрос, или же задают вопрос, на который никто не ответил «Да». Роль психолога помочь дошкольнику сформулировать вопрос к играющим. Также может случиться, что, реагируя на некорректно заданный вопрос, все дети меняются местами. В данном случае, психолог останавливает игру и спрашивает, а почему вы поменялись местами? Разве этот вопрос предполагает ответ «да»? То есть, еще раз обращает внимание на то, что нужно внимательно слушать вопрос. Чем дольше продолжается игра, тем большей концентрации внимания и умений она требует. Нами было отмечено, что данная игра не сразу проходит безошибочно. Возникающие затруднения и их обсуждение позволяет повысить внимание дошкольников к такой, на первый взгляд, простой игре и повысить коррекционный эффект. Последующие разыгрывания проходили все более и более интересно, и даже включали элементы юмора.

## **Второй блок коррекция «Готовности быть частью коллектива»**

В данный блок нами были включены игровые упражнения и игры, которые наиболее полно раскрывают содержательный аспект вышеуказанной компетенции, а именно: спрашивать разрешения/делиться;

- умение присоединяться к общей деятельности группы;
- спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы;
- адекватно реагировать, когда дразнят/умение проявлять толерантность;
- умение принимать последствия, реагировать в ситуации, когда виноват сам.

### **Игровое упражнение 1**

Это небольшое упражнение называется «Рыбалка». Дети приглашаются поиграть в рыбалку, но с одним условием, что в комнате осталась только одна удочка. Располагаясь вокруг рыбы, психолог дает удочку первому участнику с условием, что как только им будет поймана рыба, он должен передать удочку следующему игроку.

#### **Игра 1 Выставка игрушек**

*Цель игры:* спрашивать разрешения/делиться.

*Описание игры:* коррекционный потенциал игры был выявлен в ходе наблюдения, по результатам которого оказалось, что делиться своими игрушками детям сложнее всего. Тогда как интерес к игрушке сверстника у них намного больше, чем к собственной. Чтобы игра состоялась, психологом было дано предварительное задание: принести по одной игрушке из дома, с целью организации выставки игрушек в игровой комнате.

*Ход игры:* все принесенные игрушки раскладывались на полочке, чтобы дети могли их видеть (следует заметить, что психолог также выставлял свою игрушку, которую дети до этого момента не видели в комнате). Перед началом выставки всем участникам раздаются билетки, которые

необходимо отдать хозяину игрушки, если он разрешил ею поиграть. Ведущий (психолог) объявляет выставку игрушек открытой и объясняет, что каждый ребенок может подойти и посмотреть все игрушки, однако играть ими можно только, если он попросит разрешения у хозяина. Если хозяин игрушки разрешил – он получает билетик. По окончании выставки каждому дошкольнику, который получил не менее 2 билетиков, будет вручен сертификат участника выставки игрушек. Чтобы начать игру, психолог первый осматривает все игрушки и показывает, как можно попросить разрешения поиграть, вручая первый билетик хозяину игрушки. Далее дошкольники также определяют с той игрушкой, которая им понравилась, и просят разрешения поиграть. Однако может случиться и так, что хозяин игрушки не хочет делиться. В данном случае психолог напоминает, что по правилам выставки те игрушки, которыми нельзя играть, не принимают участия в выставке, однако сам дошкольник может посетить выставку и поиграть другими игрушками. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не получат заветные билетики, которые торжественно меняются на сертификаты участника выставки игрушек.

### **Игровое упражнение 2**

Психолог начинает играть с пазлами, делая вид, что он не замечает детей. Чаще всего дошкольники интересуются деятельностью взрослого, и подходят посмотреть. А после пытаются присоединиться. Наблюдения показали, что дошкольники не спрашивают разрешения и присоединяются к деятельности взрослого, на что взрослый может ответить отказом. Для этого он объясняет, что позволит с ним играть, если ребята спросят разрешения. После чего принимает в деятельность и предлагает сыграть в интересную игру.

### **Игра 2 «Собери пазл»**

*Цель игрового упражнения:* развитие умения присоединяться к общей деятельности группы; спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы.

*Описание игры:* данная игра построена на интересе детей к собиранию всевозможных головоломок, а также может проводиться как отдых после интенсивного блока активных игр.

*Ход игры:* дошкольники, участвующие в игре, делятся на две команды. Каждой из команд дается пазл, однако игроки не знают, что это один пазл, разделенный на две части. Психолог дает задание собрать его. Начинается игра. В ходе игры детям становится понятно, что им не хватает деталей, и они обращаются к психологу с вопросом. Каждой команде ведущий дает записку. Для первой команды текст звучит так: оставшиеся детали вам принесет вторая команда, но вы можете их соединить со своими, только если они попросят разрешения сложить пазл вместе с вами. Если такого не происходит, ни под каким предлогом нельзя отдавать свои части пазла. Для второй команды дается следующий текст: необходимые детали находятся у первой команды, но вы сможете их получить, только если используете специальные слова. Итак, вторая команда пытается получить часть пазла разными способами: приказы, физическое вмешательство и т.д., в конце концов, догадываясь о том, что можно попросить и собрать пазл вместе. Иногда случается так, что дети не догадываются, на этот случай психолог готовит еще одну записку, в которой написано, что нужно попросить присоединиться и собирать пазл вместе.

### **Игровое упражнение 3**

Дошкольники садятся в круг, положив руки на колени. Посередине кладут предмет, например конфету. Психолог говорит, что данный предмет можно брать только на счет «три». Всех тех, кто не успел схватить предмет, называют смешным словом. Далее психолог начинает путать игроков, произнося: «тридцать три», «тринадцать» и т.д., пока не скажет «три».

### **Игра 3 «Называть»**

*Цель игры:* развитие умения адекватно реагировать, когда дразнят/умения проявлять толерантность

Описание игры: данное коррекционное упражнение включает в себя элементы игры в мяч с придумыванием разных прозвищ. Это помогает сохранить живой интерес к игре, а также соответствует коррекционной цели.

*Ход игры:* игроки рассаживаются в линию, чтобы поиграть в мяч. Однако психолог сообщает, что это не простая игра в мяч, у нее есть свои правила. Ведущий (психолог) будет бросать мяч каждому по очереди, называя разные смешные слова, например, «носик», «козлик» и т.д. Тот, кому летит мяч, должен его отбить, а если мяч не был отбит, то это смешное слово присваивается ему как прозвище на время игры. Главное правило – использовать только смешные слова, и не обижаться, если это слово («называть») было вам присвоено. Начинает игру психолог. После чего ведущим может стать кто-то из детей, и психолога также будут называть смешными словами. Каждый раз, если участнику игры обидно, ему напоминают, что это смешная игра и нужно посмеяться, а не расстраиваться. Кто соберет больше всего смешных прозвищ, тот получает сертификат самого терпеливого участника игры.

### **Игровое упражнение 4**

Во время перерыва между активными играми психолог читает детям небольшой рассказ «Огурцы» (Приложение Ф). После этого проводится опрос: хорошо ли поступил мальчик в первый раз, когда украл огурцы? А во второй, когда признался сторожу огорода? Почему?

### **Игра 4 «Коврик с загадками»**

*Цель игры:* умение принимать последствия, реагировать в ситуации, когда виноват сам

Описание игры: старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием самоконтроля и произвольности. Однако



произвольность и самоконтроль еще не настолько развиты, чтобы сдерживать моментальные желания ребенка. Такая тенденция была взята нами за мотивационную основу следующие игры, в которой участник должен принять ответственность за свои действия. Для этого нами был использован специальный коврик с загадками, которые интересны детям данной возрастной категории.

*Ход игры:* дети рассаживаются в круг, вокруг коврика с загадками, и психолог дает следующую инструкцию. Это коврик с загадками, сейчас, начиная с первого игрока, каждый будет брать и разгадывать загадки про животных. Отгадав животное, вам необходимо его найти и нажать на него. Разгадывать можно только по очереди, которую назначает ведущий. Загадки легкие, поэтому ваша задача не выкрикивать и не подсказывать своим друзьям, а дождаться своей очереди, чтобы никому не было обидно. Если кто-то из игроков подсказывает или нажимает на отгадку не в свою очередь, то свой ход он пропускает. Начинается игра. Психолог указывает на первого игрока. Но обычно один или несколько детей нарушают правило, и выкрикивают подсказку, или нажимают на отгадку вне очереди, особенно если игрок, чья очередь отгадывать, задумался, или не может найти соответствующее животное. В этом случае к игроку применяется санкция – в виде пропуска хода. Игра продолжается до тех пор, пока все участники не перестанут нарушать правила.

#### **4.2. Внедрение рекомендаций по оптимизации эффективности работы психолога в детской игровой комнате и их результаты**

В данной работе эффективность профессиональной деятельности психолога оценивается с помощью показателя социальной протокомпетентности дошкольника, посещающего игровую комнату. По нашему мнению, это возможно потому, что именно развитие такого психологического показателя, как социальная протокомпетентность, является

основной целью профессиональной деятельности психолога в игровой комнате подобного типа. На первом этапе исследования выяснилось, что дошкольники, посещающие игровую комнату, ориентированную на социальное развитие, имеют высокую выраженность следующих компонентов социальной протокомпетентности:

- Развитие эмоционального интеллекта.
- Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.

Полученные результаты мы объясняем следующим: небольшое количество детей в группах, преобладание индивидуального подхода, существование правил (учитывающих психологическую специфику дошкольников, посещающих данную игровую комнату), конгруэнтность и сбалансированность между выполнением правил и спонтанной игровой активности в комнате. Менее развитой оказалась «Коммуникативная компетенция», тогда как компетенция «Готовность быть частью коллектива» имеет наименьшую выраженность среди рассматриваемых показателей.

Эти данные послужили основанием для создания коррекционно-развивающей программы, как одного из способов для оптимизации эффективности профессиональной деятельности психолога. Данная коррекционная работа была направлена на доразвитие наименее выраженных компетенций и представляет собой два блока игр и игровых упражнений, которыми психолог пользовался в ходе своей профессиональной деятельности. Каждый блок коррекционной работы включал в себя 5 или 4 коррекционных игры и игровых упражнения, которые, по нашему мнению, способствуют доразвитию необходимых навыков у дошкольников.

Специфика данной коррекционно-развивающей работы заключалась в том, что она была вплетена в спонтанно организованную активность и не имела принудительного характера. По завершении коррекционной работы нами было проведено повторное тестирование. Результаты тестирования показали значимые различия по следующим компетенциям:

- «*Развитие коммуникативных способностей*» (методика М. И. Лисиной «*Формы общения ребенка со взрослым*» и авторская карта наблюдений).
- «*Развитие эмоционального интеллекта*» (карта наблюдений)
- «*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*» (методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «*Картинки*» и карта наблюдений).

Такой показатель как «Готовность быть частью коллектива» не получил достоверных различий между первым и вторым этапом исследования.

Таким образом, можно заключать, что после проведения коррекционно-развивающей программы нами были зафиксированы положительные количественные и качественные изменения по следующим компетенциям: *развитие коммуникативных способностей; развитие эмоционального интеллекта; готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*. По нашему мнению, это обуславливается следующим:

Параметр «развитие коммуникативных способностей» был более выражен по сравнению с параметром «готовность быть частью коллектива», что требовало меньшего времени на его доразвитие.

Подборка игровых упражнений и игр наиболее полно отражалась в повседневной жизни ребенка, что способствовало изменениям, как в количественном, так и в качественном направлении.

Игры первого блока коррекционной программы пользовались большим спросом у дошкольников и занимали больше времени. Мы объясняем это «внутренней потребностью ребенка» в развитии именно этого компонента социальной компетентности.

Проведенная коррекционно-развивающая программа способствовала также развитию других компетенций, что, по нашему мнению, обуславливается взаимосвязанностью всех компонентов между собой. Это

также подтверждено корреляционным анализом результатов первого этапа исследования, который выявил прямые корреляции между компонентами социальной протокомпетентности.

Компетенция «Готовность быть частью коллектива» не получила значимых количественных различий, что, по нашему мнению, обуславливается следующим:

Коррекционная программа требует доработки по следующим параметрам: приближенность к повседневной деятельности дошкольника; расширение круга игр с действиями по ролям, наблюдения и включения тех, игр, которые пользуются большим спросом, а также игр, придуманных самими дошкольниками.

Коллективная направленность требует большего времени для доразвития, так как являлась наименее развитой среди остальных компонентов социальной протокомпетентности.

Специфика данного игрового пространства, где есть дошкольники, постоянно посещающие игровую комнату, но нет стабильной группы, замедляет темп развития групповой идентичности.

Несмотря на то, что данная компетенция не получила значимых количественных показателей, качественный анализ выявил, что у нескольких дошкольников до тренинга данная компетенция была развита на низком уровне, а после получила средние значения. Один из испытуемых получил результат высокого уровня развития после прохождения программы, имея среднее значение до тренинга, а у нескольких испытуемых низкого уровня он поднялся до среднего. Это свидетельствует о небольшой положительной динамике и о получении качественных различий по сравнению с первым этапом исследования.

Подводя итоги, приходим к выводу о том, что проведённая коррекционная программа достигла положительных количественных изменений только одной запланированной компетенции – *«Развитие*

коммуникативных способностей», а также таких незапланированных компетенций как «Развитие эмоционального интеллекта» и «Готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта». Отсутствие достоверных количественных изменений компетенции «Готовность быть частью коллектива» раскрыло недоработки, допущенные еще в начальной стадии коррекционной программы. Выявлены упущения были лишь по завершению коррекционной работы, что осложнило их устранение в течение коррекционного процесса. Тем не менее, полученные данные стали основанием для вывода о введении существенных правок соответственно вышеуказанным комментариям. Полученные качественные изменения также дают возможность предполагать, что доработка коррекционной программы может улучшить динамику положительного развития данной компетенции у дошкольников, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие.

#### **Выводы к четвертому разделу.**

Подводя итоги данного раздела можно заключить следующее:

1. Была описана коррекционно-развивающая программа, которая представляет собой два блока игр и игровых упражнений, направленных на доразвитие наименее выраженных компетенций в группе дошкольников, посещающих игровую комнату.
2. Раскрыто специфическое использование материалов, средств и возможностей игровой комнаты. Детально представлен ход профессиональной деятельности психолога, отражая собой авторский вклад. Получили наглядность специфика и принципы игровой комнаты, теоретическое описание которых представлены в предыдущих разделах.
3. Подчеркнуто, что коррекционно-развивающая программа строилась на основе деятельностного подхода и принципа непринужденности, вплетаясь в спонтанную игровую деятельность дошкольников.

4. Показано значимое различие по одному из запланированных показателей – «развитие коммуникативных навыков», после проведения коррекционной программы. Также было выявлено значимое различие по двум незапланированным показателям: «развитие эмоционального интеллекта» и «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта», что объясняется нами взаимосвязанностью всех компонентов социальной протокомпетентности.

5. Было установлено отсутствие значимых различий компетенции «готовность быть частью коллектива», что стало основанием для разработки рекомендаций по улучшению и внесению изменений во второй блок коррекционной программы.

Основные положения и результаты исследования автора по первому разделу отражены в следующих публикациях:

1. Betina A. Social development among preschool children in different social situations/ Anna Betina // European applied science international German/English/Russian language, peer-reviewed journal. – 2014, №7. – С. 34–35.
2. Бетина А.О. Особенности выраженности компонентов структуры социальной компетентности дошкольников в различных социальных пространствах / Анна Олеговна Бетина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь 2014, ART 2129. – СПб., 2014 г. – URL: <http://emissia.org/offline/2014/2127.htm> ISSN1997-8588. – Объем 0.5 п.л.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе изучены особенности развития социальной протокомпетентности как основы для последующего формирования социальной компетентности дошкольников. В соответствии с целями и задачами исследование проходило в двух плоскостях: осуществлен теоретический анализ производных конструктов, введено и обосновано понятие «социальная протокомпетентность», определены компоненты и содержание этого психологического явления; проведено эмпирическое исследование покомпонентной выраженности социальной протокомпетентности у дошкольников, разработана и реализована психокоррекционная программа.

1. Представленный обзор литературы относительно проблематики социального развития отражает современный компетентностный подход к развитию личности ребенка. В русле данного подхода и украинские, и зарубежные авторы видят основной целью социального развития ребенка его социальную компетентность. Однако, учитывая особенности развития всех сфер личности ребенка старшего дошкольного возраста, с уверенностью можно утверждать о наличии внутренних предпосылок формирования его социальной компетентности, отражающихся в понятии «социальная протокомпетентность».

2. Особенности игрового пространства ДИК, ориентированной на социальное развитие, а также специфика профессиональной деятельности психолога аргументированы следующими характеристиками: наработка опыта самостоятельной игровой активности в кругу сверстников без присутствия особо значимых взрослых (родителей); зонально организованная предметная среда игровой комнаты, позволяющая детям получить разноплановый социально-игровой и ролевой опыт; существование специфических правил комнаты, определяющих поведение ребенка и психолога в ней; поэтапность профессиональной деятельности психолога, которая способствует недирективной интеграции дошкольника в

пространство комнаты; создание непринужденной игровой атмосферы как основы психокоррекционной работы (игровой терапии).

3. Для понимания специфики профессиональной деятельности психолога, а также ее эффективности была обоснована структурно-функциональная модель развития социальной протокомпетентности дошкольника в детской игровой комнате. Модель включает в себя четыре блока: целеполагание (освещает цель посещения ребенком этой комнаты); содержательный блок (раскрывающий необходимые для развития базовые компетенции и специфические для игровой комнаты организационно-педагогические условия); процессуальный (представленный педагогическими средствами, способствующими развитию социальной протокомпетентности) и диагностический блок (представляет собой диагностику содержательной стороны базовых компетенций, определяющий уровень социальной готовности дошкольника к поступлению в школу).

4. Многообразие существующих видов и пространств игровых методов, выделяют и специфицируют детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие. Основными отличительными особенностями данного пространства является направленность на социальное, а не когнитивное развитие; ориентация на развитие самостоятельности ребенка; формирование медиаторской фасилитативной, а не директивной функции педагога (психолога)

5. Доказано наличие значимых различий в уровнях выраженности компонентов социальной протокомпетентности дошкольников, то есть, их особенностей в различных социальных ситуациях. Так, для дошкольников группы А характерна большая выраженность компетенций «развитие эмоционального интеллекта» и «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»; для дошкольников группы Б характерна выраженность компетенций «развитие коммуникативных способностей» и «готовность быть частью коллектива». Тогда как для групп В и Г характерна



меньшая выраженность всех компонентов. Тем самым подтверждена гипотеза о различиях в выраженности компонентов социальной протокомпетентности в зависимости от особенностей социальной ситуации развития ребенка, то есть тех специфических отношений, которые формируются в конкретном социальном пространстве его повседневности.

6. Разработанная карта наблюдений представляет собой оценочные шкалы четырех выделенных нами компетенций, внутри которых представлены по пять умений и навыков. Каждый навык или умение оценивается отдельно, а суммарный показатель всех пяти умений составляет количественный уровень развития компетенции. Таким образом, психолог может анализировать динамику развития как всей протокомпетенции дошкольников (общий количественный показатель), так и отдельных ее составляющих (специальный показатель). Это позволяет зафиксировать диагностические признаки динамики измеряемого свойства и в качественном смысле, т.е. обратить особое внимание на развитие отстающего умения или навыка внутри измеряемой компетенции.

7. Разработанная психокоррекционная программа охватывает два блока игр и игровых упражнений, направленных на полное развитие наименее выраженных компетенций в группе А, а именно на «развитие коммуникативных способностей» и на «готовность быть частью коллектива». Ее внедрение и апробация в ДИК «Арбуз» г. Симферополя позволили зафиксировать положительные количественные и качественные изменения (второй этап исследования) одной запланированной компетенции «развитие коммуникативных способностей», а также таких незапланированных компетенций: «развитие эмоционального интеллекта», «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта». В то же время компетенция «готовность быть частью коллектива» существенно не изменилась сразу после внедрения психокоррекционной программы. Тем не менее, с учетом качественных показателей и рекомендаций по доработке второго блока

программы, есть основания констатировать наличие положительной динамики развития вышеуказанной компетенции у дошкольников.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов изучаемой проблемы. Перспективами дальнейшей работы являются: изучение индивидуальных особенностей развития социальной протокомпетентности дошкольников; доработка второго блока психокоррекционной развивающей программы и ее дальнейшая апробация в ДИК «Арбуз» г. Симферополя; совершенствование новой формы воспитания и социализации детей через поиск путей повышения эффективности профессиональной деятельности психолога в пространстве игровой комнаты, которая направлена на социальное развитие.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, Вера Васильевна. Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка / В. В. Абраменкова — М.: Лепта Книга, 2010. — 544 с.
2. Абрамова, Галина Сергеевна. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. / Г. С. Абрамова — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 320 с.
3. Адлер, Альфред. Практика и теория индивидуальной психологии; [Пер. с нем.] / А. Адлер — М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 296 с.
4. Алейникова, Татьяна Вениаминовна. Возрастная психофизиология. / Т. В. Алейникова — Ростов на Дону, 2002. — 147с.
5. Ананьев, Антон Михайлович. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.97 / А. М. Ананьев; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1996. — 23 с.
6. Ананьев, Борис Герасимович. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; [Под ред. Бодалева А. А.] — М., Воронеж, 1996 — 384 с.
7. Антонова, Татьяна Владимировна. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. В. Антонова // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 5. — С. 54–69.
8. Анцупов, Анатолий Яковлевич. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов — М.: ЮНИТИ, 1999 — 276 с.
9. Аргайл, Майкл. Психология счастья / М. Аргайл — Москва: "Прогресс", 1990. — 336 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Текст] / АПН України. - К.: Ред. журналу "Дошкільне виховання", 1999. - 62 с.
11. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»; [Наук. Ред. та упоряд. О.Л. Кононко]. — К.: Світич, 2008. — 430 с.

12. Базаров, Тахир Юсупович. Коллективное определение понятия «Компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания / Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, № 1, 2012. – С. 87-102.
13. Базаров, Тахир Юсупович. Методика создания модели компетентностей / Т. Ю. Базаров, М. А. Ладионенко // Организационная психология, № 3, 2012. – С. 61-77.
14. Байденко, Валентин Иванович. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. №11, 2004. – С. 3-13.
15. Башлакова, Лидия Николаевна. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей.: автореф. дис. канд. психол. Наук / Л. Н. Башлакова. — М., 1986. – 21 с.
16. Безюлева, Галина Валентиновна. Профессиональная компетентность специалиста: точка зрения психолога / Г. В. Безюлева // Профессиональное образование, №12, 2005. – С. 25-27.
17. Беннис, Уорен. Теория группового развития / У. Беннис, Г. Шепард / Современная зарубежная социальная психология; [Под. Ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской] – М., 1984. – С. 142-161.
18. Берлянд, Ирина Ефимовна. Игра как феномен сознания / И. Е. Берлянд — Кемерово: АЛЕФ, Гуманитарный центр, 1992 – 96 с.
19. Білан, Олександра Іванівна. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О.Л. Максименко / Тернопіль: Мандрівець, 2013, 264с.
20. Богуш, Алла Михайлівна. Парадигма «дитинства» в контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992 – 2002.: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України // Академія педагогічних наук України. – Частина 1. –

- Харків: ОВС, 2002. – С.258 – 270.
21. Богуш, Алла Михайловна. Речевая подготовка детей к школе: методический материал / А. М. Богуш. - Киев: Радянська школа, 1984. - 176 с.
  22. Бодалев, Алексей Александрович. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. №1, 1994. – С.122-127.
  23. Бодалев, Алексей Александрович. Психологическое общение / А. А. Бодалев. - М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО, «Мо-дек», 1996. – 66 с.
  24. Божович, Лидия Ильинична. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. М.; Воронеж, 1995. – 349 с.
  25. Божович, Лидия Ильинична. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
  26. Борбич, Наталія Віталіївна. Соціальна компетентність майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків функціонування сучасної системи освіти / Н. В. Борбич // Вісник Черкаського університету, №10(223) Серія Педагогічні науки, 2012. - С. 30-35. (Збірник наукових статей).
  27. Борбич, Наталія Віталіївна. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі / Н. В. Борбич // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки № 17, 2011. – С. 115-120.
  28. Борисова, Оксана Феликсовна. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста / О. Ф. Борисова: автореф. дис. канд. пед. наук. - Челябинск, 2009. – 22 с.
  29. Бочарова, Валентина Георгиевна. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М.: Аргус, 1994. – 208 с.
  30. Бретт, Дорис. Психотерапевтические истории для детей / Д. Бретт; [пер. Г. А. Павлов]. - М.: Независимая фирма "Класс", 2012. - 216 с.

31. Братченко, Сергей Леонидович. Межличностный конфликт как общение. Конфликт в конструктивной психологии / С. Л. Братченко. – К., 1990. – 253 с.
32. Брушлинский, Андрей Владимирович. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский – М.: ИП РАН, 1994, – 346 с.
33. Булычева, Антонина Игоревна. Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений; [под ред. Н. Е. Вераксы] / А. И. Булычева, Н. С. Варенцова, Н. Е. Веракса – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 112 с.
34. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації; [Укл. А. М. Богуш]. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
35. Валлон, Анри. Психическое развитие ребенка / А. Валлон – М., «Просвещение», 1967. – 164 с.
36. Варнава, Уляна Володимирівна. Дослідження захисних механізмів дошкільників у зв'язку з безконтрольним переглядом телевізору / У. В. Варнава // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2008. – Вип. 39-40. – С. 185-195.
37. Варнава, Уляна Владимировна. Влияние бесконтрольного просмотра телевизора на формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста / У. В. Варнава // Наука і освіта. – 2009. – №6. – С. 104-107
38. Веракса, Николай Евгеньевич. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса; [Под ред. О.М. Дьяченко]. – М.: ПЕР СЭ, 2003 – 144 с.
39. Веракса, Николай Евгеньевич. Методологические основы психологии / Н.Е. Веракса: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: "Академия", 2008. – 240 с..
40. Веракса, Николай Евгеньевич. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника / Н. Е Веракса, А. Н. Веракса – М.: Мозаика-Синтез, 2006 – 144 с.

41. Винникотт, Дональд Вудс. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 112 с.
42. Вовчик-Блакитная, Елена Александровна. Детские контакты и их мотивы. / Е. А. Вовчик-Блакитная // Психология дошкольника. Хрестоматия. — М. «Академия», 2000. – 20-24.
43. Выготский, Лев Семенович. Обучение и развитие детей в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие в процессе обучения. - М.; Л, 1935. - 135 с.
44. Выготский, Лев Семенович. Мышление и речь / Л. С. Выготский — М., 1999. – 284 с.
45. Выготский, Лев Семенович. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Л. С. Выготский: [Под ред. М. Г. Ярошевского].— М.: Педагогика, 1984.- 400 с.
46. Выготский, Лев Семенович. Собр. соч. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский; [Под ред. Д. Б. Эльконина]. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
47. Выготский, Лев Семенович. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: стенограмма лекции прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена / Л. С. Выготский — Спб.: Питер, 2001. — С. 56-79.
48. Гавриш, Наталія Василівна. Соціально-психологічні аспекти морального виховання в сучасній парадигмі освіти / Н. В. Гавриш // Гуманізація навчально-виховного процесу.: зб. наук. праць [за ред. В.І. Сипченка].- Слов'янськ, 2007. – С. 84 -88.
49. Герасимова, Евгения Николаевна. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. . д-ра пед. наук/ Е. Н. Герасимова. СПб., 2002. – 339 с.
50. Гинсбург, Михаил Романович. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинсбург // Вопросы психологии. №3, 1994. – С. 43.-52.

51. Гиппенрейтер, Юлия Борисовна. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер – М., ЧеРо, Сфера., 2003. – 339 с.
52. Глозман, Жанна Марковна. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Ж. М. Глозман – М.: 2006. – 99 с.
53. Гогоберидзе, Александра Гививна. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Управление в ДОУ, № 1. – 2006. – С. 10–19.
54. Гончаренко, Алла Миколаївна. Комунікативна компетентність – головна мета / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання, №7, 2008. – С. 12-15.
55. Грінцова, Ольга Михайлівна. Психолого-педагогічні умови активізації морального розвитку старших дошкільників засобами тренінгу Вісник психології та педагогіки, №12, 2013. – С. 22-26.
56. Гришина, Наталья Васильевна. Социально-психологические конфликты и совершенствование взаимоотношений в коллективе / Н. В. Гришина; [Под ред. Шороховой Е. В.] - М., 1983.- 207 с.
57. Гришина, Наталья Васильевна. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000.- 544 с.
58. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варениця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; [наук. ред. А.М. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш]. – Луганськ: "Альма-матер", 2006. – 368 с.
59. Детская практическая психология: Учебник; [Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской]. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.
60. Детская психология. Методические указания; [Автор-составитель Р. П. Ефимкина]. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – 185 с.
61. Дошкольное воспитание. Библиографический справочник, 2 изд., – М., 1965. – 32 с.



62. Давыдов, Василий Васильевич. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии, №1,1992. - С. 22 – 33.
63. Дахин, Александр Николаевич. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / А. Н. Дахин // Народное образование. № 4, 2004 - С. 136- 144
64. Докторович, Марина Олександрівна. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей: навч.-метод. посіб. / М. О. Докторович. - К.: Ленвіт, 2010. – 152 с.
65. Докторович, Марина Олександрівна. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. кандидат пед.наук 13.00.05 / М. О. Докторович – К., 2007. – 208 с.
66. Доман, Гленн. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 448 с.
67. Доман, Гленн. Дошкольное обучение ребенка / Г. Доман, Д. Доман. – М.: Аквариум, 1995. – 399 с.
68. Емоційно-моральний розвиток старших дошкільників; [уклад. З. В. Кабанник, А. С. Остапенко, О. М. Гриценко, О. В. Шинкевич]. - Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 191 с.
69. Емельянов, Юрий Николаевич. Активное социально–психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л.: ЛГУ, 1985. — С. 7—27.
70. Жаровцева, Татьяна Григорьевна. Адаптация детей дошкольного возраста к условиям общественного воспитания (на материале круглосуточных групп) / Т. Г. Жаровцева: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. — К., 1991. — 160 с.
71. Жаровцева, Тетяна Григорівна. До питання психологічного консультування батьків / Т. Г. Жаровцева; [Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців "Психологія сучасності: наука і практика"] . - 2004. - С. 17-18/

72. Жаровцева, Тетяна Григорівна. Вплив акцентуації характеру батьків на виховання дитини / Т. Г. Жаровцева; [Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К. Д. Ушинського]. - 2003. - С. 184-186.
73. Жаровцева, Тетяна Григорівна. Формування медіа-культури батьків як складова сучасного інформаційно-виховного простору / Т. Г. Жаровцева // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. - №13, 2013. - С.13-18.
74. Захаров, Александр Иванович. К психотерапии невротических реакций страха в раннем детском возрасте. / А. И. Захаров — В кн.: Третий Всеросс. съезд невропатологов и психиатров, т. 2. — М., 1974, С. 246-249.
75. Захаров, Александр Иванович. Социально-психологические особенности групповой психотерапии детских неврозов / А. И. Захаров — В кн.: Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4. —Л., 1971, С. 33—38.
76. Захаров, Александр Иванович. Игра как способ преодоления неврозов у детей / А. И. Захаров – СПб: КАРО, 2006 – 416 с.
77. Захарова, Татьяна Николаевна. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки., № 2 ,Том II, 2011. — С. 113-117.
78. Захарова, Ольга Леонидовна. Роль разновозрастных групп детского сада в формировании готовности детей к школе / О. Л. Захарова // Актуальные проблемы психологического знания: Сб. науч. трудов. М.: Изд-во МГОУ, Вып. 2, 2006. - С. 55 - 60.
79. Захарова, Ольга Леонидовна. Развивающий потенциал разновозрастных групп детского сада / О. Л. Захарова // Образование и наука, № 5, 2006. — С. 27-33.

80. Зайцев, Николай Александрович. Письмо, чтение, счет.: учеб. нового типа для учителей, воспитателей, родителей / Н. А. Зайцев. - СПб.: Лань, 2000. - 198 с.
81. Зимняя, Ирина Алексеевна. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — №5, 2003. - С. 34-42
82. Игровая семейная психотерапия; [Под ред. Ч. Шеффера]. — СПб., Питер, 2001.- 384 с.
83. Истратова, Оксана Николаевна. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.- 495 с.
84. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [за заг. ред. О. В. Овчару]к. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
85. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. метод. Посібник; [Наук. ред. О. Кононко]. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
86. Калина, Надежда Федоровна. Диагностика социального интеллекта личности / Н. Ф. Калина // Журнал практикующего психолога, №5. – 1999. – С. 159-178.
87. Калина, Надежда Федоровна. Основы психоанализа / Н. Ф. Калина. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. — 352 с.
88. Калинина, Наталья Валентиновна. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психологического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование, №4, 2001. — с. 16.
89. Карабанова Ольга Александровна. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. — М., 1997. — 191 с.

90. Карпова, Светлана Игоревна. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. 6-7 лет. — М.: Речь, Творческий центр Сфера, 2012. — 144 с.
91. Киселева, Марина Вячеславовна. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. - СПб.: Речь , 2007 – 158с.
92. Кляйн, Мелания. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка .Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2-х т. // М. Кляйн; [Под ред. В.В. Лебединского]. – М., 2002. – Т. 2, С. 55–102.
93. Коблянская, Евгения Владимировна. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Коблянская - СПб., 1995. -210 с.
94. Козлова, Светлана Александровна. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С. А. Козлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
95. Коломинский, Яков Львович. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста /Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько – М.: Просвещение, 1988. - 189 с.
96. Коломийченко, Людмила Владимировна. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко – Пермь.: ПГПУ, 2007.- 115 с.
97. Коломийченко, Людмила Владимировна. Организация предметной и развивающей среды по «Программе социального развития» Л.В. Коломийченко / Л. В. Коломийченко, Е. Ф. Олейченко, А. А. Метечко – Пермь.: ПГПУ, 2007. - 115 с.
98. Кон, Игорь Семенович. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон – М.: Наука, 1988. – 270 с.

99. Кон, Игорь Семенович. Социологическая психология / И. С. Кон - М.: МПСИ, 1999. – 560 с.
100. Кононко Олена Леонтіївна. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко – К.: Освіта, 1998. – 256 с.
101. Копытин, Александр Иванович. Основы арттерапии / А. И. Копытин - СПб, 1999.- 256 с.
102. Кравченко, Тамара Володимирівна. Соціалізація особистості і соціальне середовище / Т. В. Кравченко; [Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді: Зб. Наук. Пр.]. – К., 2006 – Вип.9. Кн.2. – С. 23-29.
103. Крайг Грейс. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
104. Кудаева, Ирина Александровна. Технология организации процесса освоения социального опыта младшими школьниками в условиях современной образовательной среды / И. А. Кудаева // Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарных технологий в образовании: монография; [под ред. Т. И. Шукшиной].– Саранск, 2010. – С. 71–87.
105. Кудрявцев, Владимир Товиевич. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: Учебное пособие. / В. Т. Кудрявцев. - М., 1997. - 156 с.
106. Кузьменко, Віра Улянівна. Адаптація / В. У. Кузьменко// Дошкільне виховання, №8. – 1995.– С.18-19.
107. Кузьменко, Віра Улянівна. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В. У. Кузьменко // Дошкільне виховання. №9. – 2001. – С. 18–26.
108. Кузьмина, Нина Васильевна. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина - Л., 1970.- 114 с.

109. Куницина, Валентина Николаевна. Межличностное общение / В. Н. Куницына. — Спб., 2001.- 253 с.
110. Куницына, Валентина Николаевна. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. — Спб., вып.1, ч.1, 1995. - С. 48-61.
111. Куницина, Валентина Николаевна. Межличностное общение. Учебник для вузов. / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. - 544с.
112. Курінна, Світлана Миколаївна. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності / С. М. Курінна // Вихователь-методист. – №4. – 2004. – С. 22-25.
113. Курлянд, Зинаида Наумовна. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / З. Н. Курлянд; Одесский педагогический ин-т им. К.Д.Ушинского. - О., 1992.- 353с.
114. Кутейникова, Елена Евгеньевна. Педагогическая поддержка социализации младших школьников / Е. Е. Кутейникова: текст канд. дис. – Спб, - 212 с.
115. Куш, Надежда Викторовна. Психолого-педагогическое наследие Вильяма Штерна и его значение для возрастной и педагогической психологии: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Куш. - Нижний Новгород, 2004. – 221 с.
116. Лазарус, Ричард. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус / Эмоциональный стресс; [Пер. с англ. под редакцией Л. Леви]. М.: Медицина, 1970. - С. 178 — 208.
117. Леонтьев, Алексей Николаевич. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М.: Политическая литература, 1975. - 304 с.

118. Лебедев, Олег Ермолаевич. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. № 5. – 2004. - С. 3-12
119. Лисина, Мая Ивановна. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. - Кишнев, 1987. — 383 с.
120. Лисина, Мая Ивановна. Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / М. И. Лисина; [Под ред. В.В. Давыдова].- М.,1978.- 288 с.
121. Лукьянова, Маргарита Ивановна. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография / М. И. Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2002. - 184 с.
122. Лукьянова, Маргарита Ивановна. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: монография / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. - 208 с.
123. Лукьянова, Маргарита Ивановна. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: методическое пособие / М. И. Лукьянова. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 144 с.
124. Лутай, Владлен Степанович. Філософія сучасної освіти: Навч. Посібник / В. С. Лутай – К.: Магістр, 1996. – 256 с.
125. Лэндрет, Гарри. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Лэндрет; [Пер. с англ.]. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 368 с.
126. Мак-Вильямс, Нэнси. Психоаналитическая диагностика. / Н. Мак-Вильямс. — М.: Класс, 1998. – 480 с.
127. Мамаева Виктория Владимировна. Читаем и играем. Более 100 развивающих игр для малышей 4-6 лет / В. В. Мамаева. – СПб.: Речь, 2008. – 240 с.
128. Мамайчук, Ирина Ивановна. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук . – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

129. Маркова, Аэлита Капитоновна. Психологический анализ профессиональной компетентности / А. К. Маркова // М.: Советская педагогика. № 8, 1990. – С. 82–88.
130. Массанов, Анатолий Викторович. Неприятливі емоційні стани та їх подолання в діяльності особистості / А. В. Массанов / Психологія особистості. № 1 (2) . – 2011. – С. 24-30.
131. Медведева, Елена Алексеевна. Краткий исторический обзор применения разных видов искусства в лечении и коррекции / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. И. Комиссарова / Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Academia. – 2001. – С.7-18.
132. Мель, Юрий Борисович. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа "Я" в ситуации перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. 1995.-№5.- с. 61-64
133. Михальченко О.М. Динаміка емоційного розвитку молодших школярів.//ОМ. Михальченко/ Новітні педагогічні технології: проблеми та перспективи початкової школи. - 2006. - С. 37-39
134. Монтессори, Мария. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори; [пер. с итал. сост. и авт. вступит. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов]. – М.: Изд. дом "Карапуз", 2001, 2002. – 272 с.
135. Монтессори, Мария. Самовоспитание и самообучение в начальной школе: наблюдения, выводы, советы родителям / М. Монтессори; [перевод., авт. вступ. ст. К. Сумнительный]. - М.: Карапуз, 2009. – 285 с.
136. Монтессори, Мария. Дети другие / М. Монтессори / [Пер.с нем.]. – М.: Карапуз, 2004. – 336 с.
137. Монтессори, Мария. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М.: Астрель, 2006. – 269 с.
138. Монтессори, Мария. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. – М.: Астрель, 2006.- 349 с.



139. Монтессори, Мария. Разум ребенка / М. Монтессори. – М.: Московский Монтессори- центр, 1993. – 150 с.
140. Моргун, Владимир Федорович. Опыт перестройки педагогической подготовки учителей / В. Ф. Моргун // Вопросы психологии №2, 1988. – С. 83-87.
141. Морозова Тетяна Юріївна. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти / Т. Ю. Морозова // Освіта Донбасу. – № 3(110). – 2005. – С. 5-11.
142. Мудрик, Анатолий Викторович. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М., Просвещение, 1986. -160 с.
143. Мудрик, Анатолий Викторович. Общение в процессе воспитания. Уч. Пособие / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
144. Мухина, Валерия Сергеевна. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина / Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. - 456 с.
145. Никитин, Борис Павлович. Первые уроки естественного воспитания, или Детство без болезней / Б.П. Никитин. – Л., 1990. – 75 с.
146. Никитин, Борис Павлович. Резервы здоровья наших детей. Физкультура и спорт / Б. Никитин, Л. Никитина. – Л., 1990. – 221с.
147. Никольская, Ирина Михайловна. Психологическая защита у детей: монография / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 342 с.
148. Нифонтова, Ольга Валериевна. Психологические особенности формирования готовности детей дошкольного возраста к позитивному разрешению конфликтных ситуаций: автореф. дис. .канд. пед. наук. / О. В. Нифонтова. – Курск. 1999. – 16 с.
149. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста; [Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Б. Венгера.]. – М., 1987. – 65 с.

150. Обухова, Людмила Филипповна. Семья и ребенок: Психологический аспект детского развития / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – М., 1999. – 168 с.
151. Овчарук, Оксана Василівна. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
152. Овчарук, Оксана Василівна. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук / Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 19-20.
153. О'Коннор, Кевин. Теория и практика игровой психотерапии / К. О'Коннор. — СПб., 2002. – 464с.
154. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению коммуникативных способностей дошкольников; [под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько]. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 272 с.
155. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / В. Н. Куницына, Т. Н. Щербакова / Ростов-н/Д, 2005. – 155 с.
156. Психология развития; [Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой]. — М: ЧеРо, 2005. – 524 с.
157. Психология развивающейся личности; [Под. ред. А. В. Петровского]. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
158. Психологический словарь; [Под редакцией В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М.: Педагогика Пресс, 1996. – 440 с.
159. Программа воспитания в детском саду. – М., 1970 – 48с.
160. Павлова Наталья Николаевна. Экспресс-диагностика в детском саду / Н. Н. Павлова, Л. Т. Руденко. – М.: Генезис, 2008. – 80с.
161. Павленко, Олена Олександрівна. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура / О. О Павленко // Збірник наукових праць

- Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – Вип. № 19. – 314 с.
162. Пасальская, Татьяна Леонидовна. Формирование социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в группах кратковременного пребывания / Т. Л. Пасальская / Педагогическое образование и наука, №10. – 2009. – С. 43-45
163. Панфилова, Марина Александровна. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.
164. Первутинский, Валерий Геннадьевич. Развитие социальной компетентности студента в условиях профессиональной подготовки / В.Г. Первутинский. – СПб., 2002. – 175 с.
165. Петровская, Лариса Андреевна. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
166. Петровский, Вадим Артурович. Личность в психологии: парадигма субъективности. / В. А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
167. Петровский, Вадим Артурович. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды / В. А. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. — 272 с.
168. Петрушин, Валентин Иванович. Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. – М., 1999. – С. 10.
169. Печенко, Інна Павлівна. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві як предмет науково-педагогічного вивчення / І. П. Печенко // Соц. педагогіка: теорія та практика, № 3. – 2006– С. 10-18.
170. Печенко, Інна Павлівна. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5-7 років / І. П. Печенко/ Вісник Київського міжнародного університету. Випуск II. – К.: Правові джерела, 2002. – 291с.

171. Печенко, Інна Павлівна. Теоритичні позиції побудови експериментальної моделі соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Печенко / Соціальна педагогіка: теорія і практика, №1.– 2008.– С. 9-17.
172. Пиаже, Жан. Теория, эксперименты, дискуссии. / Ж. Пиаже; [Под ред. Обуховой Л. Ф., Бурменской Г. В.].–М., 2001.– 622 с.
173. Піроженко, Тамара Олександрівна. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Т. О. Піроженко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2004. — 40 с.
174. Платонов, Константин Константинович. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. — М., 1986. — 255 с.
175. Поддьяков, Николай Николаевич. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. — М.: Педагогика, 1977. — 271 с.
176. Подласый, Иван Павлович. Педагогика. Новый курс.: Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 574 с.
177. Полякова, Марина Николаевна. Особенности организации предметно-пространственной среды / М. Н. Полякова // Дошкольное воспитание. №11. – 2006.– С.43-51.
178. Поніманська, Тамара Іллівна. Основи дошкільної педагогіки: Навч. Посібник / Т. І. Поніманська – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
179. Поніманська, Тамара Іллівна. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
180. Поніманська, Тамара Іллівна. Формування соціальної компетентності дитини / Т. І. Поніманська // Нова педагогічна думка. – № 2. – 1998. – С. 91-95.

181. Поніманська, Тамара Іллівна. Формування соціальної компетентності дитини / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – № 12. – 2003. – С. 27-30.
182. Поніманська, Тамара Іллівна. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання – № 8. – 1999. – С.14-15.
183. Прищепа, Тетяна Іванівна. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / Т. І. Прищепа – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 169 с.
184. Проняева Светлана Владимировна. Формирование социальной компетентности дошкольников в игровой деятельности / С. В. Проняева // Начальная школа плюс до и после. №4. – 2010. – С.3-9.
185. Рубин, Кеннет. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей / К. Рубин, Л. Роуз-Крэнсор // Межличностное общение; [Сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши]. СПб., 2001. – 450 с.
186. Ребенок и компьютер: сб. материалов; [сост.: И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова]. – Клин: Христианская жизнь, 2009. — 320 с.
187. Равен. Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [Пер. с англ.]. — М., 2002. — 400 с.
188. Реан, Артур Александрович. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб.; Питер, 1999. — 416 с.
189. Ритцер, Джордж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер / 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 688 с.
190. Розум, Сергей Иванович. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
191. Рубинштейн, Сергей Леонидович. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 592 с.

192. Рылеева, Елена Владимировна. Осваиваем технологию социального развития дошкольников / Е. В. Рылеева // Дошкольное воспитание. №3. – 2000. – С. 37-40.
193. Список социальных компетенций дошкольника; [Под ред. Л.И. Ивановой]. – М., 2002. – 35 с.
194. Самойленко, Неллі Василівна. Соціальна компетентність як головний механізм соціалізації сучасних дітей / Н. В. Самойленко // «Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики» Запорізького класичного приватного університету. Збірник наукових праць. № 41. – 2009 – с. 56-64.
195. Самойленко, Неллі Василівна. Соціологія дитинства як нова соціальна доктрина процесів реформування в освіті / Н. В. Самофленко / Збірник наукових праць Донецького державного університету управління. – Донецьк., Т. 11. Вип. 145. – 2010. – С. 410-418.
196. Самойленко, Неллі Василівна. Соціологія дитинства як нова галузь соціологічного знання / Н. В. Самойленко / Соціальна робота і сучасність: теорія та практика. – К.: НТТУ «КПІ», 2010. – С. 224-229.
197. Санникова, Ольга Павловна. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социномических профессий) / О. П. Санникова: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / АПН Украины. – К., 1996. – 407 с.
198. Санникова, Ольга Павловна. Эмоциональность и регуляция активности общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии, №3. – 1984. – С.123-128.
199. Сас, Олена Олександрівна. Соціально-педагогічні особливості формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку / О. О. Сас // Соціалізація особистості: зб. наук. Праць; [За заг. ред. проф. А. Й. Капської]. Том XXXI. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2008. – С. 54–63.

200. Сас, Олена Олександрівна. Саморозвиток дітей 6–7-річного віку як показник сформованості їх життєвої компетентності / О. О. Сас // 36. наук. праць Криворізького державного педагогічного університету „Педагогіка вищої та середньої школи”; [За ред. В. К. Буряк, Л. В. Кондрашової та ін.]. – Вип. 29. – Кривий Ріг, 2010. – С. 367–374.
201. Селевко, Герман Константинович. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование, № 4. – 2004. – С. 138
202. Симоненко, Світлана Миколаївна. Психологія візуального мислення / С. Н. Симоненко / Автореф. дис. д-ра психол. Наук, 2005. – 38 с.
203. Сидоренко, Елена Владимировна. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2005. – 347 с.
204. Слюсарева, Елена Сергеевна. Методы психологической коррекции: Учебно-методическое пособие / Е. С. Слюсарева, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь, 2008. – 240 с.
205. Смирнова, Елена Олеговна. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. №5. – 1980. – С. 105-112.
206. Смирнова, Елена Олеговна. Пути формирования произвольного поведения / Е. О. Смирнова / Психология дошкольника. Хрестоматия. – М.: «Академия», 2000. – С. 269-277.
207. Соколова, Елена Теодоровна. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителем и ребенком и формирование аномалий личности / Е. Т. Соколова / Семья и формирование личности; [ред. Бодалев А. А., Столин В. В]. – М., 1998. – 198 с.
208. Спиваковская, Алла Семеновна. Нарушения игровой деятельности / А. С. Спиваковская. – М., 1980. – 132 с.
209. Степанова, Галина Борисовна. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада / Г. Б. Степанова // Дошкольное воспитание. № 10, 1999. – С. 29-40.

210. Сулейманов, Максим Сулейманович. Контент-анализ понятия «социальная компетентность» / М. С. Сулейманов // Молодой ученый. №9, 2012. — С. 314-318.
211. Ларри, Хьелл. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 2003. — 608 с.
212. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя дет. сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина [и др.]. — М.: Просвещение, 1993. — 191 с.
213. Урунтаева, Галина Анатольевна. Практикум по детской психологии. Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М.: Академия, 1998. — 304 с.
214. Учурова, Светлана Александровна. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе / С. А. Учурова // Известия Уральского государственного университета. № 50, 2007. — С. 47-51.
215. Учурова, Светлана Александровна. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся / С. А. Учурова: автореф. дис. канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 24 с.
216. Ушакова, Оксана Семеновна. Развитие речи детей четырех-семи лет / О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. №1, 1995. — С. 59-66.
217. Ушакова, Оксана Семеновна. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — М.: Изд-во Инст-та Психотерапии, 2001. — 240 с.
218. Фадеева Евгения Владимировна. Использование методов игровой терапии для коррекции личностных нарушений у детей с церебральным параличом / Е. В. Фадеева, Б. М. Коган // Детская и подростковая реабилитация. № 1 (2), 2004. — С. 24-29.
219. Фаусек, Юлия Ивановна. Педагогика Марии Монтессори./ Ю. И. Фаусек. — М.: Генезис, 2007. — 368 с.



220. Фаусек, Юлия Ивановна. Детский сад Монтессори / Ю. И. Фаусек. М.: Карапуз-Дидактика, 2007. – 240 с.
221. Фесюкова, Лариса Борисовна. Воспитание сказкой / Л. Б. Фесюкова. – Харьков: Фолио, 1996. – 175 с.
222. Фрейд, Анна. Введение в технику детского психоанализа. / А. Фрейд – Одесса, 1927. – 98с.
223. Фрейд, Анна. Психология «я» и защитные механизмы / А. Фрейд – М., 1993. – 140 с.
224. Фрейд, Анна. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд/ тт. 1-2. – М., 1999. – 384 с.
225. Фрейд, Зигмунд. Знаменитые случаи из практики / З. Фрейд; [Пер. с нем.]. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 478 с.
226. Фрейд, Зигмунд. Психоанализ детских неврозов / З. Фрейд. – М., 1995. – 203 с.
227. Фрейд, Зигмунд. Психоанализ детского страха (Анализ фобии 5-летнего мальчика) / З. Фрейд. – М., 1992. – 150 с.
228. Фурман, Анатолий Васильевич. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. № 1. – 2010. – С. 94-99.
229. Фурман, Анатолий Васильевич. Архітектоніка педагогічної мислєдїяльності / А. В. Фурман // Вітакультурний млин : методологічний альманах. – 2007. – Модуль 6. – С. 4-15.
230. Хасан, Борис Иосифович. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003.– 256 с.
231. Хейзинга, Йохан Номо Ludens. Статьи по истории культуры. / Й. Хейзинга; [Пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; Комментар. Д. Э. Харитоновича].– М.: Прогресс -Традиция, 1997.– 416 с.

232. Хмель, Наталья Дмитриевна. Психологические условия интериоризации целей в учебной деятельности / Н. Д. Хмель: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 .– О., 1994. – 120 с.
233. Хмель, Наталія Дмитрівна. Особливості роботи навчально-виховного комплексу. / Н. Д. Хмель // Наука і освіта. № 1, 2002 .– С. 126-128.
234. Хмель, Наталія Дмитрівна. До проблеми інтерпретації цілей навчальної діяльності молодшими школярами /Н. Д. Хмель / Наука і освіта. Спецвипуск "Стресс в повседневной жизни детей".– 2000 .– С. 76-77.
235. Хоментаскас, Гинтарас Теодорович. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М.: Педагогика, 1989. – 63 с.
236. Цветкова, Лариса Александровна. Коммуникативная компетентность. Психология: Учебник /Л. А. Цветкова; [Под ред. А. А. Крылова]. – М.: Проспект, 1999. – 584 с.
237. Чебыкин, Алексей Яковлевич. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А.Я. Чебыкин // Вопросы психологии. №6, 1987. – С. 42-47.
238. Чебыкин, Алексей Яковлевич. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А. Я. Чебыкин / Вопросы психологии. №6, 1999. – С.42-49.
239. Чебыкин, Алексей Яковлевич. Распознавание педагогами выражений эмоций учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. №5, 1991. – С.74-80.
240. Чебыкин, Алексей Яковлевич. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1992 .– 200 с.
241. Шахрай, Валентина Михайлівна. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості / В. М. Шахрай // Народна освіта. № 3(15), 2011. – С. 24-27.

242. Шкурко, Татьяна Алексеевна. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе / Т. А. Шкурко / Психологический вестник. – Ростов-на-Дону. Выпуск 1, Часть 1, 1996. – С. 327-348.
243. Шушарджан, Сергей Ваганович. Музыкаотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М., 1998. – 114 с.
244. Щетинина, Альбина Михайловна. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. №3, 1984. – С. 60-86.
245. Щетинина, Альбина Михайловна. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
246. Эклайн, Вирджиния. Игровая психотерапия в действии. / В. Эклайн. — М.: Апрель-Пресс, Эксмо, 2003. — 384 с.
247. Эльконин, Даниил Борисович. Психология игры. / Д. Б. Эльконин. – М., 1978. – 304 с.
248. Эльконин, Даниил Борисович. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. № 4, 1971. — С. 6-21.
249. Эриксон, Милтон. Стратегия психотерапии / М. Эриксон. – М.: КСП+, 2000. – 512 с.
250. Эриксон, Эрик. Детство и общество. / Э. Эриксон / Изд. 2-е, перераб. и доп. Спб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
251. Эриксон, Эрик. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [общ. ред. А. В. Толстых]. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 334 с.
252. Юнг, Карл Густав. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 193 с.
253. Яценко, Тамара Семеновна. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. – К.: Марич, 2009. – 68 с.

254. Яценко, Тамара Семенівна. Психокорекція засобами малюнку / Т. С. Яценко, С. М. Авраменко, С. Ш. Раджабова. – К.: Марич, 2009. – 59 с.
255. Яценко, Тамара Семенівна. Прикладні аспекти застосування активного соціально-психологічного навчання у школі: Навчальний посібник / Т. С. Яценко, С. М. Аврамченко, М. П. Зажирко, С. Г. Харенко. – Черкаси, 2006. – 112 с.
256. Яценко, Тамара Семеновна. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 102 с.
257. Яценко, Тамара Семеновна. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися / Т. С. Яценко / – Ч.1. – К.: Изд. Минпроса УССР, 1988. – 86с.
258. The Development of Social Competence in Children. – N. Y., 2005. – 34 p.
259. War and Children: By Anna Freud and Dorothy T. – Burlingham. – New York: Medical War Books, 1943.– 191 p.
260. Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior.– Boston press, 2010.– 22 p.
261. Fisher, Ronald. Getting to yes. Negotiating agreement without giving in /R. Fisher, W. Ury. – Penguin books, 1992.– 200 p.
262. Fisher Ronald. Beyond Machiavelli. Tools for coping with conflict / R. Fisher, E. Kopelman. – Penguin books, 1994.– 151 p.
263. Halberstadt, Anna. Affective social competence / A. Halberstadt, S. Denham, J. Dunsmore // Social Development. № 10.– 2001. –. P.79-119.
264. Kelly, George. The psychology of personal Constructs / G. A. Kelly. – N.J., 1955. – 165 p.
265. Littlejohn, Stuart. Engaging communication in conflict /S .W. Littlejohn, K. Domenici . – Stage publication. inc. – 2001. – 417 p.

266. Mishler, Elliot. *Storylines* / E. Mishler .– Harvard University Press, 1999. – 325 p.
267. Masten, Ann. *Risk and resilience in development* / A. S. Mssten; [In P. D. Zelazo (Ed.)].– New York, NY: Oxford University Press. – 2013.– p. 579-607.
268. Polkinghorne, Donald. *Phenomenological Research methods* / D. Polkinghorne // *Existential-phenomenological perspectives in psychology*.– New York, Plenum. – 2007. – 214 p.
269. Winnicott, Donald. *The Theory of Parent-Infant-Relationship* / D. W. Winnicott. – *Intern. J. Psychoanal.*,1960. – 41p.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А****Методика М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым»**

Цель: определить ведущую форму общения ребенка со взрослыми, а также оценить уровень коммуникативных умений старшего дошкольника.

Для диагностики форм общения ребенка со взрослым психологом или педагогом организуются 3 ситуации общения ребенка со взрослым. Для этого психолог раскладывает у себя на столе игрушки и книжки, предлагая ребенку выбрать, чем бы он предпочел заняться:

1 ситуация - поиграть в игрушки (*Ситуативно-деловая (СД) форма общения*);

2 ситуация – почитать книги (*Внеситуативно-познавательная (ВП) форма общения*);

3 ситуация – поговорить (*Внеситуативно-личностная (ВЛ) форма общения*).

Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 минут. В ходе диагностики психологом заполняется протокол на каждую из трех ситуаций (Приложение А), в результате у психолога должно быть три протокола. В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей: порядок выбора ситуаций; основной объект внимания в первые минуты опыта; характер активности по отношению к объекту внимания; уровень комфортности во время эксперимента; анализ речевых высказываний детей; желательная для ребенка продолжительность деятельности. Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая в итоге оценивается наибольшей суммой баллов.

**Протоколы методики М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со  
взрослым»**

1-я ситуация (совместная игра) — ситуативно-деловое общение

№ п/п	Показатели поведения	Количество баллов
I	Порядок выбора ситуации:	
	игры-занятия	1
	чтение книги	2
	беседа на личностные темы	3
II	Основной объект внимания в первые минуты опыта:	
	игрушки	1
	книги	2
	взрослый	3
III	Характер активности по отношению к объекту внимания:	
	не смотрит	0
	беглый взгляд	1
	приближение	2
	прикосновение	3
	речевые высказывания	4
IV	Уровень комфортности во время эксперимента:	
	напряжен, скован	0
	озабочен	1
	смущен	2
	спокоен	3
	раскован	4
	весел	5
V	Анализ речевых высказываний детей:	
	1. По форме:	
	ситуативные	1
	внеситуативные	2
	2. По теме:	
	несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.)	1
	социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.)	2
	3. По функции:	
	просьбы о помощи	1
	вопросы	2
	высказывания	3
	4. По содержанию:	
констатирующие высказывания	1	
высказывания о принадлежности	2	
оценка мнения	3	
VI	Продолжительность деятельности:	
	минимальная - до 3 мин	1
	средняя - до 5 мин	2
	максимальная - до 10 мин и более	3

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

№ п/п	Показатели поведения	Количество баллов
I	Порядок выбора ситуации:	
	игры-занятия	1
	чтение книги	2
	беседа на личностные темы	3
II	Основной объект внимания в первые минуты опыта:	
	игрушки	1
	книги	2
	взрослый	3
III	Характер активности по отношению к объекту внимания:	
	не смотрит	0
	беглый взгляд	1
	приближение	2
	прикосновение	3
	речевые высказывания	4
IV	Уровень комфортности во время эксперимента:	
	напряжен, скован	0
	озабочен	1
	смущен	2
	спокоен	3
	раскован	4
	весел	5
V	Анализ речевых высказываний детей:	
	1. По форме:	
	ситуативные	1
	внеситуативные	2
	2. По теме:	
	несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.)	1
	социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.)	2
	3. По функции:	
	просьбы о помощи	1
	вопросы	2
	высказывания	3
	4. По содержанию:	
констатирующие высказывания	1	
высказывания о принадлежности	2	
оценка мнения	3	
VI	Продолжительность деятельности:	
	минимальная - до 3 мин	1
	средняя - до 5 мин	2
	максимальная - до 10 мин и более	3



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

№ п/п	Показатели поведения	Количество баллов
I	Порядок выбора ситуации:	
	игры-занятия	1
	чтение книги	2
	беседа на личностные темы	3
II	Основной объект внимания в первые минуты опыта:	
	игрушки	1
	книги	2
	взрослый	3
III	Характер активности по отношению к объекту внимания:	
	не смотрит	0
	беглый взгляд	1
	приближение	2
	прикосновение	3
	речевые высказывания	4
IV	Уровень комфортности во время эксперимента:	
	напряжен, скован	0
	озабочен	1
	смущен	2
	спокоен	3
	раскован	4
	весел	5
V	Анализ речевых высказываний детей:	
	1. По форме:	
	ситуативные	1
	внеситуативные	2
	2. По теме:	
	несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.)	1
	социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.)	2
	3. По функции:	
	просьбы о помощи	1
	вопросы	2
	высказывания	3
	4. По содержанию:	
констатирующие высказывания	1	
высказывания о принадлежности	2	
оценка мнения	3	
VI	Продолжительность деятельности:	
	минимальная - до 3 мин	1
	средняя - до 5 мин	2
	максимальная - до 10 мин и более	3

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б****Методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия) Н. Е. Вераксы,****Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина**

Цель: определить понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым

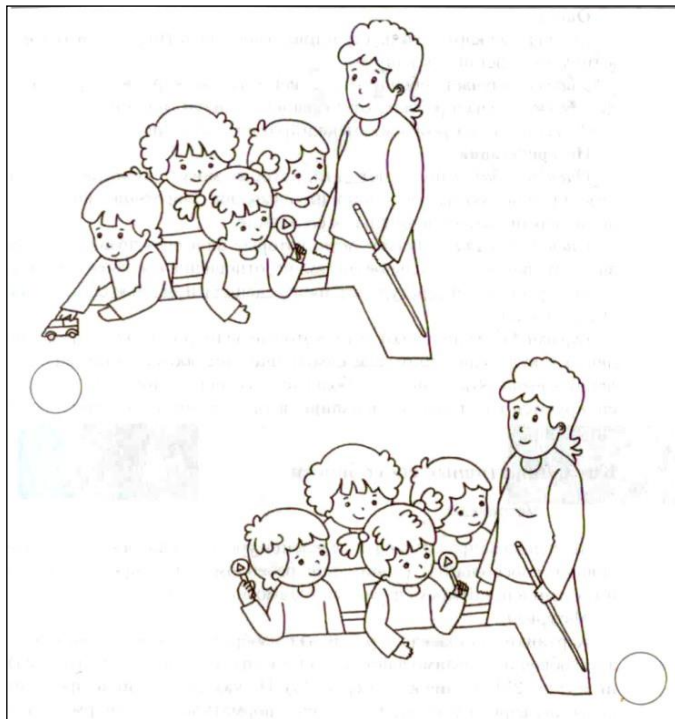
Для проведения данной методики специалист поочередно предоставляет ребенку стимульный материал (3 картинки) с изображениями детей и взрослых (Приложение Б), давая следующую вербальную инструкцию.

Текст задания: Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Тебе нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить, выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ, и поставить крестик в кружочке рядом с ней. Ты должен работать самостоятельно. Вслух ничего говорить не нужно.

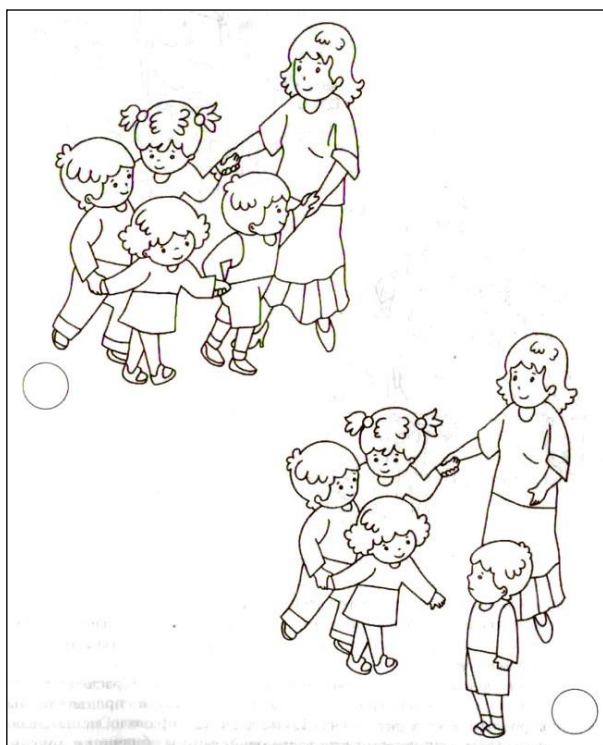
Оцениваются результаты по трехбалльной шкале. Таким образом, оценку 3 балла получают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними. Оценка 2 балла получают дети, которые распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации. Оценка 1 балл получают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

### Диагностический материал методики

Задание 1 На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Поставь в кружочке рядом с ней крестик.



Задание 2 Задание 2. На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе?



Задание 3 Задание 3. На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку?



**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

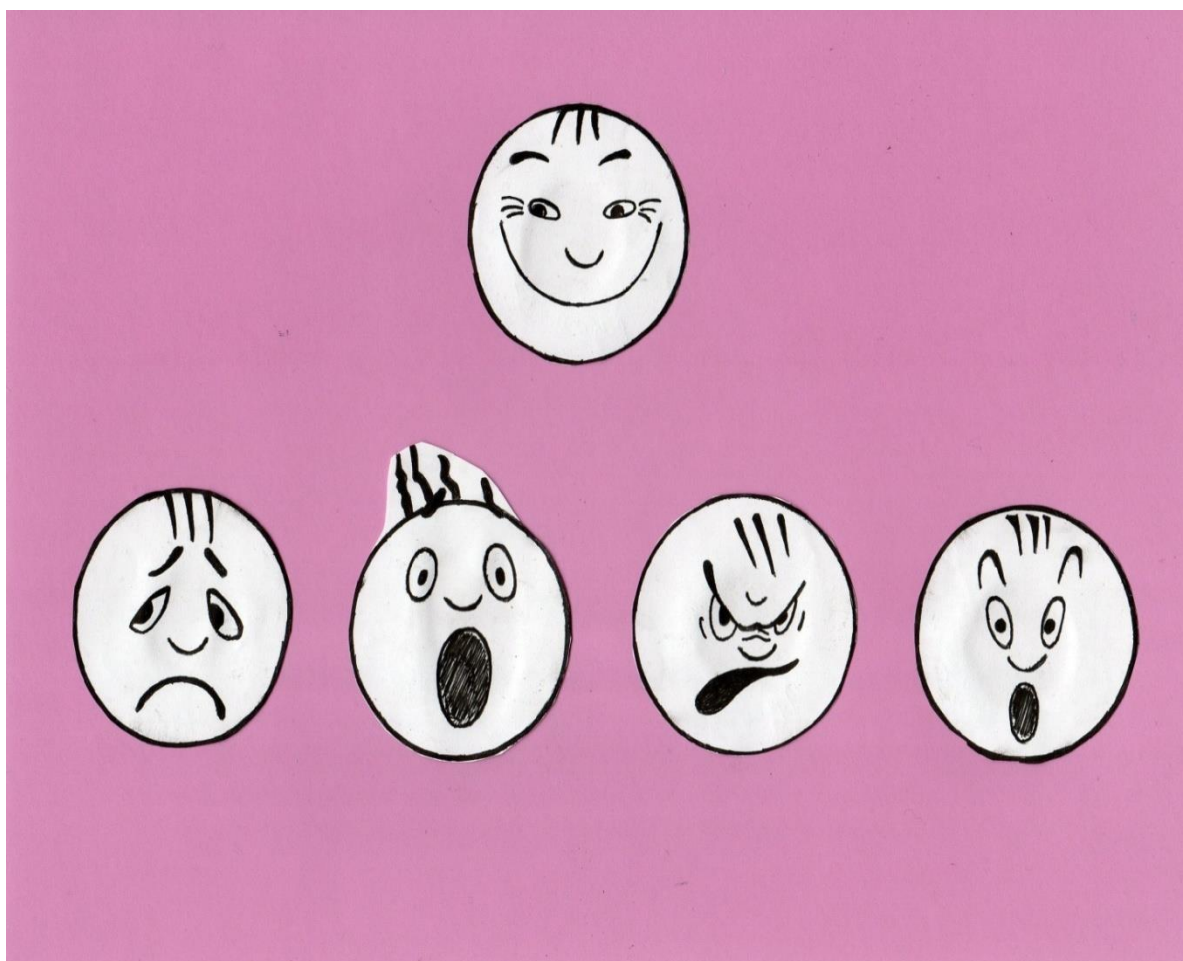
**Методика определения уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников авторы Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, субтест**

**№2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости)**

Цель: определить уровень понимания эмоциональных состояний

Психолог предлагает испытуемому стимульный материал на котором изображены лица с различными выражениями эмоций: радость, грусть, страх, злость, удивление. Далее испытуемому дается инструкция: попытайся изобразить каждую эмоцию на своем лице, а затем назови соответствующее чувство. Оценка результатов: за каждую правильно определенную эмоцию испытуемый получает один балл, чем больше определил выражений ребенок, тем выше его эмоциональная восприимчивость. Наилучший результат 5 баллов.

**Стимульный материал методики**



**ПРИЛОЖЕНИЕ Д****Методика «Понимание ребенком состояния сверстника»**

**Н. Е. Вераксы, Н. С. Денисенковой, О. А. Шиян, А. В. Ильина**

Цель: определить понимание ребенком эмоционального состояния сверстника.

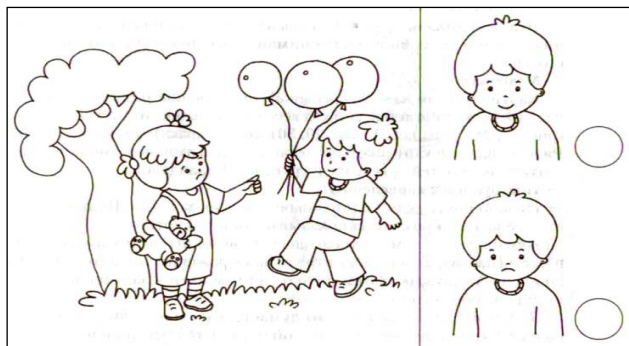
Для проведения данной методики специалист поочередно предоставляет ребенку стимульный материал (6 картинок) с изображениями детей, давая следующую вербальную инструкцию.

Текст задания: Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит; вслух ничего не говори. Теперь посмотри на выражение лиц детей (картинки справа). Как ты думаешь, каким мальчик (девочка) кажется девочке (мальчику)? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

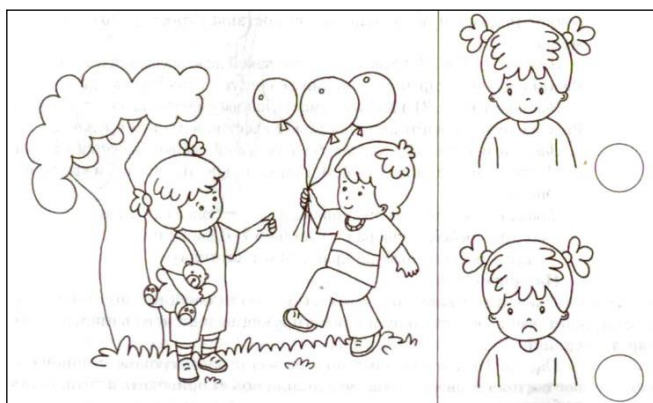
Результаты оцениваются по трехбалльной шкале. Ребенок получает 3 балла, если правильно выбрал 4 и более картинки; таким образом, ребенок показывает что различает эмоциональное состояние сверстников и ориентируется на него в процессе общения. Испытуемый получает 2 балла, если правильно выбрал 2 – 3 картинки, то есть, не всегда различает эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении. Ребенок получает оценку 1 балл, если он правильно выбрал одну картинку, что говорит о затруднении в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении.

**Стимульный материал методики**

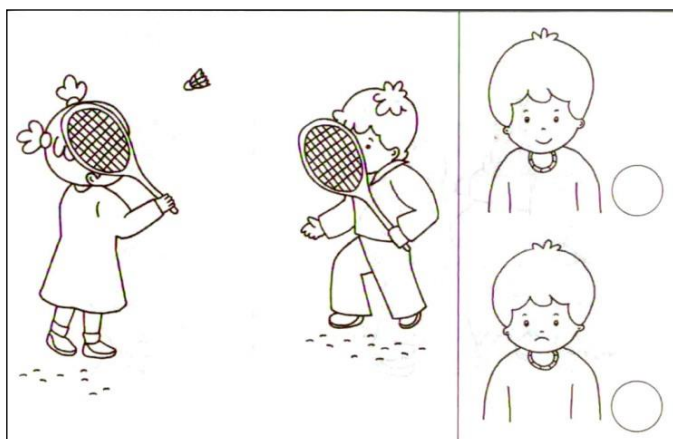
Задание 1. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.



Задание 2. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

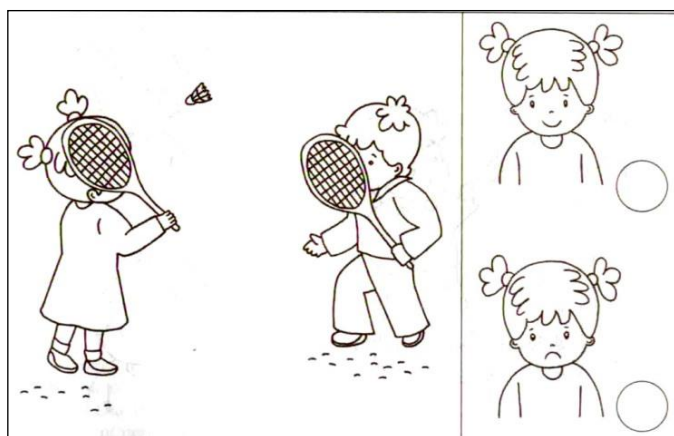


Задание 3. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

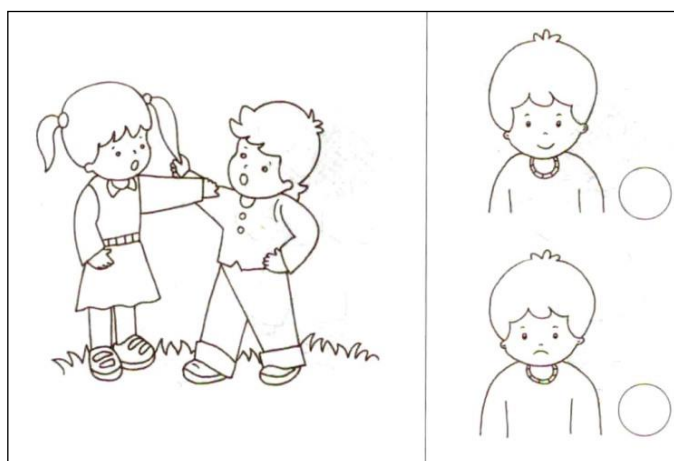




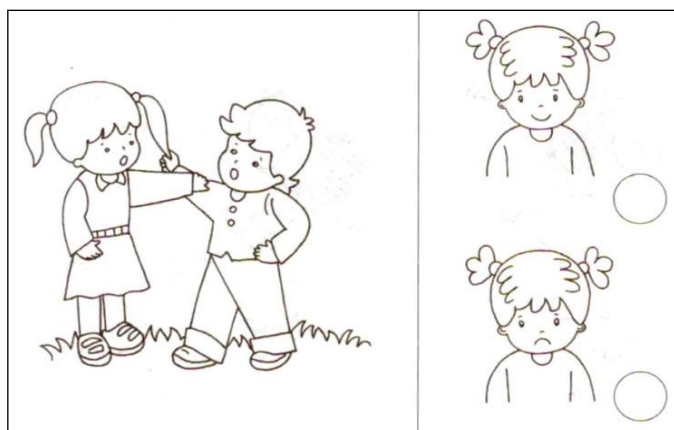
Задание 4. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.



Задание 5. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.



Задание 6. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.





**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж****Методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной «Картинки»**

Цель: изучение отношения ребенка к конфликтной ситуации.

Каждому ребенку индивидуально предлагаются стимульный материал четырьмя сюжетными картинками из повседневной жизни детей, изображающие следующие ситуации:

- Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
- Девочка сломала куклу другой девочки.
- Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
- Мальчик рушит постройку из кубиков, которую сделали другие дети.

Поочередно показывая картинки испытуемому, психолог дает следующую вербальную инструкцию: посмотри на рисунок и скажи, что происходит на картинке? Расскажи, что бы ты стал делать на месте обиженного персонажа.

Критерием оценки результатов методики выступает способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию: избегание, агрессия, вербальная реакция, продуктивный способ решения конфликта.

Таким образом, если ребенок выбирает уход от ситуации или жалобу взрослому, применяя такие объяснения как: убегу, буду играть без них, позову воспитательницу, всё расскажу маме; или же если он делает выбор в пользу агрессивного решения конфликта, например: тоже ударю, всё у него отберу и сломаю, буду кидать в него другими игрушками, заставлю чинить, ему присваивают 1 балл, что соответствует низкому уровню развития навыков поведения в конфликтной ситуации.

Если испытуемый выбирает вербальное решение конфликта: пусть извинится за сделанное; скажу, что так нельзя делать и т.д., то ему присваивается 2 балла, что свидетельствует о среднем уровне развития умений разрешать конфликтные ситуации.

При выборе продуктивного решения, который выражается в следующем поведении: поиграю с ними потом; покажу, как надо правильно играть, предложу починить вместе замок, испытуемый получает 3 балла, что соответствует высокому уровню развития навыков поведения в конфликте.

### Стимульный материал методики

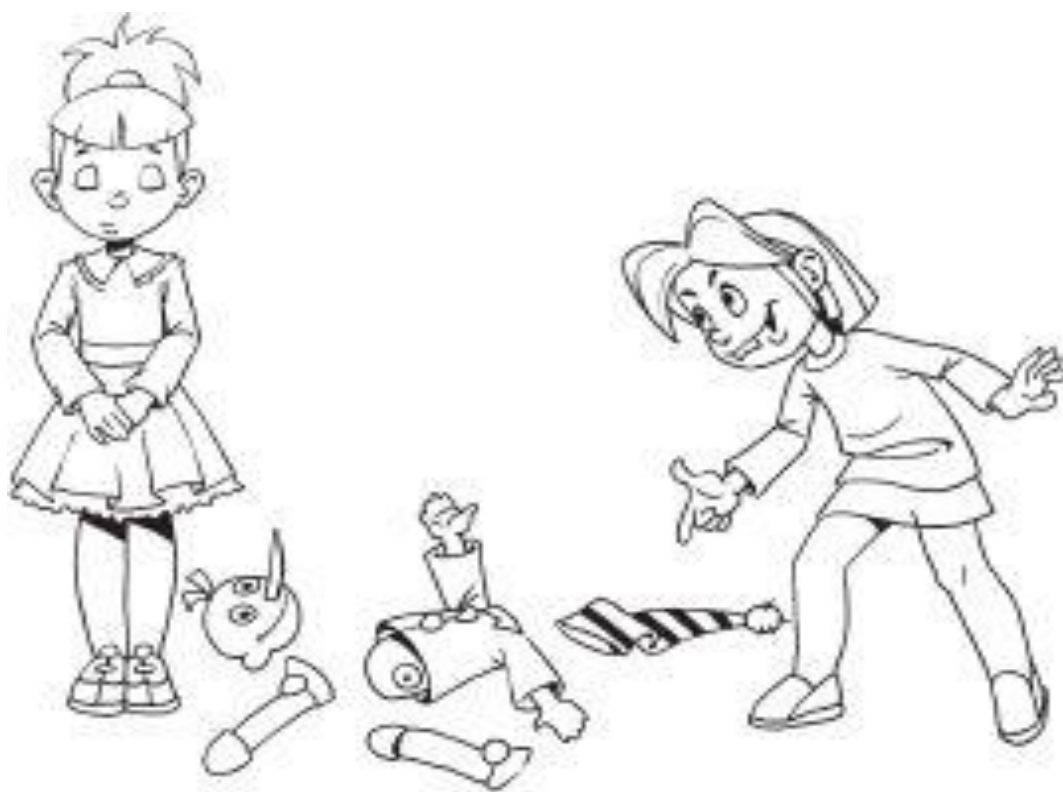


*а) вариант для девочек*



*б) вариант для мальчиков*

**Рис. 1.** Группа детей не принимает своего сверстника в игру



*Рис. 2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу*



*Рис. 3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки*



*Рис. 4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## Карта наблюдений

**Оценка поведенческих проявлений социальной протокомпетентности  
дошкольника**

1. Компетенция Развитие коммуникативных способностей		2. Компетенция Развитие эмоционального интеллекта		3. Компетенция Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта		4. Компетенция Готовность быть частью коллектива	
умение знакомиться		умение воспроизводить чувства		умение выбрать адекватный стиль разрешения конфликта;		спрашивать разрешения/делиться	
просить сверстника или взрослого о помощи или предлагать помощь		распознавать чувства других		умение говорить «нет» и адекватно реагировать на отказ		умение присоединяться к общей деятельности группы	
умение вербально выразить потребности и интересы		сочувствовать		умение справляться со смущением		спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы	
умение понимать вербальные инструкции		распознавать собственные чувства		умение проигрывать		адекватно реагировать, когда дразнят/ умение проявлять толерантность	
умение слушать, задавать вопросы		регулировать собственное эмоциональное состояние		умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности		умение принимать последствия, реагировать в ситуации, когда виноват	

## ПРИЛОЖЕНИЕ К

Расширенная таблица значений психологического тестирования в группе А

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	медиана	верхняя и нижняя квартили	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	13,50 ± 2,13	13	12 – 15	9 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- познавательное общение	17,80 ± 3,85	17	15 – 21	11 – 24
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	19,93 ± 5,08	21	16 – 24	11 – 27
Коммуникативная компетенция Доп. Методика	2,80 ± 0,41	3	3 – 3	2 – 3
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	8,43 ± 1,91	8	7 – 9	6 – 13
Эмоциональный интеллект Осн. Методика	4,47 ± 0,63	5	4 – 5	3 – 5
Эмоциональный интеллект Доп. Методика	2,77 ± 0,43	3	3 – 3	2 – 3
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	11,30 ± 2,20	12	10 – 13	6 – 14
Умение реагировать в конфликте Осн. Методика	2,43 ± 0,73	3	2 – 3	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	11,20 ± 1,67	11	10 – 13	7 – 13
Готовность быть частью коллектива	7,43 ± 1,45	7	7 – 8	5 – 11

## ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Расширенная таблица значений психологического тестирования в группе Б

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	медиана	верхняя и нижняя квартили	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	13,93 ± 1,76	14	13 – 15	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- познавательное общение	17,17 ± 2,13	17	15 – 19	13 – 21
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	22,73 ± 3,34	22,5	21 – 26	13 – 27
Коммуникативная компетенция Доп. Методика	2,93 ± 0,25	3	3 – 3	2 – 3
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	12,37 ± 1,65	12	12 – 13	9 – 15
Эмоциональный интеллект Осн. Методика	3,67 ± 0,76	3,5	3 – 4	3 – 5
Эмоциональный интеллект Доп. Методика	2,70 ± 0,47	3	2 – 3	2 – 3
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	7,67 ± 0,92	8	7 – 8	6 – 9
Умение реагировать в конфликте Осн. Методика	2,10 ± 0,71	2	2 – 3	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	7,87 ± 1,41	8	7 – 9	6 – 11
Готовность быть частью коллектива	12,07 ± 1,53	12	12 – 13	9 – 15

## ПРИЛОЖЕНИЕ М

Расширенная таблица значений психологического тестирования в группе В

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	медиана	верхняя и нижняя квартили	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	12,60 ± 1,73	12	11 – 15	10 – 15
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- познавательное общение	14,40 ± 1,94	15	13 – 15	11 – 19
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	16,77 ± 2,84	17	15 – 19	12 – 22
Коммуникативная компетенция Доп. Методика	2,67 ± 0,48	3	2 – 3	2 – 3
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	7,57 ± 1,45	8	6 – 9	5 – 10
Эмоциональный интеллект осн. Методика	3,70 ± 0,59	4	3 – 4	3 – 5
Эмоциональный интеллект доп. Методика	2,60 ± 0,50	3	2 – 3	2 – 3
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	7,70 1,24	7,5	7 – 8	6 – 11
Умение реагировать в конфликте осн. Методика	1,77 ± 0,63	2	1 – 2	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	6,83 ± 1,46	6,5	6 – 8	5 – 10
Готовность быть частью коллектива	7,77 ± 1,73	8	7 – 9	5 – 12



## ПРИЛОЖЕНИЕ Н

Расширенная таблица значений психологического тестирования в группе Г

Показатели	среднее значение ± станд. откл.	медиана	верхняя и нижняя квартили	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	13,67 ± 1,52	13	13 – 15	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- познавательное общение	13,90 ± 1,86	14	13 – 15	10 – 17
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	13,77 ± 2,75	13	12 – 15	10 – 19
Коммуникативная компетенция доп. Методика	2,77 ± 0,43	3	3 – 3	2 – 3
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	6,93 ± 1,36	7	6 – 8	5 – 9
Эмоциональный интеллект осн. Методика	3,67 ± 0,71	4	3 – 4	3 – 5
Эмоциональный интеллект доп. Методика	2,57 ± 0,50	3	2 – 3	2 – 3
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	6,93 ± 1,08	7	6 – 8	5 – 9
Умение реагировать в конфликте осн. Методика	1,73 ± 0,64	2	1 – 2	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	6,53 ± 1,41	7	5 – 7	5 – 10
Готовность быть частью коллектива	6,90 ± 1,45	6,5	6 – 8	5 – 10

## ПРИЛОЖЕНИЕ П

Расширенная таблица значений психологического тестирования в группе А  
после тренинга

Показатели	среднее значение $\pm$ станд. откл.	Медиана	верхняя и нижняя квартили	миним. и максим. Значения
Коммуникативная компетенция Ситуативно-деловое общение	14,13 $\pm$ 2,18	13,5	12 – 16	11 – 19
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- познавательное общение	18,97 $\pm$ 3,30	20	17 – 22	12 – 24
Коммуникативная компетенция Внеситуативно- личностное общение	21,93 $\pm$ 3,90	23	20 – 25	15 – 27
Коммуникативная компетенция доп. Методика	2,83 $\pm$ 0,38	3	3 – 3	2 – 3
Коммуникативная компетенция Карта наблюдений	10,53 $\pm$ 2,05	10	9 – 12	8 – 15
Эмоциональный интеллект осн. Методика	4,53 $\pm$ 0,63	5	4 – 5	3 – 5
Эмоциональный интеллект Дополнительная методика	2,83 $\pm$ 0,38	3	3 – 3	2 – 3
Эмоциональный интеллект Карта наблюдений	11,77 $\pm$ 1,79	12	10 – 13	7 – 14
Умение реагировать в конфликте осн. Методика	2,67 $\pm$ 0,55	3	2 – 3	1 – 3
Умение реагировать в конфликте Карта наблюдений	11,57 $\pm$ 1,33	12	10 – 13	9 – 13
Готовность быть частью коллектива Карта наблюдений	7,97 $\pm$ 1,33	8	7 – 9	5 – 11

## ПРИЛОЖЕНИЕ Р

### Рекомендации для родителей дошкольников, которые не посещают ни детское дошкольное учреждение, ни игровые комнаты

Согласно результатам исследования у испытуемых группы Г (дошкольники 5-6 лет не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни игровые комнаты или другие игровые пространства) выраженность показателей социальной осведомленности оказалась наименьшей по сравнению с результатами испытуемых других групп. Родителям детей, принимающих участие в исследовании, были предложены рекомендации относительно организации повседневной жизни дошкольника.

1. Наибольшее внимание уделить деятельности, направленной на развитие наименее развитых компетенций внутри группы, таковыми были *готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта и готовность быть частью коллектива*. Таким образом, необходимым и желательным является:

а) Предоставление как можно большего количества ситуаций, где дошкольник может получить полезный опыт разрешения конфликта и возможности справляться со стрессом, а также взаимодействие внутри малой группы без присутствия значимого взрослого. Такие ситуации чаще всего возникают в общении со сверстниками и малознакомыми людьми, а также в детском коллективе, поэтому игры на детских площадках, поощрение совместных игр со сверстниками, посещение незнакомых мест, знакомство с новыми людьми (как взрослыми так и детьми), обсуждение конфликтных ситуаций, приглашение гостей в дом и походы в гости к друзьям, посещение кружков, выставок, игровых комнат и.т.д помогут ребенку приобрести полезный опыт.

б) Предоставить информацию ребенку о способах решения конфликтов: уход от ситуации или жалоба взрослому; разрешение конфликта

с помощью физической активности и вербальный способ разрешения ситуации. Обсудить какой из этих способов более адекватный.

в) Следовать трем правилам, которые помогают приобрести необходимый дошкольнику навык или умение: шаг 1 - при первых сложностях объяснить или показать ребенку как необходимо поступить в данной ситуации (например, как реагировать когда дразнят или как принимать последствия, в ситуации, когда виноват сам); шаг 2 - в дальнейшем при возникновении затруднений помочь ребенку разрешить ситуацию (например, напомнить о том, как было бы правильно отреагировать в данном; третий шаг – это предоставление возможности ребенку самому справиться с подобной ситуацией.

г) Закреплять положительные результаты.

д) Приобретение нового опыта должно происходить постепенно с нарастанием. Начиная с небольших по продолжительности прогулок и игр в коллективе или в кругу сверстников и заканчивая вхождением ребенка в малую группу и приобретение им необходимых навыков общения и ролевого поведения в социальной среде без помощи взрослого.

2. Для большего развития таких компетенций как *развитие эмоционального интеллекта и развитие коммуникативных способностей* нами были рекомендованы следующие виды активности:

а) обсуждение эмоционального состояния, как ребенка, так и самого себя. Такая активность позволит дошкольнику не только хорошо анализировать эмоциональные состояния других людей, но и правильно воспринимать свое собственное эмоциональное состояние, а, следовательно, научиться правильно с ним справляться. Здесь взрослый также может пользоваться тремя последовательными шагами: шаг первый – проговаривание вслух эмоционального состояния (например, тебе грустно, тебе обидно...); шаг второй - проговорить причину эмоции (тебе грустно

потому, что...); шаг третий – предложить способ как можно справиться с данной ситуацией.

б) Поощрять приобретение различных вариаций коммуникаций: знакомство со взрослым или ребенком, беседа на любую тему, обсуждение мультфильма, изучение нового вопроса, спор, коммуникативные игры, способствующие расширению словарного запаса и активного его использования. Очень важно побуждать дошкольника к коммуникативной активности, это может быть организовано как с помощью специальной игры, так и в повседневной жизни, например, задавая вопросы и обсуждая интересующие ребенка темы.

в) Закрепление положительного опыта.

## ПРИЛОЖЕНИЕ С

### Рекомендации для педагогов или психологов детского дошкольного учреждения

Согласно результатам исследования у испытуемых группы Б (дошкольники посещающие детское дошкольное учреждение, но не посещающие детскую игровую комнату) наименее развитыми оказались следующие компетенции *развитие эмоционального интеллекта и готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта*. По нашему мнению малая выраженность таких компетенций обуславливается недостатком корректной помощи взрослого в решении конфликтов и стрессовых ситуаций, эмоциональных состояний ребенка, а также малым учетом индивидуальных особенностей каждого дошкольника. Таким образом, нами были предложены следующие рекомендации, относящиеся к организации игровой и повседневной жизни дошкольников в детской коллективе.

1. Для развития компетенции готовности адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта нами рекомендуется:

а) Обсудить с ребятами способы разрешения конфликтных ситуаций на примерах из рассказов или жизни самих детей в саду. Для этого выделяется несколько способов поведения в конфликте: избегание или жалоба, решение конфликта с помощью физических действий или вербальное разрешение конфликтов. Обсуждение, какой из способов поведения в конфликте является наиболее адекватным. Введение правила трех вариантов выбора.

б) Правило трех вариантов выбора. Это правило отражает вопрос разрешения конфликтов между детьми, когда ребенок хочет играть тем же материалом или в ту же игру, как и другой. Для этого, детям предлагается воспользоваться тремя вариантами: *предложить играть вместе, обменяться или дождаться своей очереди в игре*.

в) Поэтапное введение умений и навыков решения конфликта. Первый этап - при возникновении конфликтной ситуации, психолог или педагог, как правило, показывает возможности использования правила поведения в конфликте. Второй этап - при повторных ситуациях он может напоминать о том, что нужно воспользоваться правилом трех вариантов. Третий этап – поощрение использования данного правила ребенком самостоятельно.

2. Для развития компетенции развитие эмоционального интеллекта педагогу можно воспользоваться следующими видами активности:

а) Обсуждение эмоциональных состояний в начале дня. Это можно делать в игровой форме: на небольшом листочке бумаги нарисовать солнышко, а после попросить каждого ребенка нарисовать веселое или грустное лицо своему солнышку в зависимости от того, какое сейчас настроение у ребенка. Это позволит педагогу заранее знать о преобладающем настроении в группе, а также самим дошкольникам будет полезно узнать кто из их сверстников, в каком настроении.

б) Поощрение вербального выражения эмоций. Правило вербального выражения эмоций используется не только в конфликтах между детьми, но и в тех случаях, когда ребенок пытается выразить эмоции неадекватными физическими действиями, как по отношению к предметам, так и по отношению к другим детям.

в) Поэтапное введение правила вербального выражения эмоций. Первый этап - педагог самостоятельно проговаривает эмоции за ребенка и вербализирует причину (ты огорчен, потому что..., ты зол на то, что...). Второй этап - в последующих ситуациях ребенок пытается выразить эмоции с помощью педагога. Третий этап – это самостоятельное вербальное выражение эмоций ребенком: «мне обидно, потому что», «я расстроен так как», «мне неприятно, что» и т.д.

3. Поощрение адекватного поведения и применения умений в конфликтных и стрессовых ситуациях, а также в ситуации выражения

эмоциональных состояний. Педагогу также следует пользоваться данными правилами. Вербализация эмоционального состояния самого взрослого нередко является примером для подражания. Так, например, если педагог расстроен поведением своих воспитанников, он может проговорить свое эмоциональное состояние, при этом обуславливая его не самими детьми, а конкретным примером их поведения (Я расстроена, потому что вы разломали чужую постройку вместо того, чтобы предложить построить замок вместе...).

4. Согласно данным, полученным после проведения разработанной специально для данного исследования коррекционной программы, было выявлено качественное повышение уровня нескольких компетенций одновременно. Мы предлагаем психологу детского дошкольного учреждения воспользоваться данными наработками для проведения отдельных психологических занятий в группах старших дошкольников в зависимости от выявленного уровня развития той, или иной компетенции внутри группы.



ПРИЛОЖЕНИЕ Т  
Фотографии тренинговых занятий игра №1 «Кафе»





## ПРИЛОЖЕНИЕ У

## Фотографии тренинговых занятий Игра №4 «Ремонтное бюро»



**ПРИЛОЖЕНИЕ Ф****Текст рассказа Николая Носова «Огурцы» к игровому упражнению № 4**

Один раз Павлик взял с собой Котьку на реку ловить рыбу. Но в этот день им не повезло: рыба совсем не клевала. Зато когда шли обратно, они забрались в колхозный огород и набрали полные карманы огурцов. Колхозный сторож заметил их и засвистел в свисток. Они от него бежать. По дороге домой Павлик подумал, как бы ему дома не досталось за то, что он лазит по чужим огородам. И он отдал свои огурцы Котьке.

Котька пришёл домой радостный:

– Мама, я тебе огурцов принёс!

Мама посмотрела, а у него полные карманы огурцов, и за пазухой огурцы лежат, и в руках ещё два больших огурца.

– Где ты их взял? – говорит мама.

– На огороде.

– На каком огороде?

– Там, у реки, на колхозном.

– Кто ж тебе позволил?

– Никто, я сам нарвал.

– Значит, украл?

– Нет, не украл, а так просто... Павлик брал, а мне нельзя, что ли? Ну, и я взял.

Котька начал вынимать огурцы из карманов.

– Постой, постой! Не выгружай! – говорит мама.

– Почему?

– Сейчас же неси их обратно!

– Куда ж я их понесу? Они на грядке росли, а я сорвал. Всё равно они теперь уже расти не будут.

– Ничего, отнесёшь и положишь на той же грядке, где сорвал.

– Ну, я их выброшу.

– Нет, не выбросишь! Ты их не сажал, не растил, не имеешь права и выбрасывать.

Котька стал плакать:

– Там сторож. Он нам свистел, а мы убежали.

– Вот видишь, что делаете! А если б он поймал вас?

– Он не догнал бы. Он уже старенький дедушка.

– Ну как тебе не стыдно! – говорит мама. – Ведь дедушка за эти огурцы отвечает. Узнают, что огурцы пропали, скажут, что дедушка виноват. Хорошо будет?

Мама стала совать огурцы обратно Котьке в карман. Котька плакал и кричал:

– Не пойду я! У дедушки ружьё. Он выстрелит и убьёт меня.

– И пусть убьёт! Пусть лучше у меня совсем не будет сына, чем будет сын вор.

– Ну, пойдём со мной, мамочка! На дворе темно. Я боюсь.

– А брат не боялся?

Мама дала Котьке в руки два огурца, которые не поместились в карманах, и вывела его за дверь.

– Или носи огурцы, или совсем уходи из дому, ты мне не сын!

Котька повернулся и медленно-медленно пошёл по улице.

Уже было совсем темно.

«Брошу их тут, в канаву, а скажу, что отнёс, – решил Котька и стал оглядываться вокруг. – Нет, отнесу: ещё кто-нибудь увидит и дедушке из-за меня попадёт».

Он шёл по улице и плакал. Ему было страшно.

«Павлику хорошо! – думал Котька. – Он мне свои огурцы отдал, а сам дома сидит. Ему небось не страшно».

Вышел Котька из деревни и пошёл полем. Вокруг не было ни души. От страха он не помнил, как добрался до огорода. Остановился возле шалаша, стоит и плачет всё громче и громче. Сторож услышал и подошёл к нему.

– Ты чего плачешь? – спрашивает.

– Дедушка, я принёс огурцы обратно.

– Какие огурцы?

– А которые мы с Павликом нарвали. Мама сказала, чтоб я отнёс обратно.

– Вот оно какое дело! – удивился сторож. – Это, значит, я вам свистел, а вы всё-таки огурцы-то стащили. Нехорошо!

– Павлик брал, и я взял. Он мне и свои огурцы отдал.

– А ты на Павлика не смотри, сам понимать должен. Ну, больше не делай так. Давай огурцы и иди домой.

Котька вытащил огурцы и положил их на грядку.

– Ну, всё, что ли? – спросил старик.

– Нет... одного не хватает, – ответил Котька и снова заплакал.

– Почему не хватает, где же он?

– Дедушка, я один огурец съел. Что теперь будет?

– Ну что ж будет? Ничего не будет. Съел, ну и съел. На здоровье.

– А вам, дедушка, ничего не будет за то, что огурец пропал?

– Ишь ты какое дело! – усмехнулся дедушка. – Нет, за один огурец ничего не будет. Вот если б ты не принёс остальных, тогда да, а так нет.

Котыка побежал домой. Потом вдруг остановился и закричал издали:

– Дедушка, дедушка!

– Ну что ещё?

– А этот вот огурец, что я съел, как будет считаться – украл я его или нет?

– Гм! – сказал дед. – Вот ещё какая задача! Ну чего там, пусть не украл.

– А как же?

– Ну, считай, что я тебе подарил его.

– Спасибо, дедушка! Я пойду.

– Иди, иди, сынок. Котыка во весь дух помчался по полю, через овраг, по мостику через ручей и, уже не спеша, пошёл по деревне домой. На душе у него было радостно.