

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

---

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки / специальности)

---

Психология и педагогика дошкольного образования  
(направленность (профиль) / специализация)

---

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игр-фантазирования

Обучающийся

Н.А. Ланских  
(Инициалы Фамилия)

---

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина  
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

---

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы – развитие у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игр-фантазирования.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования.

В ходе работы решаются задачи изучения и анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества посредством игр-фантазирования; выявляются уровни развития у детей 5-6 лет игрового сотрудничества; разработка и апробация содержания и организация работы по развитию у детей 5–6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования; проведение оценки работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования.

Новизна исследования заключается в том, что выявлена возможность использования игр-фантазирования в развитии умений игрового сотрудничества у детей 5–6 лет.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 наименования), 3 приложения. Для иллюстрирования текста используются 20 таблиц. Основной текст работы изложен на 63 страницах.

## Оглавление

Введение	5
Глава 1 Теоретические основы развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игр-фантазирования .....	9
1.1 Психолого-педагогические основы развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества .....	9
1.2 Характеристика игры-фантазирования и ее роль в развитии умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет .....	18
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования ...	25
2.1 Изучение уровня развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества .....	25
2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры- фантазирования .....	40
2.3 Оценка работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования .....	50
Заключение .....	58
Список используемой литературы .....	60
Приложение А Список детей .....	64
Приложение Б Количественные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента .....	65
Приложение В Количественные результаты исследования на контрольном этапе эксперимента .....	66

## Введение

С принятием Федерального государственного стандарта дошкольного образования игра становится основным средством обучения и воспитания, формой организации жизни дошкольников. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности и общения воспитателя с дошкольниками.

В отечественной педагогике и психологии стало общепринятым, что игра имеет исключительное значение для психического развития ребенка и является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой, по определению Д.Б. Эльконина, происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности.

Возраст детей 5-6 лет – это период расцвета игры-фантазирования. Отмечается ее ценность как особой творческой деятельности, в ходе которой ребенок создает новый сюжет в идеальном плане (в виде представлений). Игра чаще всего разворачивается вокруг какого-нибудь вымышленного героя – игрушки, персонажа сказки, мультфильма. Образы, созданные воображением, получают оформление благодаря таким выразительным средствам, как речевые характеристики, движения, мимика, жесты, экспрессивные проявления. Содержанием детских игр становятся не только режимные моменты, но и различные праздники, экскурсии, труд взрослых. Особо возрастает интерес к играм с общественной тематикой.

Через игру-фантазирование дети учатся познавать окружающий мир и жить в гармонии с ним, через игру дошкольники учатся строить взаимоотношения друг с другом, также через игру развиваются способности ребят в разных видах деятельности. Изображая разные характеры и поступки,

такие как взаимопомощь, поддержку, жадность, хитрость, дети учатся видеть себя со стороны.

У детей в этом возрасте должно быть развито игровое сотрудничество как умение объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных действий, отображать характерные черты игрового образа. Развиваясь в игре, умение устанавливать и развивать контакт по поводу общего дела будет способствовать развитию коммуникативной компетентности ребенка. В свою очередь, общение с окружающими является одним из основных условий развития ребенка. Успешность коммуникации со взрослыми и сверстниками влияет на формирование личности дошкольника, поскольку данный фактор способствует познанию и оценке самого себя посредством других людей. На протяжении дошкольного возраста постоянно совершенствуется, усложняется коммуникация как в направлении содержания общения, его мотивов, так и по направлению развития коммуникативных навыков и умений.

Актуальность выбранной темы объясняется следующим положением. Игровая деятельность дошкольников часто формируется спонтанно. На сегодняшний день уделяется недостаточно внимания развитию игровой деятельности как таковой, и игре-фантазированию в частности. Игры детей часто стереотипны, повторяют стандартные сюжеты, в них редко проявляются творчество, фантазия. В результате педагоги и психологи отмечают снижение уровня игр. Игра-фантазирование не входит в систему организованного обучения детей в детском саду. Как правило, педагоги используют её в работе в основном для развития творческого потенциала детей, а в повседневной жизни – эпизодически, по своему усмотрению, зачастую для того, чтобы сделать жизнь детей в группе увлекательнее, разнообразнее. В то же время, в силу коллективного характера, повышенных требований к умению договариваться в связи с неопределенностью сюжета, именно этот вид игр создает богатые возможности для развития игрового сотрудничества детей.

Проблема сотрудничества рассматривалась следующими исследователями с учетом различных аспектов и факторов: в игре (В.Я. Воронова, А.В. Запорожец, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджеричкая), в трудовой деятельности (Р.С. Буре), коммуникативной деятельности (Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова), в продуктивных видах деятельности (В.Н. Давидович, Т.С. Комарова, С.В. Кахнович, И.А. Рудовская).

На основании вышеизложенного, нами было установлено **противоречие** между необходимостью формирования у детей 5–6 лет игрового сотрудничества и недостаточным использованием игр-фантазирования в данном процессе.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить **проблему** исследования: какова возможность формирования у детей 5–6 лет игрового сотрудничества посредством игр-фантазирования?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развитие у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игр-фантазирования».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования.

**Объект исследования:** процесс развития игрового сотрудничества детей 5-6 лет.

**Предмет исследования:** развитие у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игра-фантазирования.

**Гипотеза исследования:** развитие умения игрового сотрудничества у детей 5-6 лет в процессе игры-фантазирования будет возможным, если:

- подобраны темы игр-фантазирования в образовательный процесс в соответствии с перспективным планированием;
- организовать развитие компонентов игрового сотрудничества на предварительном этапе.

– включены игры-фантазирования, направленные на сотрудничество, в совместную деятельность в режимных процессах.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогические основы развития умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет в процессе игр-фантазирования.
2. Провести диагностику уровня развития у детей 5-6 лет игрового сотрудничества.
3. Разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию у детей 5–6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования.
4. Провести оценку работы развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования.

**Теоретико-методологической основой исследования являются:**

- исследования о ведущей игровой деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);
- исследования развития навыков сотрудничества у дошкольников (Л.С. Римашевская, В.В. Щетинина)
- исследования об организации игр-фантазирования в дошкольном возрасте (Л.В. Артемова, Л. Бочкарёвой, Л. Ворошнина, Н. Карпинская, М.Д. Маханева, А. Николаичева, Л. Фурмина, А.В. Щеткин).

Для решения поставленных задач использовались **следующие методы исследования:** анализ психолого – педагогической литературы по проблеме; психолого – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), качественный и количественный анализ эмпирических данных.

**Экспериментальная база исследования:** МК ДОУ ГО Заречный «Дюймовочка» Свердловская область. В данном исследовании испытуемые – 30 детей в возрасте 5–6 лет.

**Новизна исследования** заключается в том, что выявлена возможность использования игр-фантазирования в развитии умений игрового сотрудничества у детей 5–6 лет.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что обоснована возможность использования игр-фантазирования в развитии умений игрового сотрудничества у детей 5–6 лет.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по развитию умений игрового сотрудничества у детей 5–6 лет может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 наименования), 3 приложения. Для иллюстрирования текста используются 19 таблиц. Основной текст работы изложен на 64 страницах.



## **Глава 1 Теоретические основы развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игр-фантазирования**

### **1.1 Психолого-педагогические основы развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества**

Развитие умений игрового сотрудничества – важный показатель коммуникативного развития старшего дошкольника.

Проблема сотрудничества рассматривалась следующими авторами и исследователями с учетом различных аспектов и факторов: в игре (В.Я. Воронова, А.В. Запорожец, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджерицкая), в трудовой деятельности (Р.С. Буре), коммуникативной деятельности (Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова [26]), в продуктивных видах деятельности (В.Н. Давидович, Т.С. Комарова, С.В. Кахнович, И.А. Рудовская).

Относительно изучения проблемы сотрудничества в отечественной педагогике и психологии, то она рассматривалась в большей степени в работах, посвященных вопросам развития дошкольников.

Изучение проблемы сотрудничества дошкольников тесным образом переплетается с различными работами по исследованиям данного феномена в рамках учебной деятельности и, соответственно, учебного сотрудничества младших школьников. Здесь рассматриваются такие взаимосвязанные понятия, как «кооперация», «взаимодействие» и «совместимость» [13].

Благоприятными условиями для развития сотрудничества детей является образовательная среда в рамках детского дошкольного учреждения, где дети при совместной деятельности приобретают знания и умения согласовывать какие-либо совместные действия, учатся планировать, контролировать, осознают значимость получаемой помощи и учатся оценивать свои действия и поступки в отношении других людей [6].

Сотрудничество можно рассматривать как один из высших типов взаимодействия между людьми. М.А. Сафронова в своих исследованиях проводила анализ способности детей сотрудничать, где пришла к выводу, что является важным принимать во внимание личностные качества ребенка, учет его ценности самого себя, а также необходимость введение в продуктивную деятельность как самого сотрудничества, так и творчества [14].

В работах исследователей выделяется тот факт, что сотрудничество в большей степени присуще именно детям старшего дошкольного возраста, что будет для них характерно при взаимодействии как со взрослыми людьми, так и со своими сверстниками. Будет непосредственно видоизменяться именно характер их взаимодействия с другими людьми, когда первостепенными становятся взаимоотношения на основании кооперации и эмоционального общения [7], [12].

Важным показателем игрового сотрудничества является уровень коммуникативной компетентности ребенка.

Под коммуникативной компетентностью понимается «совокупность личностных качеств дошкольника (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в сфере коммуникации».

Под коммуникацией понимается «процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. Она включает передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств. Универсальным средством коммуникации является речь, с помощью которой не только передается информация, но и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности» [28].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДОО) определил ключевые ориентиры коммуникативных умений и знаний, что диктует также новые требования относительно образовательной программы, предназначенной для дошкольных образовательных организаций [28].

ФГОС ДО определяет следующие задачи для коммуникативного развития дошкольников:

- «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в ДОО;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [28].

В своих работах С.А. Козлова указывает, что игровое сотрудничество подразумевает такие коммуникативные умения дошкольников, как:

- «умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный, упрямый) и рассказать о нём;
- умение получать необходимую информацию в общении;
- умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам;
- умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- умение спокойно отстаивать своё мнение;
- умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей;
- умение принимать участие в коллективных делах (договориться, уступать так далее);
- умение уважительно относиться к окружающим людям;

- умение принимать и оказывать помощь;
- умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» [16].

Обобщив, В.В. Щетинина отмечает, что показатели игрового сотрудничества детей старшего дошкольного возраста состоят из:

- «наличия структуры, отражающей совокупность знаний, умений и опыта коммуникативной деятельности в игре, выражающейся в коммуникативной компетентности;
- осознанности как понимания, умения обосновать те или иные правила коммуникативного поведения в игре, коммуникативные нормы;
- выраженности в личностных качествах, связанных с коммуникацией в процессе игры» [33].

Если рассматривать коммуникативную компетентность как некий показатель социального интеллекта, то в его структуру входят проявляемые в игровой деятельности дошкольника коммуникативные навыки, знания и умения.

Под знаниями в области коммуникации понимаются «знания о способах и средствах взаимодействия с окружающими людьми (знания о речи как средстве коммуникации, о вербальных и невербальных формах общения, о важности развития компонентов устной речи для эффективного взаимодействия со взрослыми и детьми)».

Умения в области коммуникации – «это умение понимать речь окружающих людей и делать свою речь понятной для них, умение выражать свои чувства, мысли, планы, желания, задавать вопросы и так далее, используя вербальные и невербальные средства общения».

Коммуникативные навыки – «способность ребенка понимать состояния и высказывания другого человека, находящегося в ситуации общения, способность выражать свое отношение к происходящему в вербальной и невербальной формах общения» [2].

На постоянной основе необходимо развивать умения и знания детей в области коммуникации, которые являются познавательным компонентом. Это позволит создать мощный фундамент для развития мышления ребенка, поскольку коммуникации выступают как средство общения между людьми при получении знаний и опыта.

Дошкольники получают представление о правилах общения через знакомство с этикетом. Деятельность по формированию у детей правил общения и норм поведения может происходить в двух направлениях: передача детям представлений о том, какие нормы поведения действуют, а также через их непосредственный опыт социального поведения. Формы получения коммуникативных знаний и правил поведения у дошкольников могут быть следующие:

- через восприятие поведения других людей, включая сверстников;
- через объяснения данных правил;
- через требования соблюдения данных правил;
- через оценки поведения детей взрослыми [17].

На основании этого получаемая ребенком информация аккумулируется, обобщается и уже формируется у него некое представление о социально одобряемом поведении. Но из данных знаний, получаемых ребенком, не следует, что именно так он будет себя вести, поскольку часто дошкольники не могут еще в полной мере контролировать свою эмоциональную сферу, вследствие чего, на первое место могут выходить именно эмоции и ребенок при определенной ситуации будет ведом именно ими [23].

М.И. Лисина [19] и ее ученики разработали концепцию генезиса общения, где приведен процесс по формированию коммуникационных умений и навыков, где важным условием развития ребенка выступает совместная деятельность и взаимоотношения его с окружающими людьми.

На протяжении всей жизни ребенка происходит его интенсивное обогащение коммуникационным опытом. При этом, становясь старше,

ребенок учится взаимодействовать и с социумом.

Личностные качества ребенка можно определить, как определенные сложные структурные компоненты личности и некие черты, к которым относятся устойчивые состояния личности, ее психические процессы и образования, проявляющиеся в межличностном общении и поведении.

В своих работах В.Н. Куницына при общении людей важное значение придает именно качествам личности. Другими словами, «как бы ни была важна и значима для партнера информация, она включается в содержание личностного общения лишь в той мере, в какой ее презентация позволяет проявить подлинным свойствам и качествам (например, альтруизму, умению слушать, отказу от эгоцентризма и так далее)» [18].

Дошкольники оказывают обоюдное влияние в различных ситуациях: они могут оказывать эмоциональную поддержку, играют в сложные игры-фантазирования друг с другом, выступают как модель для подражания. Дошкольникам важно понимать, как именно они выглядят со стороны вследствие своего поведения и общения, как правильно донести свою мысль до других детей, важным является умение слышать и слушать своего собеседника. Они должны понимать, что своим поведением и манерой общения могут как вызвать желание с ними общаться дальше, так и, наоборот.

Согласно проведенным исследованиям, было выявлено, что дети, пользующиеся большей популярностью у сверстников, будут склонны к сотрудничеству с другими, а непопулярные дети, наоборот, будут проявлять агрессию или держаться в стороне от других детей [12].

В своих работах В.Н. Белкина указывает на тот факт, что более популярные дети обладают следующими качествами:

- они не навязывают другим детям свою волю;
- обладают и делятся с другими детьми какой-либо интересной информацией;
- откликаются на предложения совместной деятельности, поступившие

от других детей;

– когда проходит какое-либо групповое занятие, они постепенно в него включаются, делятся опытом и делают уместные замечания, а только после этого переходят к активной деятельности;

– обладают умениями улаживать конфликтные ситуации;

– могут прийти на помощь другим, если в состоянии ее оказать;

– умеют поддерживать разговор с другими людьми;

– чувствительны к желаниям и потребностям других людей [4].

Также важной характеристикой коммуникативной компетенции является осознанность, которая направлена на установление контакта как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Осознанность коммуникативной компетентности можно представить, как «способность и готовность вступать в разные (невербальные, вербальные, устные, письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение разговора, поддержание контакта), что в свою очередь зависит от личностных качеств» [4].

Личные качества ребенка, которые напрямую связаны с коммуникацией, также выступают как важная характеристика коммуникативной компетенции. «Под коммуникативными качествами личности подразумевают, те индивидуальные личностные особенности, которые оказывают влияние на характер взаимодействия в игре у дошкольника, на его эффективность или неэффективность» [30].

Далее рассмотрим каким именно образом происходит в старшем школьном возрасте накопление, обогащение и развитие коммуникативного опыта, как основы сотрудничества.

Согласно М.И. Лисиной, посредством различных форм общения у детей формируется их коммуникативный опыт. При этом у дошкольников будет присущ переход к новой для них форме общения от внеситуативно-деловой к внеситуативно-личностной [19].

При внеситуативно-познавательной форме общения со взрослым у

ребенка происходит его познавательная деятельность, посредством воспринимаемых им чувственных образов. То есть дети при общении со взрослым стремятся к, так называемому, теоретическому сотрудничеству, то есть при совместном обсуждении со взрослым они познают сущность явления и событий предметного мира. Признаком данной формы общения – это вопросы ребенка относительно самих предметов и различных взаимосвязях.

Примерно с 6-7 лет у ребенка при общении со взрослым главной становится внеситуативно-личностная форма общения, которая выступает как высшая форма коммуникативной деятельности. Ее отличием является не познание предметного мира, а именно познание мира людей, то есть имеющая социальную направленность [5].

Данная форма общения позволяет дошкольникам в полной мере получать представление о взаимоотношениях окружающих их людей, удовлетворять их потребность в познании самих себя и в познании других людей. Взрослый при общении с дошкольником выступает как некий источник знаний о социальной действительности и при этом одновременно является и объектом изучения со своими потребностями, установками, ценностями и прочим. Взрослый также дает ребенку представление о том, как именно необходимо поступать в той или иной ситуации, то есть служит эталоном поведения. Следовательно, при внеситуативно-личностной форме общения наилучший результат с учетом возрастных особенностей детей, можно получить посредством игровой деятельности, которые приближены к условиям занятий.

Ю.А. Баженова отмечает, что для развития форм сотрудничества детей важным является и его общение со сверстниками, когда он понимает, что есть еще такие же дети, как и он. Следует отметить, что ребенок и раньше сталкивался с детьми, но в данной ситуации при восприятии других детей важным качеством является осознанность. Следовательно, происходит идентификация себя с другими детьми, когда они имеют общее коммуникативное пространство [2, с. 43].



Возникновение межличностных отношений между детьми есть результат их коммуникативного опыта. Именно качество данных отношений будет определять социальный статус ребенка в коллективе, диктовать его уровень эмоционального комфорта нахождения в нем. Таким образом, коммуникативная компетентность для ребенка будет являться оптимальным условием формирования его качества межличностных отношений в коллективе, как со взрослыми, так и со сверстниками.

Отдельно отметим, как реализуются умения устанавливать сотрудничество как игровое умение. Т.И. Бабаевой выделяются следующие общие игровые умения детей: во-первых, ребенок должен уметь сознательно принимать игровую задачу, выполнять игровые действия по правилам, добиваться нужного результата. Во-вторых, важно понять содержание и правила игры, ответить на вопросы об игре. Действовать в игре согласованно, соблюдать очередность действий, проявлять при этом выдержку. Следить за своими действиями и контролировать действия других играющих, исправлять вовремя ошибки. Проявляя настойчивость в поиске решения, увидеть правильность результата. Важно уметь объяснить товарищу ход решения игровой задачи. Знать несколько игр, уметь их организовать. Возможно придумывание новых правил в играх, попытаться разнообразить их содержание, изменив игровые действия [10].

Таким образом, игровое сотрудничество – умение взаимодействовать с партнерами в игре. У детей старшего дошкольного возраста формируются следующие игровые умения: в основном, ребенок к 5 годам правильно выполняет правила игры, знает свою очередность, радуется побеждая и старается справиться с поражением, учится договариваться в процессе игры. Важным показателем игрового сотрудничества является сформированная коммуникативная компетентность ребенка.

## **1.2 Характеристика игры-фантазирования и ее роль в развитии умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет**

Согласно исследованиям А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии Д.Б. Эльконина и другим, игра является для ребенка интересным и доступным способом выражения и переработки его впечатлений, эмоций и знаний. Игра – активность индивида, направленная на условное моделирование некоей развернутой деятельности. В современной отечественной психологии принят подход к анализу игры как деятельности. Согласно теории деятельности, под игрой понимается «такой вид деятельности, в котором дети воспроизводят действия взрослых и отношения между ними, направленный на познание окружающей действительности» [8].

У детей 5-6 лет в связи с частичным переходом игры в речевой план появляется игра-фантазирование.

Согласно исследованиям и наблюдениям О.М. Клименковой, именно в старшем дошкольном возрасте игры-фантазирования обладают ценностью как их особая творческая деятельность, когда ребенок сам строит новый сюжет развития, придумывает новых героев. Образы для данной игры могут примяться вымышленные, а сюжет строится вокруг развития событий какой-либо сказки, мультфильма, игрушки и прочего. Данные предметы и образы приобретают свои характеристики, мимику, движения и прочее [15].

К игре-фантазированию можно отнести такие игры, в которых ребенок будет проявлять свою самостоятельность, воображение, инициативу. В зависимости от сюжета, способа реализации творческой идеи, игры-фантазирования можно разделить на театрализованные, режиссерские, сюжетно-ролевые и игры со строительным материалом.

Н.Я. Большунова рассматривает игру-фантазирование как «моделирование биосоциальных отношений, внешне не подчиненную строгому сюжету, то есть сценарию, в определенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой ребенок

овеществляет образ и выражает разными символическими средствами (мимикой, речью, графикой, пением и так далее)» [6].

Игра-фантазирование имеет схожие черты с сюжетной игрой (Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин). Как и сюжетная игра, игра-фантазирование может быть как групповой, так и индивидуальной [23].

Для детей в игровом фантазировании ценным является процесс создания нового сюжета как творческого продукта деятельности. Работа воображения проявляется преимущественно через общение участников в речевом плане, изобразительных действиях и выразительных движениях, поэтому процесс разворачивается вокруг какого-либо вымышленного персонажа. Образ не должен соотноситься ни с одним из знакомых детям героев сказок или мультфильмов. Он должен заинтересовать детей и открыть широкие возможности, как для придумывания, так и для освоения эмоционально – чувственного опыта.

В структуре игры-фантазирования можно выделить компоненты, которые выделяет Д.Б. Эльконин в сюжетно-ролевой игре, то есть «роль как определяющий компонент, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми» [34].

Таблица 1 – Структура игры

Структурный компонент игры	Характеристика компонента
Роль	Функция, которую берет на себя ребенок в игре, оказывающаяся центром игры и объединяющая все ее стороны
Игровые действия	Действия со значениями, с помощью которых ребенок исполняет взятые на себя роли взрослых и взаимоотношения между ними
Игровые предметы-заместители	Предметы, которые не имеют конкретного действия
Игровое правило	Обязательство, которое берет на себя ребенок при выполнении игровых действий, определяющийся ролью
Воображаемая ситуация	Перенос значения с одного предмета на другой
Сюжет	Действительность, которую дети демонстрируют в игре
Содержание игры	Главный элемент, выделенный ребенком в игре взрослого

Для игры-фантазирования, дошкольнику следует обладать умением комбинировать между собой разнообразные события, при этом согласовывать в общем сюжете игры замыслы каждого ребенка, участвующих в ней. Следует отметить, что дошкольники еще не обладают умением самостоятельно разворачивать игру-фантазирование без опоры на роль и предметные действия, но такая способность уже может появиться в старшем дошкольном возрасте.

В своих трудах Н.Я. Михайленко указывает на возможность старших дошкольников осваивать данные умения поскольку у них уже в достаточной мере имеется объем знаний о различных сферах жизни, получаемые из реальных событий, мультфильмов и кино, книг и прочего. Также отмечается интерес ребенка участвовать именно в данном возрасте в групповой деятельности со своими сверстниками [20].

«Безусловно, дети и раньше могли развернуть игру со сверстниками, но согласование в ней осуществлялось за счет предметно-игровой среды, направляющей действия участников в общее смысловое русло, за счет принятия близких по смыслу ролей, вызывающих взаимодополнительные действия партнеров. Цепь событий разворачивалась в игре как бы автоматически, как общее «воспоминание» о той или иной смысловой сфере. Усложнение и разнообразие детских замыслов влечет за собой трудности построения совместной игры, которая требует больших усилий по их согласованию» [21].

Игра-фантазирование отличается от других игр именно тем, что все события, происходящие в игре, происходят не по заранее придуманному плану. В ней присутствует свобода выбора действий участников игры, когда весь сюжет игры складывается в процессе самой игры ее участниками. Изначально может быть определена лишь тема игры и заданы какие-либо ее условия. Страшим дошкольникам в условиях групповой игры является достаточно трудным довести игру-фантазирование до конца, и она может закончиться через несколько минут после ее начала из-за непонимания и

разногласий детей. Также одним из вариантов развития событий, может произойти ее переход на более простой сюжет, вследствие желания участников сохранить групповое сотрудничество, нежели развернуть игру по более сложной и интересной линии.

Совместное сюжетосложение требует от ребенка умения «выстраивать новые последовательности событий, охватывающие разнообразные тематические содержания, и при этом быть ориентированным на партнеров-сверстников: обозначать для них (пояснять), какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить совсем другие события); умение комбинировать предложенные им самим и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры».

А. Безрукова отмечает, что игра-фантазирование требует от детей соблюдения следующих правил:

- «рассказывать, развивая предложенный сверстником фрагмент;
- слушать и принимать замысел товарища;
- вносить предложения по изменению сюжета;
- аргументировать для партнера по игре свои предложения, находя значимые обоснования» [3].

Более целесообразным для игры-фантазирования следует либо объединяться парами, либо небольшими группами. Также следует обговорить игровые правила, обозначить правила проведения игры, определить ряд санкций на нарушения данных правил [25].

Н.П. Флегонтова в своих работах рассматривает театрализованные игры-фантазирования, которые представляют из себя игры-представления, где ребенок при помощи жестов, интонации, поз, походки, вербальных средств разыгрывает и передает определенный сюжет и создает образ персонажа [29].

Согласно исследованию О.А. Акуловой, для детей 5-6 лет будут характерны такие игры, как игры с продолжением. К примеру, после

посещения театра или после знакомства с актерами, принимавшими участие в спектакле, дети захотят продолжить игру-фантазирование, которая сочетает в себе аспекты театрализованной игры и ролевой игры [2].

Продолжая тему театрализованной игры-фантазирования, то согласно наблюдениям Н.Ф. Губановой, детям данного возраста будет характерен: переход от игры по одной сказке к игре, которая строится на основании комбинирования различных сюжетов нескольких сказок и произведений [9].

Также заранее разработанная примерная схема преобразования сказок является необходимой воспитателю, чтобы разворачивать игру-фантазирование и изменять знакомый сюжет.

Далее рассмотрим вопрос о влиянии игры-фантазирования на развитие дошкольника.

В первую очередь, игра-фантазирование в ходе совместной деятельности способствует развитию творчества и воображения, а также эмоционально обогащает детей. Здесь следует детям уметь комбинировать различные события, при этом брать в учет индивидуальные замыслы каждого ребенка, участвующего в игре. При участии взрослых в игре-фантазировании, им отводится роль направляющего действиями детей и способствовать согласованию их идей в общий сюжет.

Также в таких играх дети в наибольшей степени проявляют свою осознанность, самостоятельность, субъективную позицию. Детям необходимо для этого предоставлять большой выбор средств для импровизации [30].

Игра-фантазирование является средством самовыражения и самореализации ребенка. Помимо этого, игра-фантазирование отражается для реализации каждой образовательной области, но особенно в «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» [5].

Это говорит о том, что в процессе игры-фантазирования ребенок получает знания не произвольно, через практику действий и таким образом решаются задачи всех образовательных областей. Так же происходит

развитие качеств детей дошкольного возраста. Изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы позволил установить, что театрализованная деятельность способствует эмоциональному раскрепощению ребёнка, а самовыражение посредством искусства – это существенный компонент творчества, способ эмоциональной разрядки.

Согласно Н.А. Шубиной, при участии в игре-фантазировании у детей будут развиваться и их волевые черты, то есть ребенок будет развивать в себе такие качества, как трудолюбие, решительность, последовательность. Н.А. Шубина отмечает и тот факт, что у ребенка развивается интуиция, изобретательность, способность к импровизации. При взаимодействии со сверстниками он будет учиться сотрудничеству, реализуя и развивая свои творческие способности. При этом у старшего дошкольника будет повышаться самооценка и данные игры способствуют раскрепощению ребенка [31].

Учитывая коллективный характер игры-фантазировании, ребенок обменивается информацией, а также учится координировать функции и действия, что способствует сотрудничеству между детьми, как в игровой деятельности, так и в реальной жизни.

Как считает Т.И. Ерофеева, в процессе подготовки игры дети учатся выделять главное, планировать и координировать свои действия с другими актерами. Действуя в роли, дети приобретают разнообразный опыт взаимоотношений, что очень важно для их социального развития [13].

Также Т.И. Ерофеева созвучно мнению Н.Н. Поддьякова насчет того, что игра-фантазирование позволяет детям получать благоприятные яркие эмоции и именно благодаря этому привлекает детей, также позволяя получать удовольствие от получаемого результата игры [13].

Итак, игра-фантазирование – это деятельность по созданию социальных отношений, которая создается и развивается по замыслу ребенка, в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено и выражается

различными символическими выразительными средствами. Игровую деятельность дошкольников можно рассматривать в двух взаимосвязанных аспектах: как разновидность художественной деятельности, где она объединяется с литературной, музыкальной и изобразительной деятельностью; и как творческую сюжетную игру, (существующую в личном игровом опыте ребенка). Так достигается сочетание косвенного руководства ею с предоставлением ребенку возможности самовыразиться и осуществлению игры-фантазирования в его самостоятельной деятельности. Коллективный характер игры-фантазирования, отсутствие строго заданного сюжета создает богатые предпосылки для развития игрового сотрудничества детей. Содержанием игры-фантазирования является преимущественно опосредованный опыт ребенка: литературный опыт, впечатления от просмотра мультипликационных фильмов.



## Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования

### 2.1 Изучение уровня развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества

В экспериментальной работе принимало участие 30 детей в возрасте 5-6 лет МК ДОУ ГО Заречный «Дюймовочка» Свердловская область. Список участников эксперимента представлен в приложении А.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет.

При этом следует отметить, что дети были из двух разных групп – №7 и №8.

На основании критериев и показателей уровня развития игровых умений у детей 5-6 лет, которые приводят в своих работах Т.И. Бабаева и Л.С. Римашевская [1], принципов проведения диагностики [24], были разработаны соответствующие диагностические задания, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностирующая карта констатирующего эксперимента

Критерий	Показатель	Диагностическое задание
Когнитивный компонент	Умение устанавливать контакт со сверстником	Ситуация «Перчатки» (Л.С. Римашевская)
	Умение ориентироваться на партнера с целью согласования позиций в общей деятельности	Ситуация «Перчатки» (Л.С. Римашевская), ситуация «Обложка для книги» (Т.И. Бабаева)
Эмоциональный компонент	Понимание эмоционального состояния сверстника	Ситуация «Настоящая помощь» (Т.И. Бабаева)
	Способность к эмоционально-экспрессивной перестройке	Ситуация «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская) Ситуация «Обложка для книги» (Т.И. Бабаева)
Поведенческо-деятельностный	Достижение взаимопонимания	Ситуация «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская) Ситуация «Обложка для книги»

## Продолжение таблицы 2

Критерий	Показатель	Диагностическое задание
	Поведение в конфликтных ситуациях	Ситуация «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская) Ситуация «Обложка для книги» (автор Т.И. Бабаева), Ситуация «Игровая комната»
Коммуникативный компонент	Умение грамотно и корректно вести диалог, соблюдая правила культуры речевого общения	Ситуация «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская) Ситуация «Обложка для книги» (автор Т.И. Бабаева) Ситуация «Игровая комната»

Также в работе был применен дополнительно следующий диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития коммуникативного компонента, а также отдельных показателей когнитивного компонента (умение слушать и договариваться с партнером), эмоционального компонента (способность к эмоционально-экспрессивной перестройке) [32]:

- диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (автор А.М. Щетинина);
- карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (авторы А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

Далее проведем описание и предоставим результаты по каждому диагностическому заданию, представленному в таблице 2.

Игровая ситуация «Перчатки» состоит в том, что детям в паре дается задание выбрать перчатки для кукол Пети и Маши из нескольких предложенных перчаток, различающихся по силуэту и цвету, придумать совместно узор для них, изобразить его и вручить по одной перчатке куклам. При этом воспитатель сам случайным образом распределяет детей по парам.

Данное диагностическое задание ставит целью выявление умения устанавливать контакт со сверстником с целью получить конечный результат взаимодействия, умения договариваться друг с другом, учитывать интересы и пожелания друг друга, умение правильно и тактично слушать, и слышать

своего партнера по ситуации, решать возможные возникшие конфликтные ситуации. Воспитатель поставил в пары детей из разных групп.

Уровень развития такого показателя когнитивного компонента, как «Умение устанавливать контакт со сверстником» был оценен следующим образом:

3 балла (высокий уровень) – ребенок обращается к партнеру по заданию дружески, присутствуют ободряющие жесты, используется доброжелательная мимика и интонация, улыбка.

2 балла (средний уровень) – ребенок в целом ведет себя доброжелательно, но может периодически резко высказаться, повысить тон.

1 балл (низкий уровень) – ребенок не проявляет положительного настроения на совместную работу изначально, негативно относится к партнеру по заданию, не проявил желания выполнить данное воспитателем задание.

Результаты диагностического задания по умению детей устанавливать контакт со сверстником, представлены в таблице 3 и Приложении Б.

Таблица 3 – Количественные результаты игровой ситуации «Перчатки» (умение детей устанавливать контакт со сверстником)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	8 (27%)	16 (53%)	6 (20%)

Согласно данным таблицы 3, низкий уровень умения устанавливать контакт со сверстником показали 27% детей. В процессе выполнения игровой ситуации 6 детей (20%) вели себя негативно по отношению к своему партнеру по выполнению задания, они постоянно перебивали его, указывали что необходимо делать именно так, как они сами только считают нужным нарисовать узор, не прислушивались к мнению другого ребенка. Роман Ю. и Арсений Р. Были поставлены в одну пару и отказались выполнять данное задание. Когда воспитатель спросила: «Почему они не хотят выполнять данное упражнение?», то мальчики ответили, что не хотят друг с другом

разговаривать и предпочитают поиграть в другие игры, пока все дети выполняют задание.

53% детей продемонстрировали средний уровень умения устанавливать контакт со своими сверстниками. Периодически у всех детей можно было выявить некоторые негативные аспекты в общении и взаимодействии со своим партнером: кто-то настаивал, что необходимо делать именно так, как он сказал и не принимал во внимание доводы другого ребенка. На вопросы воспитателя в последующей индивидуальной беседе о том, как «именно дети выполняли задание, что им мешало, а что помогало?», Мария Г., Екатерина Ж., Евгения С. указали, что лучше сделали бы данное задание, если бы были одни, хотя в паре не проявляли какой-либо агрессии и не конфликтовали с другими детьми. Евгения С. И Степан Я. во всем соглашались с мнением другого ребенка в паре, больше молчали и не проявляли инициативы.

Только у 20% детей был выявлен высокий уровень умения устанавливать контакт. Данные 6 детей были из трех пар, причем ранее эти дети не пересекались друг с другом на занятиях и были из разных групп. Они вместе выбрали перчатки, на которых после изобразили практически идентичный узор, разговаривали вежливо и корректно, не перебивали друг друга, обменивались улыбками. После в индивидуальной беседе с детьми, они отметили, что хотели бы и дальше продолжить общение и дружить.

Далее на основании той же ситуации «Перчатки» определяли уровень развития такого показателя когнитивного компонента как «Умение ориентироваться на партнера с целью согласования позиций в общей деятельности». А также была проведена дополнительно новая игровая ситуация «Обложка для книги».

Цель данной игровой ситуации состоит в том, чтобы определить особенности общения детей между собой при их реализации совместной деятельности.

Воспитатель изначально дает детям задание оформить совместно в паре обложку для книги о разнообразных представителях фауны. Для этого детям

предлагают различные материалы и предметы: листы разноцветной бумаги, клей, ножницы, краски, готовые фигуры различных животных, кисти для рисования и прочее. Детям предлагают самим распределиться по парам, придумать совместно проект обложки и реализовать его.

Умение ориентироваться на партнера при выполнении совместной игровой деятельности было оценено следующим образом:

3 балла (высокий уровень) – ребенок при выполнении задания учитывает интересы и пожелания своего партнера, выражает желание и стремление найти обоюдное общее решение поставленной задачи, предлагает свое решение.

2 балла (средний уровень) – ребенок периодически прислушивается к мнению своего партнера по заданию, но в большей степени предлагает и настаивает на своем мнении и решении поставленной воспитателем задачи.

1 балл (низкий уровень) – ребенок не хочет взаимодействовать с другими детьми и делает только так, как он считает необходимым при выполнении поставленной задачи.

Результаты определения уровня развития данного умения у детей представлены в таблице 4 и Приложении Б.

Таблица 4 – Количественные результаты по умению детей ориентироваться на партнера

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	10 (33%)	15 (50%)	5 (17%)

33% детей показали низкий уровень сформированности умения ориентироваться на партнера при выполнении задания, они постоянно перебивали других детей или вовсе не хотели взаимодействовать с другим ребенком.

У 50% детей был выявлен средний уровень сформированности умения, то есть они в большей степени настаивали именно на своем решении задачи.

При выполнении задания «Обложка для животных», они обсудили идею о каких именно животных будет их книга, но, к примеру, Агнии О. и Валерии К., на обложке присутствовали как аппликации, так и рисунок красками, что смотрелось не очень гармонично.

У 17% детей отмечен высокий уровень данного умения, то есть дети выслушивали все предложения друг друга, не перебивая, стремились найти общее решение, у всех в выполнении заданий прослеживался общий сюжет на обложке для книги, то есть все персонажи взаимосвязаны друг с другом. При этом дети давали вместе придуманное название своей книги.

Далее детям была представлена игровая ситуация «Настоящая помощь» (Т.И. Бабаева) с целью выявить такой показатель эмоционального компонента, как «понимание эмоционального состояния сверстника». По данному показателю следующая шкала оценок:

0 баллов или 1 балл (низкий уровень) - ребенок или не может дать оценку поступкам других детей, или оценивает поведение детей как отрицательное или положительное (то есть как хорошее или как плохое), однако, не может дать нравственной формы поведению детей в задании и не может объяснить почему именно такую оценку он дал.

2 балла (средний уровень), то есть ребенок называет нравственную норму, дает правильную оценку поведению детей, но при этом не мотивирует данную им оценку.

3 балла (высокий уровень), то есть ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

В данном задании детей не делили на пары или группы, а проводили индивидуально. Детям предлагалось оценить следующую ситуацию: три девочки расписывали тарелки. У одной из них получалось очень хорошо, у второй девочки никак не получалось расписать красиво тарелку, а третья девочка, когда увидела, что у второй плохо получается, начала над ней смеяться, отчего та засмушалась. Когда это увидела первая девочка, то она

сделала не так как третья девочка. А вот именно как она сделала, предлагалось придумать детям.

Результаты определения уровня развития показателя «понимание эмоционального состояния сверстника» у детей представлены в таблице 5 и Приложении Б.

Таблица 5 – Количественные результаты выявления умения детей понимать эмоциональное состояние сверстника

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	7 (23%)	16 (53%)	7 (24%)

23% детей продемонстрировали низкий уровень умения понимать эмоциональное состояние сверстника. Четверо детей оценили положение как отрицательное или положительное, без предоставления объяснения по их оценке. Еще трое отказались давать какую-либо оценку действиям девочек в задании (Арсений Р., София Г. и Степан В.).

У 53% детей отмечен средний уровень данного умения. То есть они дали оценку поведения девочек, рассказали, как поступила бы первая девочка («помогла второй девочке разрисовать тарелку», «сделала замечание третьей девочке, чтобы она не смеялась» и другие ответы).

У 24% детей выявлен высокий уровень развития данного умения, то есть дети дали полную оценку сложившейся ситуации и прокомментировали свой ответ. Екатерина Ж., Ева Г., Аркадий Г., Евгений Д., Моника Р. Дали идентичные ответы, что первая девочка показала и помогла второй девочке как надо украсить и разрисовать тарелку. А также указали на тот факт, что у третьей девочки, которая смеется, тоже может не получаться рисовать красиво на тарелке.

Далее была дана оценка уровню развития такого показателя эмоционального компонента, как «Способность к эмоционально-экспрессивной перестройке», то есть способность ребенка переключаться и

«заражаться» чувствами своего партнера при выполнении задания, «настройка» на состояние партнера, способность чувствовать состояние партнера и сопереживать ему. Данную способность мы оценивали по двум игровым ситуациям: «Перчатки» и «Обложка для книги».

Обработка результатов:

3 балла (высокий уровень) – ребенок легко экспрессивно пристраивается к партнеру по заданиям;

2 балла (средний уровень) – ребенок пристраивается с трудом к партнеру, при помощи взрослых;

1 балл (низкий уровень) – совсем не может эмоционально-экспрессивно пристроится к партнеру по заданию.

Результаты определения уровня развития показателя «Способность к эмоционально-экспрессивной перестройке» у детей по ситуациям «Перчатки» и «Обложка для книги» представлены в таблице 6 и Приложении Б.

Таблица 6 – Количественные результаты выявления способности детей к эмоционально-экспрессивной перестройке

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	10 (33%)	15 (50%)	5 (17%)

У 33% детей выявлен низкий уровень эмоционально-экспрессивной перестройки, то есть данные дети не обладают способностью экспрессивно самостоятельно пристроится к партнеру, «настроиться» на его настроение и состояние. Так, в парах, к примеру, Роман Ю. и Даниил Р., София Г. и Тимур О., Роман и София не смогли перенять позитивное отношение и азарт к выполнению задания, которое было у их партнеров по заданию.

У 50% детей выявлен средний уровень данной способности, при этом они в основном «перенимали» свое настроение и интерес к заданию от партнера, когда воспитатель вмешивался в ход их беседы и выполнения



задания и указывал на то, что «идея твоего партнера очень удачная», «смотри как хорошо и здорово придумала Вера (Ева, Аркадия и другие)».

У 17% детей отмечен высокий уровень эмоционально-экспрессивной перестройки. Они самостоятельно были экспрессивно настроены на партнера.

При оценке поведенческо-деятельного компонента игрового сотрудничества детей, мы выявляли уровень развития по таким показателям, как «достижение взаимодействия» и «поведение детей в конфликтных ситуациях».

Определение уровня развития показателя «достижение взаимодействия», было произведено на основании игровых ситуаций «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская) и «Обложка для книги» (автор Т.И. Бабаева).

Обработка результатов:

3 балла (высокий уровень) – у ребенка появляется положительное отношение к общему продукту творчества, он гордится обоюдным результатом, намерен и далее поддерживать отношение к партнеру по заданию;

2 балла (средний уровень) – потребность у детей согласовывать свои действия с партнером возникает только в процессе выполнения задания. Это изначально может привести к трудностям, поскольку недостаточно разработан замысел обложки для книги и не определены средства для воплощения данного замысла. Дети могут оценивать полученный ими результат как общий, но при этом также могут и допускать критику по отношению к партнеру по заданию, а себя перехваливать;

1 балл (низкий уровень) – при выполнении задания и на стадии разработки замысла обложки, дети могут конфликтовать, присутствовать обоюдные претензии друг к другу, в итоге не получается хороший результат, и дети не дают сообща книге название. Также в дальнейшем они отказываются от работы с друг другом и общения.

Результаты определения уровня развития показателя «достижение взаимодействия» у детей по ситуациям «Перчатки» и «Обложка для книги» представлены в таблице 7 и Приложении Б.

Таблица 7 – Количественные результаты по показателю «достижение взаимодействия»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	7 (23%)	17 (57%)	6 (20%)

23% детей имеют низкий уровень развития показателя «достижение взаимодействия», то есть эти дети после заданий высказывали друг к другу претензии относительно хода выполнения заданий и полученного результата, каждый считал, что виноват именно его партнер по ситуациям. В дальнейшем дети не выявили желания продолжить общение, когда воспитатель им задал вопрос о том, хотят ли они дальше общаться и дружить?

У 57% детей выявлен средний уровень игрового сотрудничества по показателю «достижение взаимодействия». Данные дети имели некоторые трудности при выполнении задания, а после выполнения их, когда уже представляли свой результат, иногда высказывали негативные замечания про своего партнера, а некоторые дети присваивали себе главную роль, считая себя лидером, при выполнении задания.

У 20% отмечен высокий уровень развития показателя «достижение взаимодействия», то есть при выполнении задания, к примеру, по игровой ситуации «Обложка для книги», дошкольники представляют результат как достигнутый общими усилиями и подчеркивают это такими фразами, как «У нас отлично получилось», «Мы хорошо постарались» и прочие, а далее выражают желание общаться и дружить.

Далее был исследован уровень развития по такому показателю, как «поведение детей в конфликтных ситуациях». Данный показатель оценивался

на основании следующих игровых ситуаций: Ситуация «Перчатки» (автор Л.С. Римашевская), ситуация «Обложка для книги» (автор Т.И. Бабаева), ситуация «Игровая комната».

Ситуация «Игровая комната» предполагает следующий алгоритм проведения задания для детей. Первоначально ребенку говорят: «Представь себе, что к тебе прилетел волшебник и пригласил в свой замок. В этом замке есть волшебная комната, в которой собраны все игры и игрушки, какие только есть на белом свете. Ты можешь прийти в эту комнату и делать в ней все, что хочешь. Но есть два условия. Ты должен прийти туда не один. Возьми с собой двоих, кого ты захочешь. И еще: все, что вы будете там делать, будешь предлагать ты сам». Далее ребенку задается вопрос о том, кого именно он хочет пригласить в данную комнату? После этого уточняют, что именно он предложит делать там детям? Далее экспериментатор продолжает: «Хорошо, все поиграли, а потом сказали, что им это все надоело, и они не будут в это больше играть. Что ты дальше предложишь?». Ребенок снова что-то предлагает и после этого взрослый опять просит что-либо придумать, так как детям скорее всего не понравится вторая игра. После того, как ребенок сделал третье предложение насчет вида игры, ему говорят: «Ты предложил, а ребята не хотят так играть. Что ты будешь делать?». После третьего варианта, ребенку говорят, что то, что чем он предлагал заняться детям – это очень хорошо и волшебник в скором времени пригласит его снова.

Обработка результатов:

3 балла (высокий уровень) – у детей в процессе выполнения задания не наблюдалось каких-либо конфликтов, они хотят найти справедливое решение при возникновении конфликтных ситуаций, а также контролируют возникшие у них возможные негативные реакции;

2 балла (средний уровень) – у детей присутствуют при выполнении задания и при демонстрации результатов задания (перчатки, обложка для

книги) некоторые конфликтные, спорные моменты, но в целом они стараются прийти к положительному результату;

1 балл (низкий уровень) – дети не смогли найти общий язык и вместе выполнить задание или присутствует постоянный конфликтный аспект при выполнении задания, что сказывается на его результатах выполнения. По ситуации «Игровая комната» ребенок после второй игры может отказаться придумать третий вариант и предложить деструктивный выход из ситуации, то есть сказать, к примеру, «я всех побью, чтобы они играли» или «уйду и сам буду играть».

Результаты определения уровня развития показателя «поведение детей в конфликтных ситуациях» у детей представлены в таблице 8 и Приложении Б.

Таблица 8 – Количественные результаты по показателю «поведение детей в конфликтных ситуациях»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	9 (30%)	16 (53%)	5 (17%)

Низкий уровень по показателю «поведение детей в конфликтных ситуациях» был выявлен у 30% детей, то есть они при выполнении задания постоянно или часто конфликтовали. В задании «Игровая комната», 2 детей дали ответ, что у них придет старший брат/отец и заставит с ними играть.

Средний уровень продемонстрировали 53% детей, то есть в процессе выполнения заданий у них были спорные и конфликтные моменты, но после дети приходили к конструктивному взаимодействию и пытались выполнить задание вместе.

Высокий уровень выявлен у 17% детей, что говорит об отсутствии конфликтов с их стороны, полном контроле своих негативных эмоций в процессе сотрудничества с другим ребенком.

При оценке коммуникативного компонента игрового сотрудничества детей, мы выявляли его уровень развития по частному показателю «умение вести диалог», под которым понимается умение грамотно и корректно вести диалог, соблюдая при этом правила культуры речевого общения.

Обработка результатов:

3 балла (высокий уровень) – ребенок высказывает свое мнение в положительном благоприятном понятном ключе форме, используя советы, повторяет, если требуется, выслушать партнера и согласует с ним общее решение;

2 балла (средний уровень) – ребенок периодически может повысить голос, употребить некорректные слова, проявлять недостаточно высокую коммуникативную активность;

1 балл (низкий уровень) – низкая коммуникативная активность, конфликтность, отсутствие желания общаться с партнером по заданиям, при выполнении задания «Игровая комната» не хочет кого-либо приглашать поиграть в ней, даже если по заданию необходимо пригласить двоих друзей с собой.

Результаты определения уровня развития показателя «умение вести диалог» у детей представлены в таблице 9 и Приложении Б.

Таблица 9 – Количественные результаты по показателю «умение вести диалог»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	8 (26%)	17 (57%)	5 (17%)

У 26% детей выявлен низкий уровень данного умения, то есть у них присутствует низкая коммуникативная активность, 3 ребенка при выполнении задания «Игровая комната» не захотели никого приглашать с собой, двое детей при выполнении других заданий не захотели общаться друг с другом, каждый делал свое что-то.

У 57% детей выявлен средний уровень развития по данному коммуникативному компоненту, то есть дети в целом проявляли себя с адекватной стороны при беседе и взаимодействии с другим ребенком, но иногда позволяли себе повысить тон, либо сказать что-то обидное.

17% детей продемонстрировали высокий уровень умения вести диалог с партнером для достижения результата взаимодействия. Ребенок проявлял сдержанность, общался культурно и подбадривал другого.

Также была проведена диагностика детей по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова), где исследуются как коммуникативные качества личности ребенка, так и коммуникативные действия, и умения в процессе его взаимодействия с партнерами по выполнению игровых ситуаций.

По всем показателям подсчитывается общая сумма баллов по данной методике и уже на основании результатов определяется уровень коммуникативных способностей дошкольника: высокий уровень (87-115 баллов), средний уровень (58-86 баллов) и низкий уровень (29-57 баллов).

Результаты по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» представлены в таблице 10 и Приложении Б.

Таблица 10 – Результаты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	7 (23%)	19 (64%)	4 (13%)

Таким образом, результаты, представленные в таблице 10, по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников», указывают на то, что только у 13% детей выявлен высокий

уровень коммуникативных способностей, который включает в себя как качества личности ребенка, так его и коммуникативные умения.

У 60% детей по данной методике отмечен средний уровень, а у 23% – низкий уровень.

На основании полученных данных по показателям каждого выделенного нами компонента и на основании методики «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников», были выделены уровни развития у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества: высокий, средний и низкий. Общие результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 11 и Приложении Б.

Таблица 11 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
30 (100%)	7 (23%)	19 (64%)	4 (13%)

Таким образом, низкий уровень развития умений игрового сотрудничества был выявлен у 23% детей (7 человек), то есть они, как правило, не хотят взаимодействовать с другими детьми и делает только так, как он считает необходимым при выполнении какой-либо поставленной задачи, не могут эмоционально-экспрессивно приспособиться к партнеру по заданию, присутствуют общие претензии друг к другу, не смогли найти общий язык и вместе выполнить задание или присутствует постоянный конфликтный аспект при выполнении задания, что сказывается на его результатах выполнения.

64% детей (19 человек) продемонстрировали средний уровень умения игрового сотрудничества, то есть данные дети в целом ведут себя доброжелательно при взаимодействии с партнером, но могут периодически резко высказаться, повысить тон; ребенок периодически прислушивается к мнению своего партнера по заданию, но в большей степени предлагает и настаивает на своем мнении и решении поставленной воспитателем задачи; у

детей попытки согласовывать свои действия и обмениваться мнением с партнером возникают только в процессе деятельности, то приводит к трудностям в осуществлении общей цели. Они оценивают результат как общий, но при этом постоянно подчеркивают достоинство своих предложений и изображении, допускают критические, часто несправедливые замечания в адрес партнера.

У 13% детей (4 человека) выявлен высокий уровень развития умений игрового сотрудничества, то есть ребенок при выполнении задания учитывает интересы и пожелания своего партнера, выражает желание и стремление найти обоюдное общее решение поставленной задачи, предлагает свое решение, легко экспрессивно пристраивается к партнеру по заданиям, дети стремятся к нахождению справедливого общего решения для предотвращения конфликтных ситуаций, у ребенка появляется положительное отношение к общему продукту творчества, он гордится обоюдным результатом, намерен и далее поддерживать отношение к партнеру по заданию. Полученные данные аналогичны исследованиям Е.О. Смирновой [27].

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость проведения работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества. Одной из таких эффективных форм работы могут стать использование игр-фантазирования.

## **2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования**

Цель формирующего этапа исследования: разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества посредством игры-фантазирования.



Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества.

Мы считаем, что развитие умения игрового сотрудничества у детей 5-6 лет посредством игры-фантазирования будет возможным, если:

- подобраны темы игр-фантазирования в образовательный процесс в соответствии с перспективным планированием;
- организовать развитие компонентов игрового сотрудничества на предварительном этапе.
- включены игры-фантазирования, направленные на сотрудничество, в совместную деятельность в режимных процессах.

В соответствии с нашей гипотезой были подобраны 10 тем игр-фантазирования, направленные на развитие составляющих умения сотрудничать, а также игры-фантазирования, способствующие развитию коммуникативной компетенции детей. За основу мы определили перспективное планирование по образовательной программе «От рождения до школы» [22].

В данном случае под понятием «коммуникативная компетенция» мы будем придерживаться точки зрения такого автора и исследователя, как И.Н. Зотова анализируя работы различных авторов, которые изучали коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова сделала вывод, что в ее структуру включаются разноплановые элементы, среди которых четко выделяются следующие компоненты:

- коммуникативные знания – это знания про общение, о его видах, фазах, закономерностях развития;
- коммуникативные умения – речевые умения, умение преобразовывать текст сообщения в адекватную форму, получать обратную связь, преодолевать коммуникативные барьеры и другие;
- коммуникативные способности – индивидуально-психологические свойства личности, которые отвечают требованиям коммуникативной

деятельности и обеспечивают ее успешное и быстрое осуществление [11].

Таким образом, упражнения направлены на получение коммуникативных знаний, развитие коммуникативных умений и способностей ребенка.

Занятия, включающие в себя игры-фантазирования, проводились в течение двух недель в группах в детском садике в ежедневном режиме по 1 игре в день. Стоит отметить, что все занятия носят группой характер.

Первая игра-фантазирование в нашем списке – «Пришельцы из космоса». Детям предлагалось разделиться на 2 группы, где одна группа изображает жителей Земли, а другая группа – пришельцев.

Земляне делают вид, что радостно встречают пришельцев, увидев их корабль в небе, а пришельцы при приземлении корабля также приветливо встречают землян. Земляне преподносят подарки и приглашают их в свой дом, показывая и объясняя назначение попутно встречающихся им на пути предметов: тарелки, стулья, хлеб, вода, телефон и прочее. Пришельцы изображают восторг и в случае непонимания заново просят объяснить, что это за тот или иной предмет. Оканчивается игра на том, что дети повторяют разные движения друг друга: «Делай как я», радуются, смеются.

В процессе игры Екатерина Ж. взяла на себя роль лидера инопланетян, она старалась везде быть первой, первой жестами показывать на предмет и объяснить его значение. Также наибольшую активность со стороны группы инопланетян проявляли Александр Т., Тимур О., Степан Я. и Моника Д.

Со стороны представителей жителей планеты, большую активность проявили Александр О., Мария Г., Вера Ш., София П. У данных детей лучше всего получалось объяснять значение предметов.

Всем детям понравилась данная игра, все принимали участие, только в конце игры уже при повторении движений отошли в сторону и не захотели играть дальше Роман Ю. и Степан В. Уточнив у них, «Почему они не играют вместе с другими детьми?», Степан В. сказал, что стесняется изображать

движения, а Роман Ю. ответил, что не хочет делать, так как над ним смеются другие.

На следующий день была проведена с детьми игровая ситуация «Остров в Тихом океане». Детям предлагалось представить, что к ним в группу зашел почтальон и передал письмо от короля одного из островов в Тихом океане – острова Зимунд. В данном письме король просит детей проявить фантазию и сделать остров Зимунд таким, каким они его представляют. Детям предлагалось вылепить остров из пластилина, или нарисовать, или вырезать аппликацию, или построить из подручного материала. В письме король указывал, что скоро будет большой праздник и поэтому он устраивает конкурс проектов острова. После этого воспитатель совместно с детьми решает каким именно должен быть остров, чтобы его жителям и гостям острова было комфортно на нем пребывать, что может сделать их счастливыми. Далее дети разделяются в команды по 5 человек и между собой договариваются о том, каким будет их остров. Заранее у детей на столах приготовлены необходимые материалы для творчества. Воспитатель периодически подходит к разным группам, может советом направить детей, предложить какой-то вариант, а также помогает распределить обязанности по проектированию острова. Далее, когда все дети закончили свои проекты, то в группе появляется король острова, который приехал посмотреть на проекты детей. Они поочередно рассказывают королю об идее проекта, как шла работа над проектом острова. После чего король благодарит всех участников и раздает им небольшие подарки.

Дети по группам были распределены не так как хотели, а как их распределил воспитатель. При этом он старался, чтобы в каждой группе были дети, не сильно дружившие и общавшиеся между собой. Также в каждой группе был один из детей, имевший высокий уровень развития игрового сотрудничества на стадии констатирующего эксперимента.

Первая группа детей состояла из Авроры Р, Светы Л., Киры Ш., Аркадия К. и Романа Ю. Роль лидера на себя в данной группе взял

Аркадий К., согласно идее которого и проектировался остров из пластилина. На острове в основном были горы, пляж и пальмы, а также небольшие хижины, где живут люди.

Вторая группа детей состояла из Валентины Д., Валерия К., Даниила Р., Алисы Х. и Степана Я. Здесь роль лидера играла Валентина Д. Данный остров был построен из кубиков, а жители в нем были маленькие куклы.

В третьей группе были Александр О., Тимур О., Степан В., Мария Г. и София П. Роль лидеров здесь попеременно брали на себя то Тимур О., то Александр О. В итоге они договорились между собой сделать остров из аппликации на большом листе бумаги, а остальные участники группы согласились с их решением.

Четвертая группа участников состояла из Евгении С., Елены Р., Веры Ш., Евгения Р. и Юрия Е. Роль лидера первоначально взяла на себя Елена Р., но после она постепенно «уступила» свое место Евгению Р. Проект острова также был сделан из пластилина, как у первой группы, но с использованием человечков из набора «Лего». Центральное место на острове занял большой отель и пляж для туристов с кафе и прокатом лодок.

Пятая группа состояла из следующих участников: Александр Т., Анатолий Н., Агния О., Ева Г. и Екатерина Ж. В данной группе больше всех дети конфликтовали друг с другом, не было определенного лидера, без помощи воспитателя они не могли договориться между собой какой именно будет проект острова: девочки хотели сделать остров с пальмами и пляжем из пластилина, а мальчики сделать на острове вулкан из имеющихся игрушек в группе. В итоге они сошлись на том, что взяли большой листок бумаги и нарисовали на нем каждый, что считал необходимым, поочередно добавляя предметы. Остров получился разномастным с машинами, действующим вулканом, отдыхающими людьми на пляже и прочим.

Шестая группа детей состояла из Арсения Р., Клавдии Н., Моники Д., Софии Г. и Ксении И. Идею для острова предложила Ксения И. и остальные ребята ее поддержали – сделать из бумаги аппликацию пиратского острова

сокровищ, а также отдельно к острову нарисовать карту поиска сокровищ. Аппликация получилась очень яркой, все дети дружно работали и вырезали фигуры. Явного лидера в данной группе не было. Наименее активным был Арсений Р.

В целом можно отметить, что в данной игре-фантазировании роль лидера (в 4 из 6 групп) в основном брали на себя дети, показавшие высокий уровень игрового сотрудничества. При этом участники пяти из шести групп смогли договориться между собой и представить королю единый продуманный проект острова.

На третий день формирующего эксперимента была проведена такая игра-фантазирование, как «Немое кино». Воспитатель изначально рассказал детям о том, что все кино ранее были немыми и он приглашает детей на просмотр такого кино. Дети разделились по желанию на актеров немого кино и на зрителей немого кино, которые должны были угадать, что именно изображают актеры. Воспитатель предлагала детям-«артистам» передать своей мимикой и жестами различные просьбы и состояния, такие как:

- «Мне очень весело, мама подарила мне новую игрушку!»;
- «Я нахожусь в джунглях, где вокруг много диких зверей»;
- «Я очень боюсь темноты, проводи меня до дома!»;
- «У меня новая собака, она очень ласковая, погладь ее»;
- «У меня сломался карандаш, помоги его подстрогать» и прочее.

Практически все дети проявляли активность. Наименее активными были несколько человек из числа зрителей: Валерия К., Анатолий Н., Кира Ш. и Роман Ю. Наиболее активными были дети-артисты Клавдия Н., Валентина Д., Тимур О., а из детей-зрителей – София П. и Светлана Л.

На четвертый день формирующего эксперимента детям предлагали сыграть в игру – «Преобразование предмета», цель которой состоит в развитии смелости, сообразительности, воображения и фантазии. На стул, стоящий в центре круга из детей кладется предмет, который впоследствии передается от одного ребенка другому ребенку. Предмет кладется на стул в центре круга

или передается по кругу от одного ребенка к другому. Каждый участник должен придумать данному предмету свое предназначение, но при этом чтобы данный предмет был похож на сам предмет формой. К примеру, карандаш, может стать ключом, зубной щеткой, отверткой, палкой и прочим. Также названия предмета не должны повторяться.

Детям первоначально предлагалось придумать различные предметы из маленького мяча. Дети поочередно предлагали свои версии: земной шар, капля дождя, бусина, колобок, яблоко, лампочка, Луна, колесо, улитка, глаз человека, круглая свеча и прочие.

Далее предлагался такой предмет, как книга, которая превращалась по версии детей в мыло, зеркало, шоколадку, чемодан, пульт от телевизора, планшет, мобильный телефон и прочее.

На пятый день формирующего эксперимента была предложена детям такая игра-фантазирование, как «Кругосветное путешествие». Воспитатель предложил всем детям отправиться в кругосветное путешествие, и сами дети должны были придумать свой путь. Для простоты детей разделили в те же команды по 5 человек, что и в игре «Остров в Тихом океане».

Дети предлагали свои варианты маршрута кругосветного путешествия. Среди таких обычных вариантов, как езда на поезде или машине, были предложены более интересные варианты: по пустыне Сахара, по Марианской впадине, по горной тропе Альп. Валерия К. даже предложила часть маршрута пролететь на космическом корабле. Всем детям понравилась игра и практически все предлагали свои выдумки. Наименее активными в группах были, то есть не предлагали вообще своих вариантов, были Анатолий Н. и Степан В. Воспитатель предложила им придумать как именно они бы хотели путешествовать по миру, на что Анатолий ответил, что хотел бы совершить кругосветное морское путешествие, а Степан В. сказал, что хотел бы проехать по планете автостопом. То есть все предлагали интересные варианты, только некоторые стеснялись высказать свой вариант вслух.

Далее детям была предложена игра «Сказочные импровизации», цель которой состояла в том, чтобы придумать новую сказку, начало которой «В некотором царстве, некотором государстве...». Детям был задан сюжет сказки, что она происходит в дремучем лесу и главные действующие лица – это Красавец-молодец и Красавица-девица. Поочередно дети предлагали свои варианты событий сказки. Алиса Х. предложила, что красавицу похитил злой серый волк, чтобы унести ее бабе-яге. Далее Софья П. предложила, что семеро козлят смогли отвлечь волка и девушка в это время спряталась от серого волка. Аркадий Г. сказал, что юноша раздобыл танк и на нем поехал освобождать красавицу. Даниил Р. Предложил дальше в помощники юноше доброго медведя на мотоцикле, который раньше работал в цирке, и они вместе отправились в погоню. Екатерина Ж. сказала, что царевна увидела танк и медведя на мотоцикле и испугалась, убежав дальше в лес, где ее спрятала под своими ветками дикая яблонька. Александр О. предложил, что девушке явилась фея-крестная и наколдовала ей карету. Евгения С. предложила нарядить девушку в свадебное платье. Далее Елена Р. Указала, что юноша вместе с медведем установили на танк большой рупор и начали звать красавицу к себе, но та уже уехала далеко на катере к себе в замок. Со слов Светланы Л. юноша знал где именно находится замок девушки и поехал туда. Далее уже дети предложили, что юноша и девушка встретились в замке, где и сыграли свадьбу.

Во время занятия все дети веселились и выразили желание, что можно так иногда придумывать другие сказки, когда им грустно или плохое настроение.

На следующий день дети играли в игру «Угадай настроение», главная цель которой – описывать настроение человека по выражению лица. Воспитатель изображала на лице различные эмоции, а дети их определяли: злость, испуг, радость, восторг, печаль и прочие. Далее дети уже изображали по очереди эмоции, а другие участники их угадывали. Один из детей

отказался выполнять задание – Степан В. На вопрос педагога «Почему?», он ответил, что стесняется.

Все дети во время задания смогли показать по 3-4 эмоции, при этом наиболее отличились Тимур О., Моника Д., Ева Г., Елена Р. – они смогли показать по 5 эмоций, при этом другие дети их угадали.

На восьмой день формирующего эксперимента детям была предложена игра «Превращение комнаты», где всех детей разделили на 6 групп по 5 человек и предложили придумать свой вариант превращения комнаты, где они находятся, в определенное место по их желанию. Далее по их мимике и поведению другие участники должны были угадать данное место.

Первая группа задумала такой вариант превращения, как зоопарк. Они изображали несколько животных, и другие дети достаточно быстро дали правильный ответ.

Вторая группа детей загадала остров Зимунд в Тихом океане. Дети долго не могли угадать и только после того, как воспитатель давала наводящие вопросы и ответы, дети угадали, что это отдельный остров.

Третья группа загадала парк аттракционов, а именно комнату страха. Дети также достаточно быстро угадали ответ, поскольку исполнители хорошо изображали свое воображаемое место.

Четвертая группа загадала, что они находятся в кафе и едят мороженое. Дети также достаточно быстро дали правильный ответ, что исполнители едят мороженое, но не могли угадать, что те находятся именно в кафе.

Пятая группа загадала, что они находятся в больнице, где делают операцию пациенту. Другие дети практически сразу дали правильный ответ.

Шестая группа представила, что они находятся в лесу и ищут грибы. Здесь потребовалось больше всего времени на правильный ответ, так как не понятно и не точно было изображено все действие.

После данной игры дети выразили также желание снова поиграть у нее позже. В данной игре абсолютно все принимали участие, кто в качестве исполнителя сценки, кто в качестве того, кто угадывает место действия.



Далее детям на девятый день формирующего эксперимента предлагалось принять участие в игре «Новое назначение предмета». Детям предлагалось запускать по кругу какой-либо предмет, а они уже должны были придумывать для него новое название. Так, воспитатель по очереди давал детям зонтик, чайник, вилку, полотенце, кубик, мяч, кисть для рисования. Наиболее интересные ответы были у следующих детей: вилка – это кактус (Моника Д.), полотенце – это плот в океане (Елена Р.), кисть для рисования – это посох Аквамена из кино (Аркадий Г.), зонтик – дерево с планеты из кино «Аватар» (также Аркадий Г.) и прочие.

Последняя игра-фантазирование – «Старая сказка с новым концом», цель которой придумать свое окончание известной сказки. Детей также разделили на 6 команд, в которых они уже играли в другие игры.

Первой команде досталась «Курочка Ряба». Аркадий К. из данной группы предложил свою версию, с которой согласились другие: курочка Ряба снесла яичко, из которого вылупилась другая курочка и они вместе стали нести бабушке и дедушке другие золотые яйца. А спустя время, у них уже было таких несколько курочек, и они разбогатели.

Второй команде досталась сказка «Колобок». Ребята совещались и предлагали различные варианты, где абсолютно все указали, что колобок должен остаться жив. В итоге они предложили такое окончание сказки, как колобок стал путешественником и покорила горные вершины и побывал на дне океана.

Третьей группе детей выпала сказка «Волк и семеро козлят», на что они придумали, что, когда волк ходил делать себе тоненький голосок, в этой время пришел домой папа-козел и после уже он прогнал волка, когда тот заявился к козлятам. Данную версию предложил Тимур О.

Четвертой группе необходимо было придумать новое окончание сказки «Теремок». Ребята долго совещались, все активно участвовали в обсуждении и потом предложили такую версию, что все звери решили открыть сеть гостиниц в лесу для зверей.

Пятая группа детей придумывала новую версию окончания сказки «Репка». Дети посоветовавшись придумали, что у бабушки с дедушкой волшебная земля и они стали выращивать овощи для великанов, живущих по соседству.

Шестой группе досталась сказка «Золотая рыбка». Ксения И. предложила не финал, а продолжение сказки, что после завершения всех событий баба с дедом позвали своих детей и внуков и все вместе построили новый дом для себя и сделали новое корыто.

### **2.3 Оценка работы по развитию у детей 5-6 лет умений игрового сотрудничества в процессе игры-фантазирования**

Целью контрольного этапа эксперимента является выявление изменений в уровне развития умений игрового сотрудничества детей 5-6 лет в процессе игры-фантазирования.

Для этого необходимо сравнить результаты, полученные нами на констатирующем этапе, с результатами контрольного этапа эксперимента.

Чтобы выявить данные изменения, мы провели диагностику детей по тем же самым показателям и методикам, что и на этапе контрастирующего эксперимента. Результаты контрольного этапа эксперимента по всем дошкольникам представлены в Приложении В.

Результаты диагностического задания по умению детей устанавливать контакт со сверстником, представлены в таблице 12. При этом в качестве партнера по заданию подбирались дети, которые не контактировали между собой на констатирующем этапе.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты по сформированности умения детей устанавливать контакт со сверстником

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	27% (8 детей)	10% (3 детей)

## Продолжение таблицы 12

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Средний	53% (16 детей)	60% (18 детей)
Высокий	20% (6 детей)	30% (9 детей)

Согласно данным таблицы 12, низкий уровень умения устанавливать контакт со сверстником на контрольном этапе эксперимента выявлен у 10% детей, тот есть в процессе выполнения игровой ситуации они вели себя негативно по отношению к своему партнеру, могли его перебивать, не прислушивались к мнению другого ребенка.

У 60% детей выявлен средний уровень умения устанавливать контакт со своими сверстниками, то есть периодически у данных детей можно было выявить некоторые негативные аспекты в общении и взаимодействии со своим партнером, а некоторые дети полностью соглашались со мнением другого ребенка.

У 30% детей был выявлен высокий уровень умения устанавливать контакт. Они вместе выбрали перчатки, на которых после изобразили практически идентичный узор, разговаривали вежливо и корректно, не перебивали друг друга, обменивались улыбками.

При сравнении результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента, было выявлено, что высокий уровень был отмечен у 30%, тогда как первоначально только у 20% детей. Низкий уровень на контрольном этапе был выявлен 10%, тогда как на констатирующем – 27%, то есть произошло снижение количества детей с низким уровнем.

Далее на основании ситуаций «Перчатки» и «Обложка для книжки» был выявлен уровень развития такого показателя когнитивного компонента, как «Умение ориентироваться на партнера с целью согласования позиций в общей деятельности».

Сравнительные результаты на разных этапах эксперимента по определению уровня развития данного умения у детей представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные количественные результаты по умению детей ориентироваться на партнера

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	33% (10 детей)	20% (6 детей)
Средний	50% (15 детей)	57% (17 детей)
Высокий	17% (5 детей)	23% (7 детей)

На контрольном этапе эксперимента у 20% детей был выявлен низкий уровень по такому умению, как умение ориентироваться на партнера при выполнении задания, они постоянно перебивали других детей, или вовсе не хотели взаимодействовать с другим ребенком.

Средний уровень отмечен у 57% детей, то есть они в большей степени настаивали именно на своем решении задачи, отчасти прислушиваясь ко мнению своего партнера по заданию.

У 23% детей отмечен высокий уровень данного умения, то есть дети выслушивали все предложения друг друга, не перебивая, стремились найти общее решение, у всех в выполнении заданий прослеживался общий сюжет на обложке для книги.

Сопоставляя результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, следует отметить, что произошло увеличение количества детей с 17% до 23%, у которых выявлен высокий уровень развития умения ориентироваться на своего партнера, а также сокращение количества детей с низким уровнем развития с 33% до 20%.

В таблице 14 представлены сравнительные результаты определения уровня развития показателя «понимание эмоционального состояния сверстника» у дошкольников.

Таблица 14 – Сравнительные количественные результаты сформированности умения детей понимать эмоциональное состояние сверстника

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	23% (7 детей)	17% (5 детей)
Средний	53% (16 детей)	53% (16 детей)
Высокий	24% (7 детей)	30% (9 детей)

Согласно данным таблицы 14, 17% детей продемонстрировали низкий уровень умения понимать эмоциональное состояние сверстника, у 53% выявлен средний уровень и у 30% дошкольников отмечен высокий уровень.

Можно наблюдать рост количества детей с высоким уровнем с 24% до 30% дошкольников на этапе контрольного эксперимента, а также снижение количества детей с низким уровнем развития данного умения – с 23% до 17%. Далее была дана оценка уровню развития такого показателя эмоционального компонента, как «Способность к эмоционально-экспрессивной перестройке», то есть способность ребенка переключаться и «заражаться» чувствами своего партнера при выполнении задания, «настройка» на состояние партнера, способность чувствовать состояние партнера и сопереживать ему. Данную способность мы оценивали по двум игровым ситуациям: «Перчатки» и «Обложка для книги».

Сравнительные результаты определения уровня развития показателя «Способность к эмоционально-экспрессивной перестройке» у детей по ситуациям «Перчатки» и «Обложка для книги» представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Сравнительные количественные результаты по сформированности способности детей к эмоционально-экспрессивной перестройке

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	33% (10 детей)	23% (7 детей)
Средний	50% (15 детей)	50% (15 детей)
Высокий	17% (5 детей)	27% (8 детей)

На контрольном этапе эксперимента у 23% детей был выявлен низкий уровень эмоционально-экспрессивной перестройки, то есть данные дети не обладают способностью экспрессивно самостоятельно приспособиться к партнеру, «настроиться» на его настроение и состояние. У 50% детей выявлен средний уровень данной способности, и у 27% детей отмечен высокий уровень эмоционально-экспрессивной перестройки.

Таким образом, можно наблюдать снижение количества детей с низким уровнем на контрольном этапе эксперимента с 33% до 23% и увеличение количества детей с высоким уровнем – с 17% до 27%.

Далее был определен уровень развития показателя «достижение взаимодействия». Сравнительные результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Сравнительные количественные результаты по показателю «достижение взаимодействия»

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	23% (7 детей)	7% (2 детей)
Средний	57% (17 детей)	67% (20 детей)
Высокий	20% (6 детей)	26% (8 детей)

Согласно данным таблицы 16, на контрольном этапе эксперимента только 7% детей имеют низкий уровень развития показателя «достижение взаимодействия», тогда как на первоначальном этапе таких детей было 23%. То есть эти дети после заданий высказывали друг к другу претензии относительно хода выполнения заданий и полученного результата, каждый считал, что виноват именно его партнер по ситуациям.

У 67% детей выявлен средний уровень, то есть они имели некоторые трудности при выполнении задания, и после его выполнения высказывали негативные замечания про своего партнера, то есть произошло увеличение количества детей на контрольном этапе исследования на 10%.

У 26% детей выявлен высокий уровень развития показателя «достижение взаимодействия», то есть при количество данных детей на контрольном этапе исследования увеличилось на 6%.

Далее был исследован уровень развития по такому показателю, как «поведение детей в конфликтных ситуациях», который оценивался на основании игровых ситуаций «Перчатки», «Обложка для книги» и «Игровая комната».

Сравнительные результаты определения уровня развития показателя «поведение детей в конфликтных ситуациях» у детей на разных этапах исследования представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительные количественные результаты по показателю «поведение детей в конфликтных ситуациях»

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	30% (9 детей)	20% (6 детей)
Средний	53% (16 детей)	50% (15 детей)
Высокий	17% (5 детей)	30% (9 детей)

На контрольном этапе низкий уровень по показателю «поведение детей в конфликтных ситуациях» был выявлен у 20% детей, то есть они при выполнении задания постоянно или часто конфликтовали, тогда как на констатирующем таких детей было отмечено 30%.

Средний уровень продемонстрировали 50% детей, а высокий уровень выявлен у 30% детей, что говорит об отсутствии конфликтов с их стороны, полном контроле своих негативных эмоций в процессе сотрудничества с другим ребенком. То есть можно наблюдать рост количества детей с высоким уровнем на 13%.

При оценке коммуникативного компонента игрового сотрудничества детей, мы выявляли его уровень развития по показателю «умение вести диалог».

Сравнительные результаты определения уровня развития показателя «умение вести диалог» у детей представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Сравнительные количественные результаты по показателю «умение вести диалог»

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	26% (8 детей)	20% (6 детей)
Средний	57% (17 детей)	60% (18 детей)
Высокий	17% (5 детей)	20% (6 детей)

На контрольном этапе исследования у 20% детей выявлен низкий уровень данного умения, а у 20% –высокий уровень. У 60% детей выявлен средний уровень развития по данному коммуникативному компоненту, то есть дети в целом проявляли себя с адекватной стороны при беседе и взаимодействии с другим ребенком, но иногда позволяли себе повысить тон, либо сказать что-то обидное.

При сравнении результатов на различных этапах исследования, следует отметить, что произошел рост количества детей с высоким и средним уровнями развития данного показателя коммуникативного компонента на 3% и снижение количества детей с низким уровнем на 6%. На контрольном этапе исследования также была проведена диагностика детей по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников». Результаты по методике представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Сравнительные результаты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	23% (7 детей)	13% (4 детей)
Средний	64% (19 детей)	60% (18 детей)
Высокий	13% (4 детей)	27% (8 детей)



Согласно результатам, представленным в таблице 19, у 27% детей выявлен высокий уровень коммуникативных способностей, который включает в себя как качества личности ребенка, так его и коммуникативные умения. У 60% детей по данной методике отмечен средний уровень, а у 17% – низкий уровень.

Следует отметить, что на контрольном этапе исследования произошел значительный рост на 14% количества детей с высоким уровнем коммуникативных способностей.

Общие результаты эксперимента представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Сравнительные количественные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	23% (7 детей)	10% (3 детей)
Средний	64% (19 детей)	67% (20 детей)
Высокий	13% (4 детей)	23% (7 детей)

Таким образом, итоги диагностики показали, что работа у детей 5-6 лет по развитию умений игрового сотрудничества посредством игр-фантазирования дает положительный результат, что доказывает верность выдвинутой гипотезы.

## Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что у детей в возрасте 5-6 лет должно быть развито игровое сотрудничество как умение объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных действий, отображать характерные черты игрового образа. Развиваясь в игре, умение устанавливать и развивать контакт по поводу общего дела будет способствовать развитию коммуникативной компетентности ребенка. В свою очередь, общение с окружающими является одним из основных условий развития ребенка. Успешность коммуникации со взрослыми и сверстниками влияет на формирование личности дошкольника, поскольку данный фактор способствует познанию и оценке самого себя посредством других людей. На протяжении дошкольного возраста постоянно совершенствуется, усложняется коммуникация как в направлении содержания общения, его мотивов, так и по направлению развития коммуникативных навыков и умений.

Игра-фантазирование – это деятельность по созданию социальных отношений, которая создается и развивается по замыслу ребенка, в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено и выражается различными символическими выразительными средствами. Коллективный характер игры-фантазирования, отсутствие строго заданного сюжета создает богатые предпосылки для развития игрового сотрудничества детей.

На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что низкий уровень развития умений игрового сотрудничества отмечен у 23% детей (7 человек), то есть они, как правило, не хотят взаимодействовать с другими детьми. 64% детей (19 человек) продемонстрировали средний уровень умения игрового сотрудничества, то есть данные дети в целом ведут себя

доброжелательно при взаимодействии с партнером, но есть различные негативные аспекты при игровом сотрудничестве в другими детьми. У 13% детей (4 человека) выявлен высокий уровень развития умений игрового сотрудничества, то есть ребенок при выполнении задания учитывает интересы и пожелания своего партнера, выражает желание и стремление найти обоюдное общее решение поставленной задачи, предлагает свое решение, легко экспрессивно пристраивается к партнеру по заданиям, дети стремятся к нахождению справедливого общего решения для предотвращения конфликтных ситуаций, у ребенка появляется положительное отношение к общему продукту творчества, он гордится обоюдным результатом, намерен и далее поддерживать отношение к партнеру по заданию.

Развитие умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет посредством игр-фантазирования возможно, если:

- подобраны темы игр-фантазирования в образовательный процесс в соответствии с перспективным планированием;
- организовать развитие компонентов игрового сотрудничества на предварительном этапе.
- включены игры-фантазирования, направленные на сотрудничество, в совместную деятельность в режимных процессах.

Проведенная экспериментальная работа позволила выявить возможность организации работы по развитию умений игрового сотрудничества у детей 5-6 лет посредством игр-фантазирования после ее реализации. После проведения формирующего эксперимента в обследуемой группе увеличилось количество детей с высоким уровнем развития умения игрового сотрудничества на 10%, а также уменьшилось число детей с низким уровнем на 13%.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод о возможности организации предложенной нами работы по развитию у детей 5-6 лет игрового сотрудничества посредством игр-фантазирования.

## Список используемой литературы

1. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды: учеб. -метод. пособие. СПб. : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. 224 с.
2. Баженова Ю. А. Игровое сотрудничество дошкольников как одна из форм сотрудничества ребенка со взрослыми // Оренбургский государственный педагогический университет: история и современность: Материалы XXX преподавательской научно-практической конференции: в 11 томах, Оренбург, 14–15 мая 2009 года. Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2009. С. 38-43.
3. Безрукова А. Педагогическая технология организации игры-фантазирования на основе построек из лего-конструктора. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/81/520/21507.php>. (Дата обращения: 29.11.2021).
4. Белкина В. Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию. Ярославский педагогический вестник. 2012. №1. Том II. С.291-294.
5. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средн. пед. учебн. заведений / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. М.: Просвещение, 2010. 365 с.
6. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах, игры средствами сказки : Учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000.
7. Бреева Е. Б. Дети в современном обществе. М. : Юрайт, 2016. с. 358.
8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. № 6. с.62.
9. Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности. М. : Мозаика-Синтез, 2012. 152 с.

10. Детство. Программа развития и воспитания в детском саду / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.И. Михайловой. СПб. : Детство-Пресс, 2014. 244 с.
11. Зотова И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 19.04.2022).
12. Иванов А. В. Развитие сотрудничества в детском коллективе как современная педагогическая проблема // Бизнес. Образование право. 2020. № 1 (50). С. 367-372.
13. Иванова Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Череповец : ЧГУ, 2012. 150 с.
14. Ивлева К. В. Особенности сотрудничества детей старшего дошкольного возраста // СДО. 2017. №10 (82). С. 38–49.
15. Клименкова О. Игра как азбука общения // Дошкольное воспитание. 2002. № 4. с. 7-14.
16. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2015. 416 с.
17. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 415 с.
18. Куница В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001.
19. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М. : Воронеж, 1997. 121 с.
20. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. 96 с.
21. Михайленко Н. Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. 2011. №4. с. 23-29.

22. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 516 с.

23. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. М. : Просвещение, 1996. 203с.

24. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. –М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 420 с.

25. Селезнева И. С., Шипова И. М. Развитие речи у детей дошкольного возраста через формирование основ сюжетно-ролевой игры [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-cherez-formirovanie-osnov-syuzhetno-rolevoy-igry/> (Дата обращения: 29.11.2021).

26. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. Москва: Просвещение, 2007. – 342 с.

27. Смирнова Е. О., Гударева Е. О. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. №2. с. 29-34.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

29. Флегонтова Н. П. Проблема педагогического руководства игрой детей // Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений / Под ред. Т.А. Куликовой. М.: Просвещение, 2000.

30. Ханипова Л. А. Игровая деятельность как средство формирования сотрудничества детей старшего дошкольного возраста // NovaUm.Ru. 2019. № 18. С. 326-329.

31. Шубина Н. А., Вишневская Н. М. Технологическая карта как одна из форм педагогического сопровождения сюжетной игры детей старшего дошкольного возраста // Артемовские чтения: Материалы XIII Международной научной конференции, Самара, 25–27 февраля 2021 года. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2021. С. 290-294.

32. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

33. Щетинина В. В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.

34. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Академия, 2007.

## Приложение А

### Список детей

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя, Ф. ребенка	Возраст
Аврора Р.	5 лет 8 месяцев
Евгения С.	5 лет 10 месяцев
Ксения И.	5 лет 8 месяцев
Елена Р.	5 лет 6 месяцев
Света Л.	5 лет 5 месяцев
Екатерина Ж.	5 лет 7 месяцев
Софья П.	5 лет 6 месяцев
София Г.	5 лет 11 месяцев
Кира Ш.	6 лет 5 месяцев
Вера Ш.	6 лет 7 месяцев
Ева Г.	6 лет 5 месяцев
Валентина Д.	6 лет 9 месяцев
Агния О.	6 лет 3 месяца
Мария Г.	6 лет 6 месяцев
Моника Д.	6 лет 2 месяца
Валерия К.	6 лет 8 месяцев
Клавдия Н.	6 лет 7 месяцев
Алиса Х.	6 лет 9 месяцев
Тимур О.	5 лет 3 месяца
Арсений Р.	5 лет 5 месяцев
Анатолий Н.	5 лет 7 месяцев
Даниил Р.	5 лет 9 месяцев
Аркадий Г.	5 лет 10 месяцев
Александр Т.	5 лет 10 месяцев
Александр О.	5 лет 9 месяцев
Евгений Р.	5 лет 5 месяцев
Степан В.	6 лет 7 месяцев
Роман Ю.	6 лет 5 месяцев
Юрий Е.	6 лет 9 месяцев
Степан Я.	6 лет 3 месяца



## Приложение Б

### Количественные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Когнитивный компонент		Эмоционал. компонент		Поведен компонент		Коммун компонент	Уровень
Аврора Р.	НУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Евгения С.	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
Ксения И.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Елена Р.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Света Л.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Екатерина Ж.	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Софья П.	ВУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
София Г.	НУ	НУ	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ	НУ
Кира Ш.	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Вера Ш.	СУ	НУ	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ	СУ
Ева Г.	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Валентина Д.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Агния О.	СУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Мария Г.	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	СУ	СУ
Моника Д.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Валерия К.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Клавдия Н.	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Алиса Х.	СУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ
Тимур О.	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Арсений Р.	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	НУ	СУ
Анатолий Н.	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Даниил Р.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Аркадий Г.	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Александр Т.	СУ	СУ	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ
Александр О.	СУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Евгений Р.	СУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	СУ
Степан В.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Роман Ю.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Юрий Е.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Степан Я.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

## Приложение В

### Количественные результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица В.1 – Количественные результаты контрольного эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Когнитивный компонент		Эмоционал. компонент		Поведен компонент		Коммун компонент	Уровень
Аврора Р.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Евгения С.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ
Ксения И.	СУ	СУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
Елена Р.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Света Л.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Екатерина Ж.	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ
Софья П.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
София Г.	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Кира Ш.	НУ	СУ	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ	СУ
Вера Ш.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	НУ	НУ	СУ
Ева Г.	СУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Валентина Д.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Агния О.	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	ВУ
Мария Г.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ
Моника Д.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Валерия К.	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Клавдия Н.	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Алиса Х.	СУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ
Тимур О.	ВУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Арсений Р.	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	НУ	СУ
Анатолий Н.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Даниил Р.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
Аркадий Г.	ВУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
Александр Т.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ
Александр О.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	СУ
Евгений Р.	СУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Степан В.	СУ	НУ	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ	НУ
Роман Ю.	НУ	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Юрий Е.	СУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Степан Я.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ