

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Проблема конфликтного поведения детей 5-6 лет в психолого-педагогических исследованиях	9
1.1 Психолого-педагогические подходы к характеристике конфликта	9
1.2 Анализ конфликтного поведения как компонента в структуре межличностных отношений детей 5-6 лет	16
Глава 2. Экспериментальная работа по предупреждению конфликтного поведения у детей 5-6 лет	27
2.1. Выявление уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет	27
2.2. Создание педагогических условий предупреждения конфликтного поведения у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации	40
2.3. Анализ эффективности экспериментальной работы	53
Заключение	60
Список используемой литературы	62
Приложение	67

Введение

Социально-психологическая ситуация, сложившаяся в современном российском обществе, характеризуется своеобразным кризисом личности – кризисом ее духовности, нравственности.

Формирование новообразований предполагает множество противоречий в жизни людей, а без противоречивых конфликтных ситуаций, их разрешения, невозможно развитие человека и общества в целом. Наличие конфликта придает развитию общества и индивида направленный и необратимый характер. Об этом говорится в работах Н.В. Гришиной [13], М.В. Ермолаевой [18], Л.А. Петровской [40] и др. Развитие ситуации в разрешении противоречий характеризуется неопределенностью, так как прогноз выхода до разрешения конфликта вероятен только с долей вероятности.

В исследованиях конфликтов зарубежными психологами преобладают подходы, основанные на психоаналитической, социометрической, экзистенциальной парадигмах (А. Адлер, Г. Блумер, М. Кон, К. Левин, Р. Ленг, В. Макдугалл, Дж. Морено, С. Сигеле, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Т. Шибутани и др.).

В исследованиях отечественных ученых можно отметить, что вместе с накоплением экспериментального материала, сегодня идет процесс теоретического осмысления проблемы конфликта, одной из частей которой является определение понятия конфликта (А.Я. Анцупов, В.В. Бойко, А.А. Ершов, А.Л. Журавлев и др.). Достаточно исследований посвящено конфликтам в межличностной сфере (В.В. Гришина, А.С. Гусева, Д.Л. Моисееви др.). Особенно хочется отметить теоретические и экспериментальные исследования коллективных отношений детей дошкольного и школьного возраста А.И. Захарова [19].

Также обращают на себя внимание исследования, проведенные с дошкольниками, А.Н. Белкина, Е.Д. Беловой, В.П. Ивановой, Т.Н. Счастной и др., в них акцентируются отношения «ребенок – ребенок». Е.А. Донченко в

своем исследовании анализирует сущность нравственных конфликтов в рамках возрастной периодизации. Е.А. Донченко выделяет конфликты типа «я – я», «я – семья», «я – группа», а их причиной находит неудовлетворенные потребности у ребенка в признании [17].

И.А. Коху принадлежит одно из самых полных и последовательных описаний конфликта в отечественной психологии. И.А. Кох исследовал проблему психологического конфликта, проанализировал мотивацию личности в конфликтной ситуации, описал социально-типичные отношения в конфликтной ситуации и их влияние на формирование характера личности [30].

Специфическое рассмотрение конфликтов подтолкнуло к необходимости определения и уточнения самого понятия внутреннего конфликта так как, пока не существует какого-либо дифференцированного подхода именно к детским конфликтам. На сегодняшний день понятие внутреннего и внешнего конфликтов четко не разграничены в психологической и в педагогической литературе.

Таким образом, на сегодняшний день в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях конфликт рассматривается как состояние личности, возникающее вследствие противоречий или столкновений различных образований. Именно это создает нужную теоретико-методологическую и методическую базу для изучения психолого-педагогических особенностей конфликтов детей дошкольного возраста и, самое главное, способов их разрешения.

В каждой группе любой дошкольной образовательной организации (ДОО) есть дети, имеющие в группе неблагополучный статус, характеризующийся устойчивым и протяженным во времени характером, как правило, их отношения со сверстниками значительно искажены, поэтому необходимо проводить раннюю диагностику и специально организованную работу по предупреждению конфликтного поведения у детей дошкольного возраста [18].

Г.М. Андреева [2], Л.С. Выготский [11], А.В. Запорожец [19], А.Н. Леонтьев [33], А.В. Морозов [36], Д.Б. Эльконин [56], П.М. Якобсон [57] в своих исследованиях указывают на то, что предупреждение конфликтного поведения у детей дошкольного возраста полагает развитие у ребенка личностных механизмов поведения; формирование у детей начальных этических инстанций и уже основываясь на них моральной оценки; осознание ребенком самого себя и появление у него новых мотивов его действий и поступков.

Многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, Д.Б. Эльконин и др., обращались к исследованию проблемы конфликтного поведения детей дошкольного возраста. Исследуя данную проблему ученые отмечают, что чаще всего в дошкольном возрасте конфликтные ситуации возникают по поводу игры, ведь именно она является ведущей деятельностью дошкольников. Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский в одном из своих исследований выделяют типичные причины конфликтов между детьми разного дошкольного возраста. По их данным, конфликты у детей 5-6 лет зачастую возникают из-за распределения ролей, а так же по поводу точности действий в игре.

Д.Б. Эльконин считает, что детские конфликты могут возникать по поводу: ресурсов, связанных с предметами, интересами, ценностями и потребностями дошкольников; их поведения в различных игровых ситуациях; затруднений детей в игровом общении.

Из всего выше сказанного вытекает актуальность настоящего исследования, обусловленная значительностью проблемы предупреждения конфликтного поведения у детей 5-6 лет.

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований мы выявили **противоречие** между необходимостью специально организованной работы по предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения в условиях дошкольной образовательной организации и недостаточной

обоснованностью и разработанностью соответствующих педагогических условий, с учетом не владения педагогами приемами, методами и способами предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Проблема исследования заключается в исследовании возможных способов эффективного осуществления предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Объект исследования – процесс предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Предмет исследования – педагогические условия, способствующие предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Гипотеза исследования: результативность процесса предупреждения конфликтного поведения у детей 5-6 лет обеспечивается при создании следующих педагогических условий:

- применение комплекса интерактивных игр, направленных на формирование эффективных способов общения и сплоченности детей, развитие у них притязания на социальное признание и снятие у детей конфликтности;
- обыгрывание с детьми конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;
- использование психогимнастических этюдов, направленных на формирование у детей мотивов позитивного поведения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературы по проблеме исследования с целью выявления ее разработанности на современном этапе; определить понятийно-категориальное поле исследования.

2. Выявить уровень конфликтного поведения у детей 5-6 лет.

3. Экспериментально апробировать педагогические условия предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Для организации данного процесса мы использовали следующие **методы исследования:**

- методы аналитического исследования (теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования);
- экспериментальные методики: наблюдение за деятельностью детей, социометрический метод;
- психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретическую основу исследования составили:

- положения Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, С.Т. Якобсона о высокой восприимчивости детей к психолого-педагогическим воздействиям;
- теории личности К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна;
- положения А.В. Ермолина, Е.П. Ильина, Я.З. Неверович о развитии и усложнении установок личности, на основе которых появляется возможность саморегуляции поведения;
- положения В.О. Агеевой, А.А. Бодалева, Н.В. Гришиной, А.Г. Здравомыслова, Н.И. Леонова о сущности, причинах возникновения и путях разрешения конфликта;
- теории конфликта: психоаналитическая (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм); социотропная (У. Мак-Дугалл, С. Сигле); поведенческая (А. Басс, А.Бандура, Р. Сирс); социометрическая (Д. Морено, Г. Гурвич).

Новизна исследования заключается в следующем: обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что определены показатели и дана качественная характеристика уровней конфликтного поведения детей 5-6 лет.

Экспериментальная база исследования. Структурное подразделение «Детский сад» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 12 города Сызрани городского округа Сызрань Самарской области, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования. В исследовании принимали участие 20 детей 5-6 лет.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования педагогами и педагогами-психологами ДОО обоснованных и апробированных нами педагогических условий при решении задач по предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (59 источников), 2 приложений. Работа иллюстрирована 11 таблицами, 6 рисунками.

Глава 1. Проблема конфликтного поведения детей 5-6 лет в психолого-педагогических исследованиях

1.1 Психолого-педагогические подходы к характеристике конфликта

В психолого-педагогических исследованиях существуют различные определения конфликта. Практически все они указывают на наличие противоречия, как форму разногласий, когда речь заходит о взаимодействии людей.

В настоящее время, наряду с накоплением экспериментального материала, происходит теоретическое осмысление проблемы конфликта. Одной из сторон выступает проблема определения понятия конфликта. Понятие конфликта нередко используется в философской, психологической и педагогической литературе, и трактуется достаточно обширно.

В психологической науке на сегодняшний день отсутствует общепризнанное определение конфликта, нет и классификации конфликтов. Слово «конфликт» означает «столкновение». Что же именно сталкивается? Ответ на этот вопрос разными исследователями рассматривается по-разному, это зависит, во-первых, от методологической ориентации ученого. Поэтому необходимо уточнить само понятие противоречия и рассмотреть виды противоречий между людьми, в первую очередь те из них, которые приводят к конфликтам [18].

С точки зрения А.А. Рояк, конфликт – это форма общественного взаимодействия между 2-мя или более субъектами (субъекты в варианте внутреннего конфликта могут быть представлены индивидом, группой, самими собой), которая возникает вследствие несовпадения интересов, желаний, ценностей или восприятия [46].

Н.В. Гришина рассматривает конфликт как отсутствие понимания между 2-мя или более сторонами, как столкновение антагонистично

направленных, противоречивых друг другу тенденций в сознании индивидов, в межличностных или межгрупповых взаимодействиях, которое обязательно связано с негативными переживаниями, касающимися эмоциональной сферы [13].

В социологии конфликт определяется как столкновение антагонистических идеологий, целей, интересов, взглядов между индивидами, классами, социальными группами [52].

В бихевиоризме конфликт рассматривается как результат действия стимулов, порождающих противоречивые реакции организма [35]. Конфликт как противоречие между интеллектуальными импульсами и/или составными частями личности, например между «Я», «Оно», «Сверх-Я» – рассматривается в психоанализе [50]. Если обратиться к исследованию семантического поля понятия «конфликт», то можно выявить синонимический ряд, состоящий из таких понятий: «раздор», «сражение», «диспут», «спор», «ссора» и т. п. [25, с. 25].

Само слово «конфликт» пришло в повседневную речь из лексикона науки. Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – противоречие – и практически в неизменном виде входит в другие языки (*conflict* – англ., *konflikt* – нем., *conflit* – франц.). В начале 20 века в трехтомном «Словаре философии и психологии» под редакцией Дж.Болдуина в качестве самостоятельного приводится только понятие «конфликт законов». Статус термина понятие «конфликт» обрело позднее.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «конфликт» не принадлежит какой-то одной определенной области – оно используется разными научными дисциплинами, среди которых: философия, социология, психология и др. Любой конфликт обязательно содержит в себе противоречие, независимо от его характера, конкретной разновидности, уровня протекания. Противоречие является категорией диалектики, поэтому с позиции философии конфликт – «предельный случай обострения противоречия».

По формам проявления конфликты имеют место в разных областях общественной жизни. И.Е.Ворожейкин, А.Я.Кибанов, А.И.Захаров выделяют: этнические, социально-экономические, политические, межнациональные, религиозные, идеологические, социально-бытовые, военные [10, 20].

По значению для группы людей, а также способу их разрешения различают конструктивные и деструктивные конфликты. Для конструктивных конфликтов характерны разногласия, которые затрагивают принципиальные стороны, проблемы жизнедеятельности людей и разрешение которых выводит группу на новый более высокий и эффективный уровень развития. Деструктивные конфликты часто приводят к негативным, разрушительным действиям.

Деление конфликтов на виды достаточно условно, жесткой границы между ними нет.

Разнообразны, как и сами конфликты, причины, вызывающие конфликты. По источникам и причинам возникновения конфликты делят на субъективные и объективные. Основными субъективными причинами являются субъективная оценка поведения партнера как недопустимого, плохое развитие эмпатии, низкая конфликтоустойчивость и т. д. К объективным факторам относятся естественное столкновение интересов людей в процессе жизнедеятельности. По мнению В.Я.Зедгенидзе следует различать объективные причины и их восприятие индивидами. Объективные причины в достаточной степени условно можно представить в виде нескольких укрупненных групп: ограниченность ресурсов, подлежащих распределению; плохие коммуникации; различие в целях, ценностях, методах поведения, уровне квалификации, образования; взаимозависимость заданий, неправильное распределение ответственности;

Вместе с тем, объективные причины только тогда являются причинами конфликта, когда делают невозможным для личности или группы

реализовать свои потребности, задевают личные или групповые интересы [21].

А.А.Бодалев утверждает, что конфликт в целом вызывается тремя группами причин, обусловленных: психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, то есть симпатиями и антипатиями, действиями руководителя; трудовым процессом; личностным своеобразием членов группы [6]. На самом деле существует огромное многообразие причин возникновения конфликтов, обусловленное различными ситуациями взаимодействия между людьми.

- Е. Мелибурда считает, что поведение человека в ситуации конфликта ситуации зависит от ряда психологических факторов: способность к созданию атмосферы доверия и сотрудничества, которые должны быть взаимные; проявление активности в ходе конфликта; готовность к обсуждению проблемы конфликта, открытость и действенность межличностных отношений; адекватная самооценка участника конфликта своих возможностей; стремление превалировать; жесткость мышления, позиций; наличие определенных эмоциональных качеств личности; принципиальность и прямохарактерность высказываний [35].

Я.А. Анцупов, А.И. Шипилов утверждают, что причины конфликтов носят объективно-субъективный характер и могут быть объединены в 4 группы: объективные, личностные, социально-психологические, организационно-управленческие [3].

К объективным причинам возникновения конфликтов А.Я. Анцупов относит естественное столкновение интересов людей в процессе их жизнедеятельности. К типичным социально-психологическим причинам конфликтов относятся утрата и искажение информации в процессе межличностной коммуникации, разбалансированность ролевого взаимодействия людей.

Основными личностными причинами конфликтов, по мнению А.И. Шипилова, являются: субъективная оценка поведения партнера как

недопустимого, слабое развитие эмпатии, низкая конфликтоустойчивость, неадекватный уровень притязаний.

В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация – открытое или скрытое противоборство двух или нескольких участников, включающее либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных условиях, либо несовпадение интересов, влечений, желаний оппонентов. Конфликтная ситуация, обычно, зарождается во взаимоотношениях и вызревает в практической деятельности, ее возникновению способствует достаточно длительный период скрытой или односторонней неудовлетворенности. Конфликтная ситуация создается как объективно, не зависимо от желания людей, в силу определяющих обстоятельств, так и субъективно, из-за сознательных устремлений противоборствующих сторон. Она может какое-то время сохраняться (зачастую в открытой форме), не приводя к инциденту и не переходя к выявленному конфликту [46].

Что бы конфликт возник необходим инцидент – это утилитарные конфликтные действия участников (сторон) конфликтной ситуации, которые можно охарактеризовать бескомпромиссностью поступков и направленностью на обязательное овладение объектом обостренного встречного интереса. Инцидент обычно возникает после резкого обострения противоречия или когда одна из сторон начинает ущемлять другую и провоцирует ее на столкновение. Конфликт из потенциального превращается в актуальный, если противоположная сторона начинает действовать. Кризис отношений, общий дискомфорт, напряжение при общении – служат сигналами конфликта.

Рассмотрим несколько стадий в динамике развития конфликта.

Первая стадия – предполагающая стадия – связана с появлением условий, при которых может возникнуть столкновение интересов. К этим условиям относятся: длительное бесконфликтное состояние коллектива или группы, когда все считают себя свободными, не несут перед другими

никакой ответственности, рано или поздно возникает желание искать виновных; каждый считает себя правой стороной, обиженной несправедливо, это возбуждает конфликт; бесконфликтное развитие чревато конфликтами; постоянное переутомление, вызванное перегрузками, которые ведут к нервозности, стрессам, неадекватной реакции на самые простые и необходимые вещи, возбудимости; информационно-сенсорный голод, нехватка жизненно необходимой информации, долгое отсутствие ярких, эмоциональных впечатлений; в основе всего этого лежит эмоциональная повседневная перенасыщенность; различные возможности, способности, обстоятельства жизни, что приводит к зависти по отношению к способному, преуспевающему человеку; стиль управления коллективом.

Вторая стадия – стадия зарождения конфликта – столкновение интересов отдельных людей или различных групп. Оно возможно в 3-х приоритетных формах: принципиальное столкновение интересов, когда удовлетворение одних может быть реализовано только за счет ущемления других; столкновение интересов, когда затрагивается только форма отношений между людьми, но серьезно не затрагиваются их материальные, духовные и др. потребности; мнимое столкновение интересов, которое на самом деле не затрагивает интересы индивидов, членов данного коллектива.

Третья стадия – стадия созревания конфликта – когда столкновение интересов оказывается неотвратимым. Именно в ходе этой стадии формируется психологическая установка участников развивающегося конфликта – осмысливаемая готовность действовать, чтобы угасить источники дискомфорта состояния. Состояние психологического напряжения побуждает к «атаке» на источник неприятных переживаний или к «отступлению». Окружающие люди могут додумываться о зреющем конфликте раньше, чем его участники, так как у них более самостоятельные наблюдения, свободные от субъективных оценок суждения. О созревании конфликта может свидетельствовать и психологическая атмосфера коллектива, группы.

Четвертая стадия – стадия осознания конфликта – конфликтующие стороны наконец-то начинают осознавать столкновение интересов, а не только чувствовать их. Варианты 4-ой стадии: когда оба участника осознают нецелесообразность конфликтующих отношений и готовы отказаться от взаимных притязаний; когда 1 из участников осознает неотвратимость конфликта и, проанализировав все обстоятельства, готов уступить, но 2-ой участник расценивает уступчивость 1-го участника как слабость и идет в дальнейшем на обострение конфликта; когда оба участника признают непримиримость противоречий и начинают мобилизацию сил для выхода из конфликта в свою пользу [13].

В педагогической психологии есть понятие педагогический конфликт – это конфликт, субъектами которого являются участники педагогического процесса. Процесс образования, как и всякий развивающийся процесс, невозможен без противоречий и конфликтов. Обычной составной частью современной реальности являются: конфронтация между детьми, условия жизни, зачастую неблагоприятные.

Выделяются следующие конфликты между педагогом и ребенком, по мнению М.М. Рыбаковой: конфликты деятельности, которые могут возникнуть в связи с выполнением дошкольником заданий; конфликты поведения (поступков), которые возникают по предлогу нарушения правил поведения в детском коллективе; конфликты отношений, которые бывают в сфере эмоциональных и личностных отношений детей и педагогов.

В следующем параграфе нашего исследования мы рассмотрим структуру детского конфликта и проанализируем феномен детских отношений, на фоне которых разворачивается конфликт.

1.2 Анализ конфликтного поведения как компонента в структуре межличностных отношений детей 5-6 лет

Дошкольный период детства сенситивен для формирования у ребенка основ коллективистских качеств, а также гуманного отношения к другим людям. Если начала этих качеств не будут сформированы в дошкольном возрасте, то вся личность ребенка может стать ущербной, и впоследствии возместить этот пропуск будет чрезвычайно трудно.

Ж. Пиаже считает, что общество детей возникает лишь в подростковом возрасте и приписывает маленькому ребенку эгоцентризм, вследствие чего он еще не может строить совместную деятельность со сверстниками [43].

А.П. Усова, а так же многие отечественные психологи и педагоги, в отличие от него считают, что первое детское общество образуется в детском саду [22].

Значительную роль в исследовании воздействия конфликта на психическое развитие ребенка и формирование его личности представили исследования Л.С. Выготского, конкретно его идеи о развитии высших психических функций, которые он рассматривал относительно формирования личности. По мнению Льва Семеновича, культурные формы поведения сущность именно реакции личности. Изучая такие формы поведения, мы имеем дело не с некоторыми процессами, а с личностью в целом. Прослеживая культурное развитие психических функций, мы проводим путь развития личности ребенка [12].

Рассмотрим некоторые элементы структуры детского конфликта: проблема (противоречие), конфликтная ситуация, участники конфликта и их позиция, инцидент (повод для выяснения отношений, пусковой механизм), объект, конфликт (начало активного процесса, развитие, разрешение).

В дошкольном возрасте на фоне благоприятной образовательной обстановки в ДОО может произойти такая ситуация, когда становится

«патогенным» влияние среды для развития личности, происходит ущемление личности, то есть могут возникнуть конфликтные ситуации.

Конфликтная ситуация – это исходное положение, основа конфликта, образующаяся скапливанием и усилением противоречий в системе связей социального мира, межличностного взаимодействия и групповых взаимоотношений. Структуру такой ситуации образуют разные элементы, в том числе стороны (участники), субъекты конфликта и предмет (объект) противостояния, несовпадающие интересы, намерения и цели оппонентов.

Объект конфликта – конкретная материальная или духовно-нравственная ценность, к обладанию или отстаиванию которой стремятся конфликтующие сторонники.

Субъекты конфликта – дети, со своими интересами, потребностями, представлениями и мотивами о ценностях.

Конфликтная ситуация может создаваться объективно, вне желания людей, в силу складывающихся обстоятельств, может складываться субъективно, из-за сознательных устремлений противостоящих сторон. Конфликтная ситуация определенное время может сохраняться, зачастую в открытой форме, не приводя к инциденту и не переходя, следовательно, к открытому конфликту [49].

Детские конфликты могут возникать по поводу ресурсов, связанных с предметами, интересами, трудностями в общении (отношениях), ценностями и потребностями (физическими или психологическими).

Конфликтные ситуации в дошкольном возрасте играют важную роль, как в развитии личности в целом, так и в морально-этическом развитии и в формировании ценностных ориентаций дошкольников. Переживания, возникающие в конфликтной ситуации, связанные с необходимостью выбора и обусловленные, прежде всего эмоциональной оценкой значимого взрослого, на начальной стадии развития ценностных ориентаций, способствуют фиксации правил поведения, за которыми скрывается личностная ценность. Сначала возникает эмоциональное отношение к

ценностям на основании соприкосновения с ценностями значимого другого, затем в ситуации выбора, они приобретают форму значимых мотивов, затем мотивов смыслообразующих и реально действующих [18].

Рассмотрим факторы, обостряющие протекание конфликта именно в дошкольном возрасте: отсутствие попыток установления и поддержания отношений; увеличение и внешнее проявление страстей (эмоций): гнев, страх, тревога, разочарование; безразличное отношение со стороны взрослого на возникший конфликт; увеличение числа детей – участников конфликта и, как следствие, тиражирование конфликтной ситуации; вовлечение в конфликт родителей или других взрослых.

Рассмотри факторы, ослабляющие протекание конфликта: отход на нейтральные позиции; наличие и использование коммуникативных навыков урегулирования конфликтов и, как следствие, уменьшение ощущения угрозы; пояснение, разговор, а не демонстрация; сохранение и укрепление межличностных отношений.

В психологии существует понятие «конфликтное поведение» – это действия и поступки человека в конфликтной ситуации, другими словами это фактически способы реагирования человека в конфликтной ситуации [9]. В дошкольном возрасте существует проблема конфликтного поведения в аспекте предупреждения его формирования у детей. В связи с этим понятием так же рассматривается понятие «конфликтные отношения» – это способы организации взаимодействия с другими людьми, сверстниками, взрослыми, окрашенные негативным, аффективным эмоциональным фоном [40].

Конфликтное поведение, эмоциональный дискомфорт ребенка среди сверстников, неблагополучие негативно отражаются на развитии личности ребенка. Дети приходят в детский сад с разным эмоциональным мироощущением, неоднородными притязаниями и в то же время с разнообразными умениями и возможностями. В результате каждый по-своему отвечает требованиям воспитателя и сверстников и создает отношение к себе [28]. Изучением конфликтного поведения, конфликтных

отношений в дошкольном возрасте занимались такие ученые как Е.Д. Белова, А.Н. Белкин, В.П. Иванова и др. В своих работах они активно рассматривают вопросы предупреждения конфликтного поведения и конфликтных отношений в системе «ребенок – ребенок».

В свою очередь требования и потребности окружающих находят разный отклик у самого ребенка, образовательная среда может оказаться различной для детей, а в частных случаях – чрезвычайно неблагоприятной. Неблагополучие ребенка в группе может проявляться как малообщительное или агрессивнообщительное поведение. Но независимо от специфики детское неблагополучие – очень основательное явление, за ним, зачастую, скрывается глубокий конфликт в отношениях ребенка со сверстниками, вследствие которого ребенок может остаться в одиночестве среди других детей.

Изменения в поведении ребенка – вторичные новообразования, далекие следствия первопричин конфликта. Дело в том, что сам конфликт и возникающие вследствие него негативные черты долгое время скрыты от наблюдений. Именно поэтому источник конфликта, его первопричина, как правило, упускается педагогом, и педагогическая коррекция оказывается уже неэффективной.

Каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от множества причин: его уровня интеллектуального развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими детьми, внешности и т. д.

К проблеме детского неблагополучия, отклоняющимся формам поведения в дошкольном возрасте обращались многие отечественные и зарубежные исследователи. В.Я. Зедгенидзе дал классификацию социального взаимодействия и взаимоотношений детей и указал на существование трудностей в них [21]. Детьми дошкольного возраста специально занималась Г. Моница, один из методологов исследований «трудного» детства. Подчеркивая, что личность формируется в коллективе, она утверждала, что

ее развитие и воспитание – вопрос организации взаимоотношений с коллективом [34].

Л.С. Выготский достаточно много сделал в рамках истории изучения проблемы. Он отмечал, что так как человек дает на те или иные воздействия среды специфически свои, индивидуальные реакции, то в одних и тех же условиях могут формироваться разные особенности психики. От того в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок, будут зависеть специфические реакции на однотипные воздействия среды [12].

Воздействия среды, писал Л.С. Выготский, сами меняются в зависимости от того, через какие ранее возникшие психические свойства ребенка они преломляются [12].

Интерес к исследованию вопросов детского неблагополучия находит отражение в работе А.И. Анжаровой. Наряду с вопросами дружбы и товарищества она изучала некоторые трудности в отношениях детей, и в первую очередь явления детской замкнутости, в основе которой, по мнению А.И. Анжаровой, лежат глубокие нарушения процесса общения [2]. Предмет исследования А.А. Рояк – детская непопулярность. Необходимость ее коррекции автор связывает с важностью для развития ребенка потребности в признании, которая в условиях непопулярности фрустрируется [46].

Прежде чем приступить к более детальному исследованию конфликтного поведения у дошкольников (нарушению отношений со сверстниками) хотелось бы рассмотреть общую структуру межличностных процессов. Многие авторы (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.) в структуре межличностных процессов закономерно выделяют три составляющих и взаимосвязанных компонента: информационный, или когнитивный (гностический), эмоциональный (аффективный), поведенческий (праксический).

Если к поведенческому компоненту можно отнести и взаимодействие в совместной деятельности, и общение, и поведение члена группы, адресованное другому, а к гностическому – групповую перцепцию,

способствующую осознанию субъектом качеств другого, то межличностные отношения будут аффективным, эмоциональным компонентом структуры межличностных процессов.

В нашей исследовательской работе при определении общения мы будем исходить из положения М.И. Лисиной о том, что общение – это всегда субъект-субъектные связи, а значит содержанием и неотъемлемой стороной общения и его продуктом выступают взаимоотношения. Именно общение обуславливает избирательность отношений [37].

Таким образом, общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных эмоциональных отношений и познание другого человека.

Межличностные отношения (взаимоотношения) – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Несмотря на то, что межличностные отношения актуализируются в общении и в большей своей части в действиях людей, сама действительность их существования значительно шире. Выражаясь образно, межличностные отношения можно сравнить с айсбергом, у которого лишь надводная его часть предстает в поведенческих аспектах личности, а другая, подводная часть, большая, чем надводная, остается скрытой [37].

Рассмотрение феномена детских отношений, на фоне которых разворачивается конфликт, позволяет перейти к его описанию и анализу. Межличностные отношения дошкольников нередко с трудом интерпретируются, очень сложны, противоречивы. Они не лежат на поверхности (подобно ролевым и деловым) и лишь частично проявляются в общении и поведении детей, требуя специальных методик для обнаружения.

Межличностные отношения, вызванные, опосредованные игрой, так же могут существовать и независимо от нее, как и от любой другой детской

деятельности, в чем существенно отличаются от ролевых и деловых, всецело связанных с игровой деятельностью. Вместе с тем будучи очень эмоциональными у дошкольников эти отношения тесно переплетаются и зачастую «врываються в игру». Межличностные отношения, благодаря особой эмоциональной насыщенности, гораздо более других «привязаны» к самой личности ребенка и могут быть достаточно избирательными и устойчивыми.

Относительно стабильный деловой план отношений в игре может сосуществовать с полным конфликтом в межличностных отношениях детей, что указывает на возможное несовпадение этих планов и надобности их различения (дифференциации).

Практически в каждой группе ДОО разворачивается сложная и временами критическая картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, обижаются, ревнуют, ссорятся, мирятся. Такие отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в кругу детских отношений значимо выше, чем в мире общения со взрослым.

Взрослые зачастую не подозревают о той обширной гамме чувств и отношений, которую переживают дети, не придают особенного значения детским ссорам и обидам. Между тем проба первых отношений со сверстниками является для ребенка тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения ребенка к себе, к другим, к миру в целом. Определить появления нарушений эмоциональной сферы можно по ряду признаков.

Нарушение какой либо сферы личности психики ребенка всегда оказывает негативное воздействие на другие сферы, в результате чего те деградируют, либо замедляют свое развитие:

психические нарушения, проявляющееся в поведении, можно опознать при наблюдении: трудновоспитуемость, агрессия, непослушание, упрямство, капризность, проявляющиеся не в критические возрастные периоды;

психические нарушения оказываются барьером на пути воспитательных воздействий. Задача устранения нарушений оказывается первичной, по отношению к собственно воспитанию;

психические нарушения приводят к социальной дезадаптации: к сужению круга людей, с которыми ребёнок может нормально взаимодействовать;

психические нарушения часто приводят к психосоматическим заболеваниям личности [17].

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении, может приводить к различным *типам конфликтного поведения*.

Неуравновешенное, импульсивное поведение характерно для быстро возбудимых детей. При возникновении конфликтов со сверстниками эмоции этих детей проявляются во вспышках гнева, громком плаче, отчаянной обиде. Негативные эмоции детей в этом случае могут быть вызваны как тяжелыми причинами, так и самыми небольшими. Их эмоциональная запальчивость и импульсивность приводят к нарушению игры, к конфликтам и дракам. Вспыльчивость – чаще всего выступает как выражение беспомощности, отчаяния, чем агрессии. Тем не менее эти проявления ситуативны, суждения о других детях остаются положительными и не мешают общению.

Повышенная агрессивность детей, напротив, выступает как устойчивое качество личности. Многолетние исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Гнев при постоянном, агрессивном поведении родителей, которому подражает ребенок, перерастает в нарушение; проявлении нелюбви к малышу, из-за чего формируется враждебность к окружающему миру; у ребенка могут возникнуть длительные и частые негативные эмоции [5].

Рассмотрим причины, провоцирующие агрессивность детей: ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство;

стремление быть главным; привлечение к себе внимания сверстников; необходимость овладения желанным предметом; защита и месть.

Проявлениями выраженной склонности к агрессивности также являются:

значительная частота агрессивных действий – в течение 1 часа наблюдений такие дети показывают не менее 4 актов, устремленных на нанесение вреда сверстникам;

наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели, а на физическую боль или страдание ровесников;

превалирование прямой физической агрессии.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, неразвитость игровой деятельности, сниженный уровень произвольности, сниженную самооценку. Но важнейшей отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, как соперник, как преграда, которую надо ликвидировать. Агрессивный ребенок имеет пристрастное мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он относит за счет других негативные намерения и презрение к себе. Всех агрессивных детей связывает одно совместное свойство – невнимание к другим детям, неспособность лицеизреть и постигать их чувства [14].

Рассмотрим еще одно стабильное негативное отношение к общению – обидчивость. Обида проявляется тогда, когда ребенок актуально переживает ущемленность своего «Я». К этим ситуациям относятся следующие: игнорирование партнера, недостаточное внимание с его стороны; неуважительное отношение со стороны других; отказ в чем-то нужном и желанном; успех и превосходство окружающих, отсутствие одобрения [20].

Характерной особенностью обидчивых детей является сильная установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается как отрицание себя. Все это приносит ребенку острые болезненные переживания и препятствует нормальному развитию личности. Поэтому повышенную обидчивость часто рассматривают, как одну из конфликтных форм межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Демонстративность – следующая устойчивая личностная особенность. Такое поведение ребенка выражается в стремлении любыми возможными способами привлечь к себе внимание. Отношения являются не целью, а средством самоутверждения. Представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с другими. Главным мотивом всех действий и поступков становится ненасытная потребность в похвале, в превосходстве над другими. Такой ребенок постоянно боится оказаться хуже других, что порождает тревожность, неуверенность в себе. Поэтому важно вовремя выявить проявление демонстративности и помочь ребёнку в ее преодолении. Суть этих психологических проблем определяется фиксацией ребенка на своих качествах (на оценке себя), он постоянно думает о том, как его оценивают окружающие, остро аффективно переживает их отношение. Эта оценка становится главным содержанием его жизнедеятельности, закрывая весь окружающий мир и других людей. Самоутверждение, демонстрация своих достоинств или сокрытие своих недостатков становится основным мотивом его поведения [59].

Дети с гармоничным, бесконфликтным отношением к сверстникам никогда не остаются равнодушными к поступкам сверстника. Они, как правило, пользуются наибольшей популярностью в детской группе, так как могут помочь, выслушать, уступить, поддержать чужую инициативу. Бесконфликтные дети не делают специальной и единственной жизненной задачей – защиту, утверждение и оценку своего «Я», что обеспечивает им

эмоциональное благополучие и признание других. Отсутствие этих качеств, напротив, делает ребенка отвергаемым и лишает расположения сверстников.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей 5-6 лет, испытывающих трудности в общении со сверстниками, можно выделить два типа психологических конфликтов: конфликт в операциях и конфликт в мотивах. В следующем параграфе нашего исследования нам предстоит проанализировать особенности проявления конфликтного поведения у детей 5-6 лет в игровой деятельности.

Глава 2. Экспериментальная работа по предупреждению конфликтного поведения у детей 5-6 лет

2.1 Выявление уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет

На следующем этапе нашего исследования мы провели констатирующий эксперимент. В соответствии с поставленной целью, задачами и гипотезой нашего исследования мы определили основную цель констатирующего эксперимента: выявить уровень конфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Проведение опытно-экспериментальной работы проходило на базе СП «Детский сад» ГБОУ СОШ № 12 г. Сызрани.

В исследовании участвовало 20 детей 5-6 лет (см. приложение А).

Выявление уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет осуществлялось на основе выделенных нами показателей, на основе исследований Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Я.Л. Коломинского, Д.Б. Эльконина и др.:

- социометрический статус ребенка в группе сверстников,
- особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»,
- проявление отклонений в поведении детей в процессе игры,
- уровень сформированности эмпатии,
- отношение ребенка к конфликтной ситуации.

Нами были использованы следующие диагностические методики:

Диагностическая методика 1. Социометрическая методика «Капитан корабля» (А.А. Романов).

Диагностическая методика 2. «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (А.И. Анжарова).

Диагностическая методика 3. «Наблюдение в игре» (А.И. Анжарова).

Диагностическая методика 4. «Неконченный рассказ» (К. Фопель).

Диагностическая методика 5. Проективная методика «Картинки» (Р.Р. Калинина).

Охарактеризуем диагностические методики и проанализируем полученные на констатирующем этапе результаты.

Диагностическая методика 1. Социометрическая методика «Капитан корабля» (А.А. Романов).

Цель – выявить уровень дифференциации и адекватной интерпретации у детей старшего дошкольного возраста эмоциональных состояний других людей.

Материал: набор пиктограмм из пяти шаблонов, изображающих мимические образы: радость страх грусть удивление гнев.

Содержание. Перед началом эксперимента детям давалось опорное пояснение: «У людей бывают разные личики, вы замечали это? Для того, чтобы правильно общаться и никогда не ссориться, нужно уметь различать по лицу, какое настроение у человека: веселое или грустное, обижен он или испуган». Затем каждому ребенку, в индивидуальной форме предлагался набор пиктограмм – пять шаблонов, изображающих мимические образы. Экспериментатор просил ребенка внимательно посмотреть на каждую пиктограмму и ответить на вопрос: «Кого он видит и в каком состоянии?».

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень – ребенок правильно оценил эмоциональные состояния, изображенные на всех пиктограммах.

Средний уровень – ребенок правильно понимает эмоцию, изображенную на пиктограмме, но не всегда может точно назвать ее.

Низкий уровень – ребенок не узнает эмоцию, изображенную на пиктограмме и, следовательно, не может назвать ее.

Результаты:

Таблица 1 – Социометрический статус детей 5-6 лет (констатирующий эксперимент)

Социометрический статус	Количество детей (%)
Популярные	3 (15%)
Предпочитаемые	10 (50%)
Изолированные	2 (10%)
Отвергаемые	5 (25%)

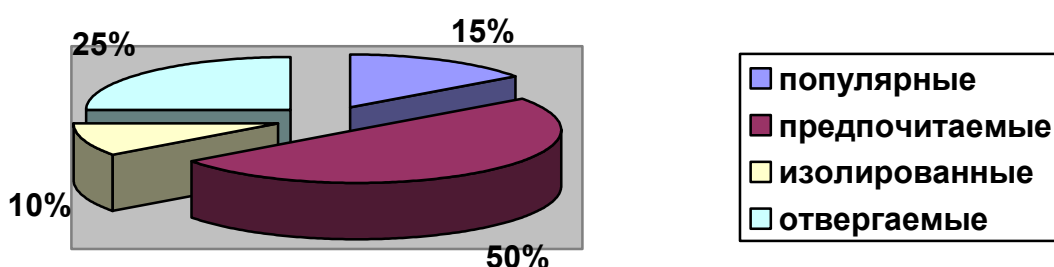


Рисунок 1 – Социометрический статус детей 5-6 лет
(констатирующий эксперимент)

Из 20 детей, принявших участие в эксперименте, не точно назвали эмоцию, но правильно ее поняли 5 детей; 3 детей не узнали эмоцию, изображенную на пиктограмме; семь человек спутали пиктограмму «удивление» с другими пиктограммами, и только двое детей правильно оценили эмоциональные состояния, изображенные на всех пиктограммах.

Комментарии детей представляли для экспериментатора большой интерес, так как несли информацию о том, как точно дети понимают эмоциональное состояние другого человека.

Многие дети не смогли узнать эмоциональное состояние, изображенное на пиктограмме. Например, эмоциональное состояние «печаль» Артем М. оценил, как: «Мальчик злится, ему не дали конфетку». Саша К. по пиктограмме «печаль» ответил: «Мальчику плохо, у него голова

болит». Настя С.: «Мальчику не понравилось угощение, вот он такое лицо и скривил».

Некоторые дети спутали пиктограмму «удивление» с другими эмоциональными состояниями. Это можно объяснить тем, что удивление – кратковременная и очень неопределенная эмоция. Она быстро наступает, но и быстро проходит. Например, Гуля Р. ответила: «Мальчик испугался, он увидел большую собаку», Женя З.: «Мальчик боится, ему страшную сказку рассказали», Катя К.: «Мальчика обидели, не дали шоколадку», Оля Ж.: «Ему страшно, он фильм страшный смотрит», Максим П.: «Ему больно, ему прививку сделали».

Несколько детей смогли адекватно оценить эмоциональное состояние, изображенное на пиктограмме, но не точно называли эмоцию.

Так Лена Р. оценила мимический образ «грусть» следующим образом: «Этот мальчик плачет, ему не разрешили идти гулять». Витя С. описал эмоциональное состояние «грусть» так: «Мальчик плачет, он дома один остался». Мила Г. ответила на эту пиктограмму: «Мальчику не весело, на улице холодно, а ему гулять охота».

Вова К. на пиктограмму «гнев» дал следующий ответ: «Дядя ругает сына, тот игрушки убирать не хочет».

Юля Г. пиктограмму «радость» описала так: «Мальчик улыбается, ему весело, он с мамой играет».

Даша С. и Саша К. правильно оценили эмоциональные состояния, изображенные на пиктограммах и правильно установили причинно-следственные связи, вызвавшие определенный вид эмоционального состояния.

Диагностическая методика 2. «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (А.И. Анжарова).

Цель: выявить особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок».

Содержание: Каждому ребенку индивидуально предлагалось ответить на ряд вопросов. Каждый следующий вопрос задавался после ответа ребенка на предыдущий вопрос.

Вопросы:

1. Когда человеку бывает радостно?
2. Когда человек злится?
3. Когда человеку бывает стыдно?
4. Когда у человека горе?
5. Когда человек удивляется?
6. Когда человеку бывает страшно?

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень – ребенок правильно понимает заданный вопрос, при ответе на него устанавливает причинно-следственную связь.

Средний уровень – ответ ребенка носит обобщенный характер.

Низкий уровень – ребенок не может ответить на вопрос без подсказки взрослого.

Результаты.

Таблица 2 – Особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	4	8	7
100%	18%	47%	35%

По результатам данной методике мы можем констатировать, что только три ребенка справились с заданием на высоком уровне. Остальные дети показали средний и низкий уровни понимания эмоционального состояния другого человека.

Приведем примеры и проанализируем ответы детей.

Многие дети не могли ответить на вопрос, не понимали его смысла, пока экспериментатор не давал опорного ответа. Например, Артем М. смог ответить на вопрос: «Когда человеку бывает радостно?» только после того,

как экспериментатор описал несколько ситуаций: «Артем, тебе подарили новую игрушку или вы с родителями пошли в цирк ...».

Настя С., Саша К. не могли ответить на вопрос: «Когда человек удивляется?».

У Кати К., Жени З. Возникли трудности при ответе на вопрос: «Когда бывает стыдно?».

У Алины Б. возникли трудности с ответами на вопросы: «Когда человек удивляется?», «Когда у человека горе?».

После того, как экспериментатор предлагал детям примерные ответы, дети давали похожие ответы.

Следующая особенность в ответах детей заключалась в формальности и обобщенности при ответах, когда экспериментатор просил объяснить, почему ребенок так думает, дети либо отказывались обосновать свой ответ, либо мотивировали свой ответ неадекватными историями про данное эмоциональное состояние.

Так, например, Гуля Р. на вопрос: «Когда человеку бывает страшно?», – ответила: «Когда боится». Экспериментатор попросил обосновать Гулю Р. свой ответ, девочка отказалась, повторив: «Страшно, когда боится».

Олег Ж. на вопрос: «Когда человек удивляется?» ответил: «Взял и удивился», обосновав свой ответ так: «Вот пришел домой, испугался и удивился».

Диагностическая методика 3. «Наблюдение в игре» (А.И. Анжарова).

Цель: выявить особенности проявления отклонений в поведении детей в процессе игры.

Наблюдения за детьми почти полностью подтвердили результаты, полученные при проведении просмотра иллюстраций и последующей беседы по ним.

Например, мы наблюдали ситуацию, когда Артем М. (низкий уровень развития понимания эмоционального состояния другого человека и осознанности эмоциональных переживаний других) и Вова К. (низкий

уровень) играли в «Гараж». Им было очень весело. К ним подошел Женя З. и попросил их взять его в игру. Артем М. и Вова К. не приняли Женю З. в игру, мотивировав свой отказ тем, что он не умеет играть в гараж, что он все им испортит. Женя З. Очень расстроился, подбежав к Артему М. и отобрав у него машинку, кинул ее в сторону. Артем М. вскочил, закричал и замахнулся на Женю З. Пришлось вмешаться экспериментатору. Игра была испорчена.

А при проведении диагностической методики 3 мы также выявили у Артема М., Вовы К. низкий уровень развития осознанности эмоциональных переживаний другого человека.

Артем М., Вова К. и другие дети с низким уровнем практически не оказывают помощи другим детям, либо помогают, но неохотно, по просьбе взрослых.

Или же, например, мы наблюдали ситуацию, где Саша К. (высокий уровень осознанности эмоциональных переживаний и наличие эмпатии в поведении) на прогулке, играя с другими детьми в догонялки, помог Миле Г., когда та споткнулась и упала, при этом, сильно ударив ногу. Мальчик помог девочке встать, отряхнул одежду Милы Г., спросил, сильно ли она ушиблась, пожалел плачущую девочку, при этом погладив ее по голове. Затем помог девочке дойти до скамейки, где ногу девочки осмотрел воспитатель.

Саша К., как мы заметили из наблюдений, всегда отзывчив, помогает по собственной инициативе и сверстникам и взрослым.

Итак, по результатам, полученным после проведения методик на констатирующем этапе нашего экспериментального исследования, которые занесены в протокол (см. приложение Б), мы можем сделать вывод, что по таким показателям, как: насколько ребенок понимает эмоциональное переживание другого человека, насколько он правильно оценивает ситуацию, где требуется его помощь, мы можем судить о том, каков уровень сформированности его эмпатийного поведения.

Таблица 3 – Особенности проявления отклонений в поведении детей в процессе игры (констатирующий эксперимент)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	2	5	10
100%	12%	30%	58%

Диагностическая методика 4. «Неоконченный рассказ» (К. Фопель).

Цель: выявление уровня сформированности эмпатии у детей 5-6 лет.

Материал: неоконченные рассказы (ситуации)

Содержание: экспериментатор предлагал детям рассмотреть первую иллюстрацию, на которой изображена следующая ситуация: один мальчик отбирает у другого игрушку, мальчик, у которого отобрали игрушку, плачет. Дети по возрасту разные. Мальчик, который отобрал игрушку, старше другого мальчика.

Экспериментатор просил детей рассказать, что произошло на картинке: что делают мальчики, кому из них хорошо, а кому плохо, как дети догадались о переживаниях и состоянии, изображенных на иллюстрации детей.

Вторая иллюстрация изображала следующую ситуацию: две девочки заняты интересными занятиями – одна рисует, вторая играет с куклой; в стороне стоит еще одна девочка и плачет. Экспериментатор, как и в первом случае, просил детей оценить ситуацию.

Критерии и оценка результатов:

Высокий уровень – ребенок хорошо ориентируется в понимании изображенной на иллюстрации ситуации, хорошо разбирается в эмоциональных состояниях героев иллюстрации, предлагает способы разрешения ситуации.

Средний уровень – ребенок может правильно оценить эмоциональное состояние и переживание другого человека, может найти выход из сложившейся ситуации, но для этого ему требуется помощь взрослого

Низкий уровень – ребенка эмоциональное состояние другого либо не интересует, либо он просто не умеет его различать.

Результаты представлены в таблице 4 и на рисунке 2.

Таблица 4 – Уровень сформированности эмпатии (констатирующий эксперимент)

Уровень сформированности эмпатии	Количество детей (%)
Высокий уровень	5 (25 %)
Средний уровень	10 (50 %)
Низкий уровень	5 (25 %)

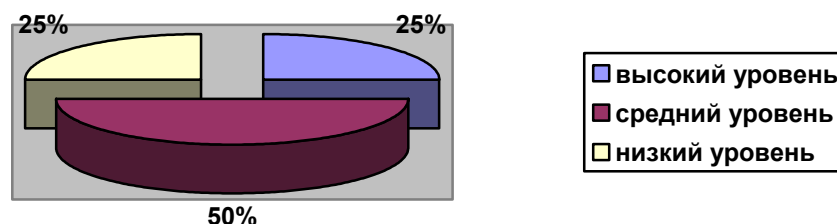


Рисунок 2 – Уровень сформированности эмпатии (констатирующий эксперимент)

Высокий уровень осознания эмоциональных переживаний и наличие эмпатии показали дети, которые хорошо ориентируются в понимании изображенной на иллюстрации ситуации. Дети были полностью погружены в обсуждение ситуации, хорошо разбирались в эмоциональных состояниях героев иллюстрации, предлагали способы разрешения ситуации. Например, Даша С. так описала ситуацию: «Сережа играл с медвежонком, ему было весело, Дима тоже захотел поиграть, ему стало завидно и, он отнял медвежонка у Сережи. Дима злой, не хороший, ведь Сережа маленький. Сереже стало обидно, и он стал плакать».

Экспериментатор попросил объяснить Дашу С., как она догадалась, что Дима злой. Даша С. описала так эмоциональное состояние героя: «У него злое лицо, он кричит (у него рот открыт), брови нахмурены, кулак сжат». На вопрос экспериментатора: «А что бы сделали вы, если бы это произошло у вас в группе?», Даша С. ответила: «Я бы поругала Диму, маленьких нельзя обижать, и сказала бы, чтобы он вернул игрушку Сереже». Максим Д. Предложил другой выход из ситуации: «Надо сказать Диме, что можно

поиграть вместе с Сережей или поиграть с медвежонком после того, как Сережа поиграет».

Все это позволяет нам судить о высокой степени осознанности и понимания детьми эмоциональных переживаний других людей, о наличии эмпатии в поведении Даши С. и Максима Д.

Средний уровень осознания эмоциональных переживаний и наличие эмпатии показали дети со сниженной осознанностью эмоциональных переживаний. Это дети с менее развитой потребностью в помощи другому. Они иногда выходили из обсуждения ситуации и спрашивали что-либо у экспериментатора для того, чтобы правильно оценить эмоциональное состояние героев, либо, чтобы подтвердить, правильно ли придумали выход из ситуации. Например, Катя К. спросила у экспериментатора «А если Сережа пожалуется старшему брату и тот накажет Диму, это правильно?». Это мы оценили как-то, что ребенок может правильно оценить эмоциональное состояние и переживание другого человека, может найти выход из сложившейся ситуации, но для этого ему требуется дополнительный мотив, в данном случае помощь взрослого.

Низкий уровень осознания эмоциональных переживаний и наличие эмпатии показали дети, которых эмоциональное состояние другого человека либо не интересует, либо они просто не умеют его различать. Это дети с низким уровнем понимания эмоционального состояния другого человека. Например, Вова К. оценил поступок героев второй иллюстрации таким образом: «Маша любит рисовать, а Таня играть в куклы. У них это хорошо получается, а Вику они не взяли с собой, потому что она не умеет рисовать и играть, пусть вначале самана учится, а то она им просто мешает».

Диагностическая методика 5. Проективная методика «Картинки» (Р.Р. Калинина).

Цель: выявление уровня отношения ребенка к конфликтной ситуации.

Материал: сюжетные картинки.

Содержание: каждому ребенку индивидуально предлагаются рассмотреть 4 картинки с ситуациями из повседневной жизни детей в группе детского сада:

- несколько детей не принимают мальчика из группы в игру.
- одна девочка сломала куклу, которая принесла в детский сад другая девочка.
- один мальчик взял без спроса игрушку девочки.
- один мальчик разрушил постройку из кубиков, которую сделали другие дети (см. приложение В).

Ребенка просят по изображению на картинке уяснить суть конфликта между детьми и ответить на вопрос: «А что бы ты сделал на месте обиженного ребенка?».

Критерии и оценка результата.

Способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию:

- избегание конфликтной ситуации,
- агрессивное решение конфликтной ситуации,
- словесная реакция на конфликтную ситуацию,
- плодотворный способ решения конфликтной ситуации.

В протоколе фиксировалось количество способов реагирования на конфликтную ситуацию на картинке, которые предлагали дети. Мы считали количество способов и определяли, какой из них наиболее характерен индивидуально для каждого ребенка.

Результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 3.

Таблица 5 – Отношение к конфликтной ситуации (констатирующий эксперимент)

Способ реагирования на конфликтную ситуацию	Количество детей
Избегание	7 (35%)
Агрессивное решение	5 (25 %)
Словесная реакция	5 (25 %)
Плодотворный способ решения	3 (15%)

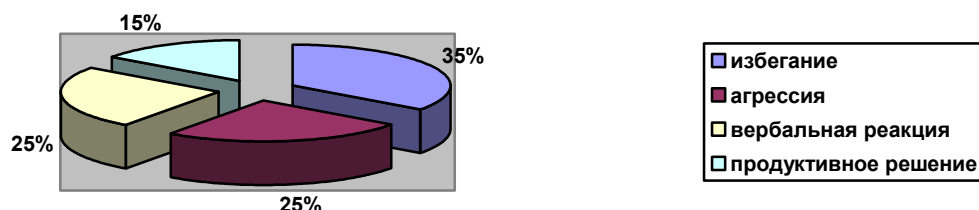


Рисунок 3 – Отношение к конфликтной ситуации
(констатирующий эксперимент)

Анализ результатов показал, что дети – 7 (35%) испытуемых – старались уйти от конфликтной ситуации, зачастую жалуюсь взрослому. Преобладали в детских ответах у 5 (25%) детей агрессивные решения. Самостоятельные, конструктивные действия были отмечены у 3 (15%) детей.

Сводный протокол по результатам констатирующего этапа представлен в приложении Г. Количественные результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 4 и на рис. 4.

Таблица 6 – Уровень конфликтного поведения (констатирующий эксперимент)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	5	10	5
100%	25 %	50 %	25 %

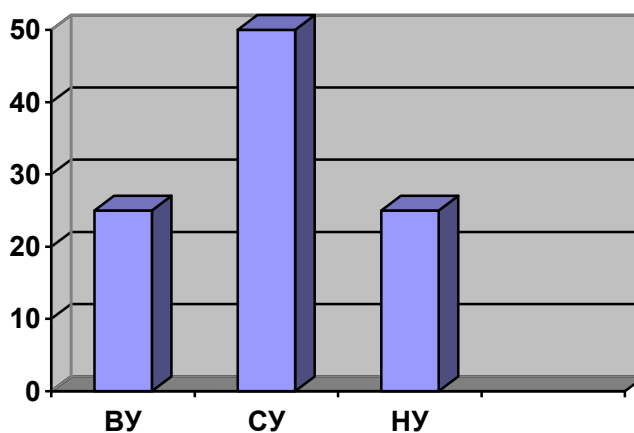


Рисунок 4 – Уровень конфликтного поведения
(констатирующий эксперимент)

На основании результатов констатирующего эксперимента мы условно отнесли детей к одному из уровней конфликтного поведения:

К низкому уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 5 детей (25%). Эти дети имеют социометрический статус предпочитаемых, характеризуются как не конфликтные, спокойные. Они легко идут на контакт и стараются со всеми поддерживать дружеские отношения. При возникновении конфликтной ситуации они стараются разрешить ее конструктивно или словесно. Уровень эмпатии у этих детей высокий, также у них устойчивый положительный эмоциональный фон и высокая чувствительность и инициативность.

К среднему уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 10 детей (50%). Они имеют статус предпочитаемых или изолированных. В ходе общения со сверстниками они конфликты не провоцируют, как правило легко идут на контакт, конструктивно и активно взаимодействуют. Но в процессе игры у них зачастую возникают конфликты по поводу выбора той или иной роли или нарушения правил игры. Эти дети стараются разрешить конфликтную ситуацию без физической агрессии. Как правило, они обращаются за помощью ко взрослому, либо уходят от конфликта. Могут использовать словесные способы поведения в конфликтной ситуации. У этих детей эмоциональный фон неустойчивый, а эмпатия проявляется ситуативно.

К высокому уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 5 детей (25%). Статус этих дети в группе – отверженные или изолированные или звезды. В ходе взаимодействия со сверстниками они зачастую сами провоцируют конфликты, чаще всего в игре, могут применить агрессию (физическую), намеренно нарушить правила, отнять игрушку. Они конфликтуют когда в игре распределяют роли. Их уровень эмпатии и чувствительности низкий, у них наблюдается неустойчивый эмоциональный фон.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, о необходимости организации работы с детьми 5-6 лет, содержание

которой должно быть направленно на предупреждение у детей 5-6 лет конфликтного поведения. Это потребовало обоснования и экспериментального апробирования педагогических условий предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения у детей.

2.2 Создание педагогических условий предупреждения конфликтного поведения у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации

Отталкиваясь от гипотезы с учетом результатов констатирующего эксперимента, мы поставили цель формирующего эксперимента: проверить эффективность обоснованных нами педагогических условий, способствующих предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения.

Основным содержанием работы на формирующем этапе стала реализация обоснованных нами педагогических условий, способствующих предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения:

- применение комплекса интерактивных игр, направленных на формирование эффективных способов общения и сплоченности детей, развитие у них притязания на социальное признание и снятие у детей конфликтности;
- обыгрывание с детьми конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;
- использование психогимнастических этюдов, направленных на формирование у детей мотивов позитивного поведения.

Формирующая работа с детьми 5-6 лет проводилась по подгруппам (по 10 человек) и индивидуально. Время проведения – вторая половина дня – модель образовательного процесса – образовательная деятельность в режимных моментах. Индивидуальная работа была организована с теми детьми, которые требовали дополнительного влияния, или не могли конструктивно работать в группе с другими детьми.

На первом этапе формирующего эксперимента мы организовали проведение с детьми комплекса интерактивных игр, направленных на формирование эффективных способов общения и сплоченности детей, развитие у них притязания на социальное признание и снятие у детей конфликтности.

В ходе организации интерактивных игр мы решали следующие задачи:

- организовать ребенку возможность увидеть непривлекательность поведения отрицательных персонажей из литературных произведений, сказок и мультфильмов;
- упражнять детей в применении ценных этических норм взаимоотношений; формировать у детей умение использовать способы разрешения конфликтов, приемлемые в обществе;
- формировать у детей умение проявлять мирное стремление к взаимодействию с другими детьми, если даже они выступают соперниками;
- формировать у детей умение внимательно относиться к чувствам другого ребенка в конфликтной ситуации.

В ходе организованных интерактивных игр дети могли получать новые впечатления, приобретать социальный опыт и опыт общения друг с другом. И это значительно отличалось от их обычной жизни в группе детского сада. По окончании проведения каждой игры проводилась рефлексия – детям предлагалось поделиться впечатлениями и обсудить приобретенный ими опыт. Сначала педагог сам предлагал детям игры и активно участвовал в них, далее дети сами проявляли желание поиграть в те или иные наиболее понравившиеся им игры.

При организации интерактивных игр игровое время определялось так, что у детей была возможность высказаться и послушать других детей. Мы брали во внимание, что детям нужно время для прояснения своей личной ситуации и нахождения способа преодоления трудностей.

Комплекс интерактивных игр включал в себя следующие блоки:

1. Блок на сплоченность, сотрудничество детей.

2. Блок на формирование у детей эффективных способов общения.
3. Блок на отражение у детей притязаний на социальное признание.
4. Блок на снятие у детей конфликтности.

Рассмотрим более подробно и проанализируем игры по каждому блоку.

В ходе первого блока мы провели с детьми следующие игры: «Джунгли» и «Наседка и цыплята».

Целью игры «Джунгли» было развитие у детей выразительности движения и групповой сплоченности.

По ходу игры дети выбирали любое животное и изображали его, гуляя по воображаемым джунглям. Саша К. изображал слона, Андрей П. – большую обезьяну, Витя С. – тигра, Катя К. – тоже обезьянку, Даша С. – павлина. Затем дети рассказывали, какие животные им встретились и как они догадались, что это именно те животные, которых они называли.

С целью развития у детей выразительности движения и речи, групповой сплоченности мы провели следующую игру «Наседка и цыплята». В ходе игры дети присаживались на корточки лицом в круг, наклонив голову и прижав руки, согнутые в локтях, к телу. В центре сидел экспериментатор, изображая наседку.

Экспериментатор говорил: «Долго сидела наседка на яйцах. И вот пришла пора появиться цыплятам на свет». Первый цыпленок (экспериментатор прикоснулся к Максиму Д.), появился на свет и удивился «Как просторно вокруг, а в скорлупке было так тесно!». Максим Д. поднялся и изобразил этого цыпленка. Затем экспериментатор рассказывал об эмоциональных состояниях других цыплят, а дети старались изобразить эти эмоции и настроения цыплят, используя мимические и пантомимические средства выразительности. Так, гнев цыпленка по поводу того, что мамы нет рядом, изображала Юлия Г. Печаль цыпленка оттого, что начался дождик, изобразил Женя З. Радость оттого, что вокруг него тепло и солнечно, изобразил цыпленок – Андрей П. Интерес по поводу того, где же он теперь будет жить, гулять, кушать, изобразила Настя С.

В ходе второго блока были проведены игры, направленные на развитие мимических движений, а также продолжалась работа по развитию выразительности движений тела и выразительности речи у детей.

Игра «Люблю – не люблю» была проведена с целью развития у детей мимических движений.

В ходе игры экспериментатор, а затем дети называли разнообразную пищу. Задача остальных детей заключалась в том, чтобы мимически отреагировать, показывая свое отношение к данному продукту или блюду.

Все дети очень активно приняли участие в данной игре. При чем они не очень старались попасть на роль ведущего, им больше нравилось выражать свое отношение к тому или иному продукту.

Затем мы предложили детям выполнить упражнение «Повтори фразу» с целью развития у них уровня передачи эмоционального отношения в речи.

В ходе упражнения экспериментатор называл фразу, которую дети должны были повторить с разнообразной интонацией, выражающей ту или иную эмоцию: с радостью, с удивлением, с грустью, со страхом.

Детям особенно понравилось передавать разные эмоциональные состояния по поводу фразы: «У меня есть котенок».

В заключительной части занятия мы провели с детьми игру «Зеркало», целью которой было развитие у детей выразительности движений и мимики. Экспериментатор, стоя перед детьми, изображал различные эмоциональные состояния: радость, удивление, грусть, страх и др. А дети старались повторить увиденное. Особенно эмоционально дети изображали страх и радость.

Третий блок включал в себя две игры: «Выбери девочку» и «Березки».

Игра «Выбери девочку» была нацелена на развитие у детей уровня осознания ими эмоциональных переживаний.

Дети выбирали из предложенных карточек с изображениями веселой, грустной, испугавшейся, злой девочки наиболее подходящую к тексту каждого из предложенных стихотворений А. Барто.

С целью развития у детей мимики и пантомимики мы провели с детьми игру «Березки».

По ходу игры дети изображали деревья в разное время года, следуя словам экспериментатора.

«Лето. Березки разговаривают друг с другом, шелестя листьями, помахивая веточками, улыбаясь и радуясь».

«Осень. Облетают листья на березах. Все чаще дует сильный ветер, который качает деревья из стороны в сторону».

«Зима. Веточки дрожат на березах от холода. Снег пригибает их к земле. Они грустные и плачут от холода».

«Весна. Снег тает. Ветки поднимаются вверх. Набухшие почки лопаются, из них появляются листочки. Березки радуются теплу и солнцу».

В ходе четвертого блока мы использовали следующие игры и упражнения: упражнение «Мимическая гимнастика», игра «Прочитай письмо».

Упражнение «Мимическая гимнастика», как видно из названия, преследовало своей целью развитие мимики у старших дошкольников. По ходу упражнения экспериментатор мимически изображал различные эмоции: радость, страх, удивление, гнев, грусть, а дети внимательно смотрели, повторяли за ним, а затем обсуждали – правильно ли каждый ребенок понял показанную ему эмоцию.

В следующей игре «Прочитай письмо» мы развивали способность детей определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям и объединять разные изображения единым сюжетом.

По ходу игры почтальон приносил письма, но не обычные, а зашифрованные: в каждом письме было мимически изображено по 2-3 эмоциональных состояния, которые надо расшифровать. Каждому ребенку вручалось по письму, и дети друг за другом рассказывали, что они «прочитали» в своем письме.

Итак, в результате проведения четырех блоков, мы отметили следующее, у детей повысился уровень опознания эмоционального состояния другого человека с помощью жестово-мимических средств.

Организованные нами интерактивные игры на первом этапе формирующего эксперимента дали нам возможность получить дополнительную диагностическую информацию о детях 5-6 лет как членах детского коллектива.

На втором нашей формирующей работы мы организовали обыгрывание с детьми конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них.

Работа проводилась с детьми во второй половине дня по подгруппам.

В ходе обыгрывания конфликтных ситуаций в зависимости от количества участников конфликта дети делились на пары или тройки.

Влияние художественной литературы на формирование эмпатии у детей дошкольного возраста неоспоримо. Произведения художественной литературы (сказки, рассказы, стихи) активизируют воображение ребенка, заставляют его сопереживать и внутренне содействовать персонажам, а в результате этого сопереживания у ребенка появляются не только новые знания и представления, но и, что самое главное, новое эмоциональное отношение к окружающему: к людям, предметам, явлениям.

В нашей работе мы использовали чтение сказки «Заюшкина избушка».

Экспериментатор с выражением читал сказку, голосом выделяя моменты, где рассказывается о переживаниях Заюшки, внимательно следя за поведением детей.

Процесс чтения вызвал у многих детей необходимость общаться друг с другом, делиться своими переживаниями и оценками. Например, Саша К. при чтении момента, где лиса выгоняет Заюшку из избушки, вскрикивает: «Злая, нехорошая, бедный Заюшка, он же замерзнет».

По мимике детей мы могли судить о наличии эмоциональной оценки героев, сочувствии и сопереживании по отношению к Заюшке: на лицах многих детей мы видели разнообразные эмоции: эмоцию жалости (Настя С.),

эмоцию гнева (Женя З.), эмоцию удовольствия и эмоцию радости (Андрей П., Витя С., Гуля Р.), когда сказка было прочитана до конца и злая, хитрая лиса была наказана.

Затем мы побеседовали с детьми о прочитанной сказке.

В процессе беседы выяснилось, что дети сочувствуют Зайке и выражают осуждение хитрой, злой лисе.

На вопрос экспериментатора, кто из героев сказки понравился тебе больше, дети давали следующие ответы:

Катя К. «Зайка понравился, он добрый, пустил лису к себе пожить, пожалел ее, а она плохая, выгнала его»;

Настя С.: «Зайка. Понравился, он хороший, а лиса злая».

Почти все дети говорили о Заюшке как о хорошем, добром, жалели его, а лису осуждали. Но были и такие, которые пожалели лису. Например, ответ Алины Б.: «Зайку жалко, но лису тоже, она такая красивая». Но таких детей оказалось мало, к тому же свое сочувствие к лисе они выражали неуверенно.

Далее, сразу после оценок, высказанных детьми, был использован следующий прием: сравнение Заюшки и лисы в пользу красоты лисы: «Ребята, она такая красивая, пушистая, рыженькая, а хвостик такой красивый – пушистый с белой кисточкой. А зайка – серенький, уши большие, хвостик маленький, некрасивый». Но, однако, этот прием не сбил детей, они еще с большей уверенностью и горячностью говорили: «Нет, лиса плохая, она злая, выгнала Заюшку, а ведь он ей помог, пожалел ее!» дети, уверенные в своей правоте, стали доказывать свою точку зрения тем детям, кто еще продолжал, хоть и менее уверенно, жалеть лису. Например, Даша С. стала разубеждать Алину Б.: «Как ты не понимаешь, она же злая, хоть и красивая, ведь она выгнала Заюшку, хотя он ей помог. А ведь это не хорошо».

В конце дискуссии экспериментатор выразил свое эмоциональное отношение к произведению, согласившись с детьми в оценке героев сказки, похвалив детей, участвующих в дискуссии.

Затем мы применили прием, способствующий выявлению эмоционального отношения детей к прочитанному.

Экспериментатор прочитал стихотворение Н. Артюховой «Галчонок» и, не дочитав стихотворение до конца, предложил детям другую развязку.

Оригинал стихотворения:

Галчонок – хромоножка
Барахтался в пыли;
За ним гонялась кошка,
А мы его спасли.

Развязка, предложенная экспериментатором:

Галчонок – хромоножка
Барахтался в пыли;
За ним гонял ась кошка,
А мы домой ушли.

Далее экспериментатор спросил у детей: «Правильно ли поступили ребята, которые ушли домой? А что бы вы сделали на их месте?»

Ответы детей свидетельствовали о наличии действенного эмоционального отношения к ситуации. Они дружно осудили детей, которые не помогли галчонку, и предложили свои способы помощи.

Максим Д.: «Надо прогнать кошку»;

Юля Г.: «Надо помочь галчонку, вылечить его».

Таким образом, в результате проведенной работы на данном этапе, мы заметили, что дети с низким и средним уровнем развития понимания эмоционального состояния другого человека и проявлением эмпатии в поведении начали более адекватно распознавать ситуации, при этом выражая действенное эмпатийное отношение к персонажам произведений.

Далее в своей работе мы использовали метод решения детьми проблемных ситуаций.

Экспериментатор заранее подготовил двух детей, а затем продемонстрировал подготовленную им ситуацию в группе детей.

Проблемная ситуация: Даша С. и Саша К. играют вместе, строя домик. Нечаянно Даша С. уронила кубик на почти достроенный домик, и он разваливается. Саша К. начинает кричать на Дашу С. и толкает ее. Даша С. начинает плакать.

Экспериментатор обращается к детям, наблюдавшим ситуацию:

- «Ребята, как вы думаете, прав ли Саша, когда толкнул Дашу?»,
- «Как вы думаете, что чувствовали Саша и Даша, когда домик сломался?»,
- «Что почувствовала Даша, когда Саша ее толкнул и накричал на нее?».

Дети активно обсуждали ситуацию, причем, почти все дети правильно оценили показанную ситуацию, рассказали переживания Саши К. и Даши С.

Затем экспериментатор предложил детям подумать и предложить другие решения данной ситуации. Многие дети предложили такой исход ситуации: «Когда кубик падает на домик, Даша извиняется перед Сашей, и они начинают снова строить домик».

Экспериментатор предложил детям проиграть предложенные ситуации выхода из проблемы. С детьми, которые не совсем удачно справлялись с заданием (не могли предложить положительного исхода ситуации), мы провели индивидуальный разбор проблемной ситуации. Хотя можно отметить, что таких детей было мало.

На третьем этапе нашей формирующей работы мы организовали с детьми использование психогимнастических этюдов, направленных на формирование у детей мотивов позитивного поведения. Работа проводилась с детьми по подгруппам (по 10 человек).

Достижению данной цели способствовала работа по организации психогимнастических этюдов, разработанных М.И. Чистяковой. Задачи, которые решались на данном этапе, были следующие: закреплять у детей способность понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое.

Для достижения максимального эффекта мы разделили детей на 2 подгруппы (по 8 и 9 человек в каждой). Проведение психогимнастических этюдов включало в себя 6 фаз, каждая фаза соответственно включала в себя проведение этюдов на выражение определенного эмоционального состояния.

В первую фазу вошли этюды на выражение «удовольствия и радости». Радость невозможно вызвать волевым усилием, но, ставя ребенка в определенные ситуации, можно его легко «заразить» чувством радости. Каждый ребенок принимал участие в работе.

Согласно методическим рекомендациям, содержание этюдов не читалось детям, а эмоционально пересказывалась предложенная в каком-нибудь этюде ситуация.

При выполнении этюда «Цветок» Даша С. села на корточки, затем медленно встала, подняла руки вверх и чуть в стороны, запрокинула голову и повернулась в пол-оборота.

Экспериментатор предложил свою версию исполнения этюда.

Затем экспериментатор предложил детям всем вместе изобразить цветы.

Следующий этюд «Вкусные конфеты».

Экспериментатор держал в руках воображаемый кулек с конфетами, протягивая его по очереди детям. Каждый ребенок брал конфету, разворачивал бумажку и клал конфету в рот. Все ребята совершали жевательные движения, улыбались, некоторые дети причмокивали от удовольствия.

Экспериментатор предлагал детям посмотреть друг на друга и увидеть, какие вкусные у всех конфеты.

Данный этюд очень эмоционально выполняли как девочки, так и мальчики в каждой подгруппе.

Вторая фаза включала в себя проведение этюдов на выражение «печали и страдания».

При проведении этюда «Северный полюс», выразительные движения особенно удавались девочкам: Алине Б., Настя С., Миле Г. Их колени были сомкнуты так, что одно колено прикрывает другое; руки они держали около рта, активно дышали на пальцы.

Остальные ребята действительно поверили, что девочкам очень холодно.

А вот при исполнении этюда «Ой, ой, живот болит», очень постарались мальчики в каждой подгруппе – Артем М., Саша К., Витя С. действительно старались передать истинные страдания от боли в животе: их брови были приподняты, сдвинуты, глаза прищурены, туловище согнуто, живот втянут, руки прижаты к животу.

В целом, у всех детей, принимавших участие в исполнении этюдов на выражение печали и страдания, наблюдался хороший результат.

Третья фаза включала в себя этюд на выражение «гнева»: «Король Боровик не в духе». Экспериментатор читал стихотворение В.Приходько, ребенок действовал согласно тексту:

«Шел Король Боровик
Через лес напрямик.
Он грозил кулаком
И стучал каблуком.
Был Король Боровик не в духе:
Короля покусали мухи».

Все дети по очереди изображали этюд. Данную эмоцию удалось выразить всем детям. Особенно ярко это было у Кати К. и Андрея П.

На четвертой фазе мы проводили этюды на выражение эмоционального состояния «интерес»: «Лисичка подслушивает», «Что там происходит?».

При исполнении этюда «Лисичка подслушивает», Лене Р., и Даше С. особенно удались следующие выразительные движения: голова наклонена в сторону (девочки слушали, подставляя ухо), взгляд направлен в другую сторону, рот полуоткрыт.

А Олегу Ж. и Вите С. особенно хорошо удалось передать позы ребенка, когда очень интересно: нога выставлена вперед, корпус тела слегка наклонен вперед.

При исполнении этюда «Что там происходит?», были задействованы одновременно, как мальчики, так и девочки. Ребятам очень понравилось вместе участвовать в проигрывании этюда. По ходу этюда мальчики и девочки менялись ролями. Сначала мальчишки что-то активно обсуждали, а девочки (Лена Р., Катя К., Юля Г., Гуля Р., Алина Б.) с интересом прислушивались, передавая выразительные движения: голова повернута в сторону происходящего действия, взгляд пристальный. Затем девчонки сомкнулись в кружок, а мальчишки (Артем М., Вова К., Саша К., Максим Д.) проигрывали позу заинтересованного человека: одна нога выдвинута вперед, на нее перенесен вес тела, одна рука на бедре, другая опущена вдоль тела.

Этюды на выражение эмоционального состояния «страх» включала в себя пятая фаза: «Лисенок боится», «Гроза».

При выполнении этюда «Лисенок боится», дети старались изобразить эмоциональное состояние «страх», используя следующие выразительные движения: ставили ногу вперед на носок, потом возвращали ее обратно, имитировали стряхивание с ноги воображаемых капелек воды.

Этюд «Гроза» дал детям возможность показать проявление страха наиболее выразительно, во время раскатов грома дети: запрокидывали головы вперед (Андрей П., Витя С.), втягивали голову в плечи (Саша К., Андрей П.), широко раскрывали глаза (Артем М., Лена Р), открывали рот (Вова К., Саша К.), закрывали лицо ладонями (Гуля Р., Алина Б.). Все дети были очень эмоциональны.

Чувства «вины и стыда» являются наиболее сложными для воспроизведения детьми дошкольного возраста. Поэтому этюды на выражение эмоциональных состояний «Стыд» и «Вина» мы проводили в последнюю очередь. Нами были проведены этюды «Провинившийся» и «Ваське стыдно».

Этюд «Провинившийся» вызвал у детей целую гамму эмоций, так как каждый ребенок уже бывал в этой роли, поэтому дети очень эмоционально изображали вину, которую чувствует мальчик, разбивший вазу: голова наклонена вперед и втянута в плечи, плечи приподняты, ноги прямые, пятки сдвинуты, руки висят вдоль тела. Девочкам особенно удавалось передать мимику провинившегося: брови сдвинуты и идут вверх, уголки губ опущены.

Чувство стыда дети изображали от лица кота Васьки, при проигрывании этюда «Ваське стыдно».

При проведении этюдов нами было замечено, что с заданиями лучше справлялись дети, условно отнесенные к высокому и среднему уровням осознания эмоциональных переживаний и хорошо распознающие эмоциональные состояния. Дети, условно отнесенные к низкому уровню, справлялись с выполнением этюдов хуже.

Психогимнастические этюды проводились в течение двух недель с неоднократными повторениями. В результате у детей в целом повысился уровень понимания эмоционального состояния другого человека.

На этом наша формирующая работа была завершена. Эффективность формирующей работы докажет нам проведение контрольного среза.

Однако уже в ходе организации формирующей работы наблюдались положительные изменения в поведении детей 5-6 лет в аспекте снижения уровня конфликтного поведения:

- дети, имеющие высокий уровень конфликтности поведения, стали проявлять способы позитивного поведения в конфликтных ситуациях, начали применять продуктивные способы разрешения конфликтов;

- можно отметить положительные изменения в межличностных отношениях детей между собой, дети стали проявлять сплоченность и дружеские отношения.

2.3 Анализ эффективности экспериментальной работы

На этапе контрольного среза мы поставили цель: оценить эффективность обоснованных нами педагогических условий, способствующих предупреждению конфликтного поведения у детей 5-6.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы нами были использованы те же диагностические методики и критерии оценки результатов, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Обратимся к анализу результатов, полученных в ходе проведения контрольного среза.

Диагностическая методика 1. Социометрическая методика «Капитан корабля» (А.А. Романов).

Результаты.

Мы выявили изменения в социометрическом статусе детей 5-6 лет, участвующих в эксперименте.

Таблица 7 – Социометрический статус детей 5-6 лет (контрольный срез)

Социометрический статус ребенка	Количество детей
Популярные	5 (25%)
Предпочитаемые	12 (60%)
Изолированные	0 (0%)
Отвергаемые	3 (15%)

По сравнению с результатами констатирующего эксперимента увеличилось количество детей со статусом «популярные», к ним присоединились Маша Н. и Аня П., которые на момент констатирующего эксперимента были условно отнесены к статусу «отвергаемые». Не было выявлено ни 1 ребенка с социометрическим статусом «изолированные». Зато стало больше «предпочитаемых» детей – 12 (60%). Популярных детей стало 5 (25%), они характеризуются как «добрые», «дружелюбные», «самые умные», «умеющие играть», «красивые», «никого не обижающие» (Маша А., Соня К., Ангелина Ц., Маша Н, Аня П.). Можно констатировать, что дети с такими характеристиками активно привлекают других детей к своим

действиям, всегда позитивно откликаются на инициативу сверстников, ко всем относятся дружелюбно.

Диагностическая методика 2. «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (А.И. Анжарова).

Результаты.

По результатам данной методике мы можем сделать вывод, что показатели по сравнению с констатирующим этапом изменились: повысился показатель высокого уровня и снизился показатель низкого уровня понимания эмоционального состояния других людей. Уже семь детей справились с заданием на высоком уровне. Еще семь детей показали средний уровень понимания эмоционального состояния другого человека. И только у троих детей остался показатель низкого уровня.

Приведем примеры и проанализируем ответы детей.

На данном этапе многие дети смогли ответить на вопросы без опорного ответа экспериментатора. Например, Артем М. смог ответить на вопрос: «Когда человеку бывает радостно?»: «Когда мне подарили новую машинку и я с родителями ходил в детское кафе».

Настя С., Саша К. смогли ответить на вопрос: «Когда человек удивляется?».

У Кати К., Жени З. не возникли трудности при ответе на вопрос: «Когда бывает стыдно?».

У Алины Б. не возникли трудности с ответами на вопросы: «Когда человек удивляется?», «Когда у человека горе?».

Ответы детей на данном этапе уже не отличались формальностью и обобщенностью, когда экспериментатор просил объяснить, почему ребенок так думает, почти все дети старались обосновать и мотивировать свой ответ.

Так, например, Гуля Р. на вопрос: «Когда человеку бывает страшно?», – ответила: «Когда человек боится грозы или собаки. Потому что собака укусить может, а в грозу молния сверкает».

Олег Ж. на вопрос: «Когда человек удивляется?» ответил: «Взял и удивился», обосновав свой ответ так: «Удивляется, когда не было ничего, а потом раз и есть».

Диагностическая методика 3. «Наблюдение в игре» (А.И. Анжарова).

С данным заданием справились 6 детей. Они с желанием принимали игрушку, рассматривали ее, включали в свой собственный сюжет. Так, например, Настя Д. предложила поиграть с лисой в игру «Дочки-матери», а Борис Б. предложил «Лисе Алисе» покатать ее на вертолете. Все дети экспериментальной группы проявили инициативность.

В контрольной группе Вика Д., Вова Д., Света С. и Люда Ч. смогли придумать новый сюжет с игрушкой и обыграли его. Так, Люда Ч. предложила построить дом для «Лисы Алисы», Вова Д. «стал» доктором и лечил больную «Лису Алису». Не все дети смогли придумать сюжет. В результате эксперимента были выявлены следующие показатели: умение придумать сюжет; придумать роль; проявлять инициативность.

Подводя итог данного диагностического задания, можно судить о положительной динамике, которая наблюдается, этому свидетельствует то, что дошкольники, участвующие в формирующем эксперименте, создавали оригинальные образы при обыгрывании игрушки, в основном все эти знания были взяты детьми из их личного опыта, который был приобретен в ходе проведения нами специально организованной работы в этом направлении.

Диагностическая методика 4. «Неоконченный рассказ» (К. Фопель).

Данная методика проводилась в три этапа.

На первом этапе экспериментатор читал детям часть сказки «Морозко», заканчивая чтение драматической ситуацией, где мачеха заставляет отца отвезти девочку в лес и оставить там.

На втором этапе работа велась индивидуально. Каждому ребенку объяснялся смысл метафоры «Отдать кому-то свое сердце». Затем каждый ребенок получил вырезанное из красного картона сердечко, и экспериментатор просил ребенка подарить свое «сердце» одному из

персонажей сказки. Каждый ребенок делал это строго индивидуально, подходя к рисунку, где изображены два нравственно противоположных героя: Настенька и мачеха.

После этого каждый ребенок должен был рассказать экспериментатору, кому он отдал сердце и почему.

На этом этапе мы отметили следующее: почти все дети отдали свое «сердце» девочке Насте, и лишь двое – мачехе. Дети так обосновали свой выбор: Вова К.: «Потому что Настя некрасивая, а мачеха вон какая, у нее шубка красивая, платок», Мила Г.: «Настя грязная всегда, а мачеха всегда красивая».

На третьем этапе детям предлагалось еще раз встретиться с персонажами, однако, на этот раз сами герои сказки якобы дарили подарки детям.

Экспериментатор напомнил детям, что подарки обычно принимают от тех, кто нам нравится и дорог, и добавил, что каждый должен принять подарок только от одного персонажа, при этом обосновать свой выбор.

Хотелось бы отметить, что Вова К. и Артем М., отдавшие свои «сердца» мачехе, здесь отказались получить от нее подарки, несмотря на то, что они были лучше, чем подарки, предложенные Настей. Они обосновали свой выбор таким образом: Вова К.: «Она ведь злая, не нужен мне от нее подарок»; Артем М. придерживался той же точки зрения, что и Вова К.

Результаты этой методики позволили нам оценить эффективность проделанной нами работы на этапе формирующего эксперимента.

Таким образом, при проведении данной методики мы получили положительные результаты. Почти все дети отдали свое «сердце» Настеньке, даже дети с низким уровнем дифференциации и адекватной интерпретации эмоционального состояния другого человека.

Количественные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Динамика уровня сформированности эмпатии

Уровень сформированности эмпатии	Количество детей
<i>Контрольный срез</i>	
Высокий уровень	10 детей (50%)
Средний уровень	10 детей (50%)
Низкий уровень	-
<i>Констатирующий эксперимент</i>	
Высокий уровень	5 детей (25 %)
Средний уровень	10 детей (50 %)
Низкий уровень	5 детей (25 %)

Отметим, что у детей 5-6 лет повысился уровень чувства сопереживания, сочувствия по сравнению с результатами, полученными на этапе констатирующего эксперимента.

Диагностическая методика 5. Проективная методика «Картинки» (Р.Р. Калинина).

Результаты.

Таблица 9 – Отношение детей 5-6 лет к конфликтной ситуации (контрольный срез)

Способ реагирования на конфликтную ситуацию	Количество детей
Избегание	3 (15%)
Агрессивное решение	0 (0%)
Словесная реакция	7 (35%)
Плодотворный способ решения	10 (50%)

Анализ результатов показал, что у детей стал преобладать к плодотворный способ разрешения конфликтных ситуаций. Не выявлено детей, которые предпочитают разрешать конфликт агрессивным способом.

Итак, по результатам, полученным после проведения методик на этапе контрольного среза, мы можем сделать вывод, опираясь на охарактеризованные нами показатели уровня конфликтного поведения у детей 5.6 лет. Мы опять условно разделили всех детей на 3 группы.

К низкому уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 12 детей, что составило 60% от общей выборки.

К среднему уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 5 детей, что составило 25% от общей выборки.

К высокому уровню конфликтного поведения мы условно отнесли 3 ребенка, что составило 15% от общей выборки.

Количественные результаты контрольного среза наглядно представлены в таблице 10 на рисунке 5.

Таблица 10 – Уровень конфликтного поведения детей 5-6 лет (контрольный срез)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	3	5	12
100%	15 %	25 %	60 %

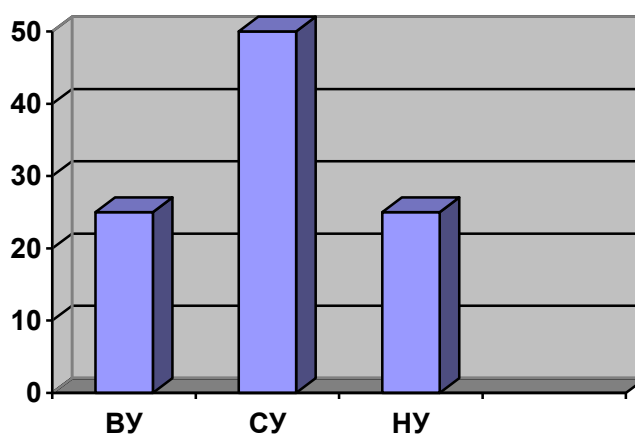


Рисунок 5 – Уровень конфликтного поведения детей 5-6 лет
(контрольный срез)

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования представлены в таблице 11 и на рисунке 6.

Таблица 11 – Динамика уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет

Уровни	Этапы эксперимента	
	Констатирующий этап	Контрольный срез
ВУ	5 (25%)	3 (15%)
СУ	10 (50%)	5 (25%)
НУ	5 (25%)	12 (60%)

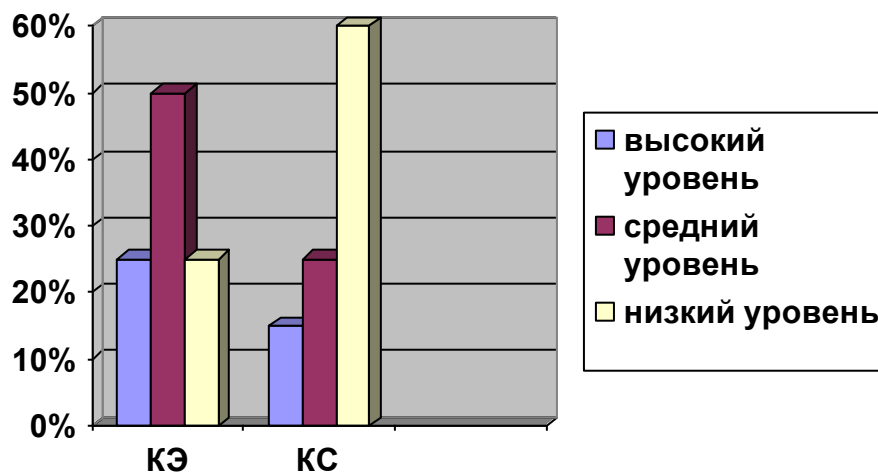


Рисунок 6 – Динамика уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет

Опираясь на результаты контрольного среза можно проследить динамику уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет: показатель детей с высоким уровнем конфликтного поведения уменьшился с 25% до 15%. Показатель среднего уровня уменьшился с 50% до 25% за счет увеличения показателя низкого уровня конфликтного поведения. Также произошло увеличение показателя детей 5-6 лет с низким уровнем конфликтного поведения – с 25% до 60%.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

Заключение

Проблема предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения разрабатывалась во многих работах зарубежных и отечественных педагогов и психологов. Исследования, посвященные предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения и имеющие важное значение для понимания общего хода формирования личности ребенка, отражены в работах таких видных ученых как А. Адлер, Г. Блумер, М. Кон, К. Левин, Р. Ленг, В. Макдугалл, Дж. Морено, С. Сигеле, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Т. Шибутани, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский и др.

Анализ психолого-педагогической литературы помог нам сделать следующие выводы:

- проблема предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения является актуальной;
- конфликты в дошкольном возрасте зачастую возникают в связи с организацией игры, так как она выступает ведущим видом деятельности дошкольников;
- типичными причинами конфликтных ситуаций между детьми 5-6 лет зачастую становятся распределение ролей в игре, правильное выполнение игровых действий;
- детские конфликты могут возникать по поводу: ресурсов, связанных с предметами, интересами, ценностями и потребностями дошкольников; их поведения в различных игровых ситуациях; затруднений детей в игровом общении.

В результате изучения теоретических исследований зарубежных и отечественных педагогов и психологов нами была выдвинута гипотеза. Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть состоятельность нашей гипотезы мы разработали и провели психолого-педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе экспериментальной работы нашей целью было выявление уровня конфликтного поведения у детей 5-6 лет.

Проведя диагностическую работу, мы смогли констатировать, что дети 5-6 лет, принимавшие участие в эксперименте, в основном имеют высокий (25%) и средний (50%) уровни конфликтного поведения.

На формирующем этапе нашей работы мы разработали, обосновали и апробировали педагогические условия, способствующие предупреждению у детей 5-6 лет конфликтного поведения:

- на 1 этапе мы провели комплекс интерактивных игр, направленных на формирование эффективных способов общения и сплоченности детей, развитие у них притязания на социальное признание и снятие у детей конфликтности;

- на 2 этапе мы организовали обыгрывание с детьми конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;

- на 3 этапе мы организовали использование психогимнастических этюдов, направленных на формирование у детей мотивов позитивного поведения.

Результаты контрольного среза подтвердили состоятельность нашей гипотезы и эффективность проделанной нами работы на формирующем этапе нашего экспериментального исследования:

- показатель детей с высоким уровнем конфликтного поведения уменьшился с 25% до 15%;

- показатель среднего уровня уменьшился с 50% до 25% за счет увеличения показателя низкого уровня конфликтного поведения;

- показатель детей 5-6 лет с низким уровнем конфликтного поведения увеличился с 25% до 60%.

Проведенное нами экспериментальное исследование не исчерпывает всех возможностей разработки педагогических условий предупреждения у детей 5-6 лет конфликтного поведения и может быть углублено и дополнено.

Список используемой литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М.Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 255 с.
2. Анжарова, А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками [Текст] / А.И.Анжарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 25–30.
3. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] /А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов. – М. : Юнити, 2010. – 355 с.
4. Арцишевская, И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду [Текст] / И.Л. Арцишевская. – М. : Книголюб, 2003. – 56 с.
5. Бэрн, Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2000. – 276 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 255 с.
7. Валкер, Д. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов [Текст] / Д. Валкер. – СПб. : Светлячок; Речь, 2012. – 244 с.
8. Васильев, В.Л. Психологический анализ отношений, возникающих на допросе и очной ставке [Текст] / В.Л. Васильев // Психология личности и малых групп. – Л., 1977. – Вып. 8. – С. 24.
9. Волков, Б.С. Психология общения детей в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : Педагогическое общество России, 2013. – 355 с.
10. Ворожейкин, И.Е. Конфликтология [Текст] / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М. : Инфа-М, 2011. – 244 с.
11. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 12–18.

12. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3. – С. 124–130.
13. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В.Гришина. – СПб. : Питер, 2014. – 254 с.
14. Деятельность и взаимоотношения дошкольников [Текст] / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 1987. – 321 с.
15. Дмитриев, А. Введение в общую теорию конфликтов [Текст] / А. Дмитриев, В. Кудрявцев. – М., 2003. – 322 с.
16. Донцов, А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии [Текст] / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. – 2010. – Т.1. – № 6. – С. 119–133.
17. Донченко, Е.А. Личность: конфликт, гармония [Текст] / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – Киев, 1997. – 354 с.
18. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст] / М.В.Ермолаева. – М. : Московский психолого-социальный институт. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 166 с.
19. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды в двух томах [Текст] / А.В.Запорожец. – М., 1986. – 546 с.
20. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] / А.И. Захаров. – СПб. : Союз, Лениздат, 2000. – 98 с.
21. Зедгенидзе, В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников [Текст] / В.Я. Зедгенидзе. – М. : Айрис-Пресс, 2016. – 104 с.
22. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Н. Новоселовой. – М., 1975. – 233 с.
23. Калинина, Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника : занятия, игры, упражнения [Текст] / Р.Р.Калинина. – СПб. : Речь, 2001. – 143 с.

24. Калишенко, К. К проблеме формирования коллективных межличностных отношений [Текст] / К. Калишенко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 7. – С. 13–15
25. Кволс, Дж. Кэтрин. Переориентация поведения детей [Текст] / Дж. Кэтрин. Кволс. – СПб. : Деан, 2002. – 87 с.
26. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1976. – 241 с.
27. Коломинский, Я.Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности [Текст] / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 35–42.
28. Коломинский, Я.Л. О взаимоотношениях в группе детей [Текст] / Я.Л. Коломинский // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 1. – С. 23–25.
29. Конфликты в школьном возрасте [Текст] : пути их преодоления и предупреждения. – М., 2006. – 354 с.
30. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый [Текст] / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М. : Стрингер, 1992. – 55 с.
31. Кох, И.А. Конфликты и их регулирование [Текст] / И.А.Кох. – Екатеринбург, 1997. – 155 с.
32. Леонов, Н.И. Основы конфликтологии [Текст] / Н.И. Леонов. – Ижевск : УдГУ, 2010. – 355 с.
33. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – В 2 т. – Т. II. – М., 1983.
34. Лютова, Е. Шпаргалка для взрослых : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е. Лютова, Г. Моница. – СПб. : Речь, ТЦ «Сфера», 2002. – 187 с.
35. Мелибурда, Е. Я – Ты – Мы [Текст] / Е. Мелибурда. – М. : Прогресс, 1986. – 175 с.
36. Морозов, А.В. Деловая психология [Текст] / А.В. Морозов. – СПб. : Союз, 2004. – 366 с.

37. Общая психология [Текст] / Под ред. В.В. Богословского. – М. : Просвещение, 1981. – 365 с.
38. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 255 с.
39. Основы коммуникации [Текст] : Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб. : Образование, 2005. – 195 с.
40. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / Под ред. Т.А. Репиной. – М. : Педагогика, 1978. – 265 с.
41. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 355 с.
42. Петровская, Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта [Текст] / Л.А.Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 126–143.
43. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.; Л., 1932. – 243 с.
44. Репина, Т.А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек [Текст] / Т.А.Репина // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 4. – С. 16–20
45. Романов, А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики [Текст] / А.А. Романов. – М. : Школьная пресса, 2003. – 144 с.
46. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка [Текст] / А.А. Рояк. – М., 1988. – 365 с.
47. Руденский, Е.В. Социальная психология [Текст] / Е.В. Руденский. – М. : Инфа-М., 1999. – 266 с.

48. Семенака, С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5-8 лет [Текст] / С.И.Семенака. – М. : Аркти, 2003. – 87 с.
49. Семенака, С.И. Уроки добра [Текст] / С.И. Семенака. – М. : Аркти, 2003.– 112 с. - (Развитие и воспитание дошкольника).
50. Скотт, Дж. Грехем. Конфликты. Пути их разрешения [Текст] / Дж. Грехем. Скотт. – Киев, 1991. – 133 с.
51. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: практическое пособие [Текст] / К. Фопель. – Генезис, 2003. – 114 с.
52. Хабермас, Ю. К логике социальных наук [Текст] / Ю. Хабермас. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 29–56.
53. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта [Текст] / Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 255 с.
54. Хухлаева, О.В. Лесенка радости [Текст] / О.В. Хухлаева. – М. : Совершенство, 1998. – 101 с.
55. Шикун, А.Ф. Управленческая психология [Текст] /А.Ф. Шикун, И.М. Филинова. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 265 с.
56. Щедровицкий, Г.Б. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности [Текст] / Г.Б. Щедровицкий. – М., 1995. – 99 с.
57. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 264 с.
58. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей [Текст] / С.Г.Якобсон. – М., 1984. – С. 112–124.
59. Яковлева, Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику [Текст] / Н.Г. Яковлева. – СПб. : Валерии СПД.; М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 165 с.

Приложение А

Список детей старшей группы, участвующих в эксперименте

Имя, фамилия ребенка	Возраст
1. Ваня Б.	5.5
2. Ангелина К.	6.0
3. Маша С.	5.8
4. Рамиль К.	5.4
5. Ангелина Ц.	5.6
6. Катя Г.	5.7
7. Соня К.	5.7
8. Маша А.	5.7
9. Полина Б.	5.5
10.Илья В.	6.0
11.Никита О.	5.7
12.Стас Р.	5.6
13.Анна Б.	5.7
14.Максим С.	5.6
15.Ренат В.	5.5
16.Софья Ч.	5.5
17.Настя К.	6.0
18.Кристина К.	6.0
19.Полина Ш.	5.5
20.Костя Н.	6.0

Приложение Б

Сводный протокол

Уровень конфликтного поведения (констатирующий эксперимент)

И.Ф. ребенка	ДМ 1	ДМ 2	ДМ 3	ДМ 4	ДМ 5	Уровень
1. Ваня Б.	предпоч	СУ	деструктив	ср. у	избег.	СУ
2. Ангелина К.	звезда	СУ	деструктив	ср. у	верб.	СУ
3. Маша С.	звезда	НУ	конструкт.	в. у	верб.	НУ
4. Рамиль К.	отверж.	ВУ	деструктив	н. у	агрес.	ВУ
5. Ангелина Ц.	звезда	ВУ	деструктив	н. у	агрес.	ВУ
6. Катя Г.	изолир.	СУ	деструктив	н. у	избег.	СУ
7. Соня К.	звезда	НУ	конструкт.	в. у	продуктив.	НУ
8. Маша А.	предпоч	НУ	конструкт.	ср. у	верб.	НУ
9. Полина Б.	предпоч	СУ	конструкт.	ср. у	избег.	СУ
10. Илья В.	изолир.	СУ	конструкт.	н. у	агрес.	СУ
11. Никита О.	предпоч	СУ	конструкт.	ср. у	избег.	СУ
12. Стас Р.	изолир.	СУ	конструкт.	ср. у	верб.	СУ
13. Анна Б.	изолир.	СУ	деструктив	ср. у	агрес.	СУ
14. Максим С.	отверж.	ВУ	деструктив	ср. у	верб.	ВУ
15. Ренат В.	предпоч	НУ	конструкт.	ср. у	верб.	НУ
16. Софья Ч.	предпоч	НУ	конструкт.	ср. у	верб.	НУ
17. Настя К.	отверж.	ВУ	деструктив	н. у	агрес.	ВУ
18.Кристина К.	предпоч	СУ	деструктив	ср. у	избег.	СУ
19.Полина Ш.	предпоч	СУ	деструктив	ср. у	избег.	СУ
20. Костя Н.	изолир.	ВУ	деструктив	н. у	агрес.	ВУ