

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

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»  
(наименование)

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

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

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в  
группе детского сада

Обучающийся Д.А. Лымарь  
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

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

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между значимостью развития взаимоотношений для полноценного развития личности детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий для реализации этого процесса в дошкольной образовательной организации.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме развития взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста; выявить уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет; обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада; оценить динамику развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости. Состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 2 приложений. Для иллюстрации текста используется 1 таблица и 13 рисунков. Основной текст бакалаврской работы изложен на 74 страницах. Общий объем работы с приложениями – 76 страниц.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1 Теоретические основы изучения проблемы развития взаимоотношений детей 6-7 лет .....	9
1.1 Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития взаимоотношений детей 6-7 лет .....	9
1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет .....	27
Глава 2 Экспериментальное исследование по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада .....	36
2.1 Выявление уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет	36
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада .....	49
2.3 Оценка динамики развития взаимоотношений детей 6-7 лет	62
Заключение .....	70
Список используемой литературы .....	73
Приложение А Сводные данные результатов исследования на констатирующем этапе .....	75
Приложение Б Сводные данные результатов исследования на контрольном этапе .....	76

## Введение

В настоящее время в детской психологии и в практике работы дошкольных образовательных организаций много внимания уделяется вопросам оптимизации межличностных взаимоотношений детей в группах, так как становление личностных качеств, определяющих успешность совместной деятельности, закладывается именно в дошкольном возрасте.

«Я.Л. Коломинский, Л.С. Славина и другие ученые отмечают, что благоприятные взаимоотношения у ребенка со сверстниками являются залогом его адекватной самооценки и здорового эмоционального самочувствия. Вследствие чего у дошкольника формируются положительные нравственные качества. Если отношения со сверстниками носят отрицательный характер, это приводит к чувству неполноценности у ребенка и формированию у него отрицательных черт личности, которые в последствии трудно поддаются перевоспитанию» [10]. Кроме того, благоприятное положение ребенка в системе межличностных взаимоотношений в группе сверстников является важным условием формирования у детей психологической готовности к обучению в школе.

«Социально-психологическая реальность, которую представляют собой личные взаимоотношения между людьми – это сложный предмет исследования» [4]. Надежный метод их изучения появился, когда широко стали вестись социально-психологические исследования, в том числе изучение взаимоотношений в малых группах (Е.А. Аркин, А.В. Артемова, А.В. Булатова, А.С. Залужный, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, А. Рояк, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и другие ученые).

«Многочисленные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что недостаточно учитывать положение детей в группе при организации деятельности, можно и нужно еще и формировать, корректировать это положение, учитывая различные факторы, влияющие на положение ребенка среди сверстников» [18].

По мнению Л.Б. Ительсона, Р.С. Немова, Е.И. Рогова, А.В. Петровского, тренинговая работа является фундаментом для развития межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.

Поэтому в своей работе мы рассмотрим психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада, связанные с организацией тренинговой работы, которая «способствует установлению положительного эмоционального контакта между детьми; корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе; расширяет способности детей к общению» [8].

В.В. Давыдов отмечает, что «в процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется» [8].

«Групповое движение в практической деятельности стало приобретать большой размах, начиная с тридцатых годов двадцатого века. По мнению С.И. Макшанова, преимущество группы заключается в том, что она представляет собой своеобразный островок мира, в котором можно исследовать свое поведение и апробировать его новые формы. Возможность помощи детям через малую группу оказывается чрезвычайно эффективной» [20]. Это осознается многими отечественными психологами и педагогами, такими как Б.М. Мастеров, А.С. Прутченков, Н.Б. Самоукина, Г.А. Цуккерман, и другие.

На основании вышеизложенного нами было установлено противоречие между значимостью развития взаимоотношений для полноценного развития личности детей старшего дошкольного возраста и необходимостью актуализации психолого-педагогических условий для реализации этого процесса в дошкольной образовательной организации.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему

исследования: каковы психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада?

Исходя из данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада».

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Объект исследования: процесс развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Гипотеза исследования: мы предположили, что развитие взаимоотношений детей 6-7 лет будет оптимальным при создании следующих психолого-педагогических условий:

- разработать содержание тренинговой работы как инструментального действия, направленного на модификацию поведения детей группы в сторону максимального приближения к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закреплению его во внутреннем плане;
- использовать синтез методов группового тренинга и изобразительной деятельности детей с целью выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивные элементы и модели поведения в ситуациях межличностного общения;
- использовать методы тренинговой работы на этапе построения модели взаимоотношений детей во внешнем плане.

Задачи исследования.

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме развития взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

3. Обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

4. Оценить динамику развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- теоретические положения Л.П. Бухтиаровой Р.А. Иванковой, Р.Л. Кричевского, Т.А. Репиной о положении ребенка дошкольного возраста в группе сверстников;
- теоретические положения Т.А. Репиной и В.С. Мухиной о зависимости положения ребенка в группе и успешности ребенка в деятельности;
- теоретические положения О.П. Антоновой, А.В. Запорожца, С.М. Морозова о том, что в процессе игрового тренинга дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных взаимоотношений, приобретают опыт построения отношений с другими людьми, учатся эффективному общению.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- методы обработки полученных результатов: количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 119 «Волжаночка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 20 детей 6-7 лет.

Новизна исследования заключается в определении и характеристике психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада в основе которых лежит организация тренинговой работы с использованием синтеза методов группового тренинга и

изобразительной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе получены выводы, касающиеся теоретически возможного и практически выполнимого использования тренинговой работы на этапе построения поведенческой модели взаимоотношений детей 6-7 лет во внешнем плане.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения педагогами и педагогами-психологами дошкольных образовательных организаций апробированных психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в практике своей работы.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 2 приложений. Для иллюстрации текста используется 1 таблица и 13 рисунков. Основной текст работы изложен на 74 страницах.

## **Глава 1 Теоретические основы изучения проблемы развития взаимоотношений детей 6-7 лет**

### **1.1 Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития взаимоотношений детей 6-7 лет**

Начиная с момента рождения каждый человек существует в социуме, где у него происходят различные коммуникации с окружающими. Главным элементом такого процесса является социализация, установление контактов с другими, вступление в различные формы взаимоотношений, в том числе дружеских. Потребность в общении – естественная потребность человеческой природы. Уже в дошкольном возрасте общение – желанное, доступное и посильное занятие для маленького человечка. И дети готовы к общению! Их привлекают старшие, они общаются со сверстниками. В мире взрослых для ребенка так много нового и интересного, а взрослые знают и многое умеют. Каждый ребенок хочет быть похожим на маму и папу, делать с ними работу по дому, вести себя одинаково. Это лишь некоторые из тем, которые побуждают дошкольников общаться с другими. В дошкольном возрасте происходит позитивное усвоение норм и социальных правил: дети учатся взаимодействовать со сверстниками во взрослом обществе. Исходные правила и положения ясны на уровне языка и метафор. С трехлетнего возраста дети могут понимать, что хорошо, а что запрещено.

Проблема развития взаимоотношений, «возникшая на стыке ряда наук философии, социологии, социальной психологии, психологии личности и педагогики является одной из важных проблем нашего времени» [7].

Понятие «межличностные взаимоотношения» встречается в понятийном аппарате многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики. В рамках нашего исследования, нас интересует рассмотрение данной категории через призму педагогической и психологической наук.

Отечественные словари предлагают брать за основу понятия

межличностных взаимоотношений взаимосвязи, которые переживаются индивидами субъективно из-за оказанного друг на друга влияние в процессе общения или совместной деятельности.

Межличностные взаимоотношения различаются по своему характеру, который зависит от культуры, мотивации и прочих индивидуальных особенностей людей. Заряд взаимоотношений между людьми может носить как положительный, так и отрицательный характер. К отрицательным последствиям – таким как насилие и конфликты – приводят негативные взаимосвязи между субъектами. Отмечен и обратный процесс, когда те или иные недопонимания ухудшают взаимоотношения в целом.

По своему типу межличностные взаимоотношения могут делиться на продуктивные и деструктивные. Продуктивные отношения предполагают развитие субъектов в процессе совместной деятельности. В их основе лежит компонент эмпатии.

Деструктивный тип подразумевает под собой агрессивное и манипулятивное поведение субъекта или субъектов, для достижения собственных целей за счет других людей. Обычно такие отношения быстро разрушаются, так как они отрицательно сказываются на участниках [7].

Оценка друг друга через призму личного восприятия, в которую заключены установки, ожидания, стереотипы, также относится к системе межличностных взаимоотношений.

Также в понятие межличностных взаимоотношений входит готовность людей к взаимодействию. При этом данная готовность вызывает у субъектов определенный эмоциональный отклик, который может быть, как положительным, так и отрицательным. Определенный характер межличностных взаимоотношений формируется именно через общение и совместную деятельность.

Три компонента формируют структуру межличностных взаимоотношений. Это: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Психические процессы человека – воображение, мышление, память,

представление, ощущение, восприятие – формируют когнитивный компонент в структуре межличностных взаимоотношений. Данные процессы позволяют сформировать субъекту индивидуально-психологический портрет партнера по общению и совместной деятельности. Взаимопонимание и долгие продуктивные взаимоотношения закладываются под влиянием взаимных восприятий. Идентификация и адекватность – наиболее значимые характеристики межсубъектного взаимопонимания.

Как мы отметили выше, в процессе возникновения взаимоотношений у субъекта формируется некий эмоциональный отклик. За возникновение положительных или отрицательных переживаний отвечает эмоциональный компонент. Чувства симпатии или антипатии, удовлетворенности или неудовлетворенности также возникают под воздействием эмоционального интеллекта. На основе положительных эмоций формируется феномен человеческой эмпатии, которая позволяет субъектам сочувствовать и сопереживать друг другу. Во всех положительных взаимоотношениях у дошкольников формируются положительные личностные качества. В моменты негативного общения дошкольники получают массу негативных эмоций, что имеет печальные последствия для их личностного развития. Неофициальные взаимоотношения между людьми чаще всего регулируются именно эмоциональным компонентом.

Поведенческий компонент позволяет задействовать невербальные средства и действия. Они выражают отношение субъекты к прочим субъектам в частности или некой группе в целом.

Н.Н. Обозов включает в понятие межличностных взаимоотношений именно взаимную готовность субъектов к содействию или бездействию на основе эмоционального компонента, который вызывает или не вызывает у субъектов взаимопонимание. Также автор рассматривал различные признаки межличностных взаимоотношений и их зависимость от эмоционального компонента [14].

А.В. Петровский закладывал в основу понятия межличностных

взаимоотношений процесс совместной деятельности индивидов. Именно совместная деятельность является двигателем межличностных взаимоотношений; определяет их характер, преобразует и меняет. Стратегии взаимодействия субъектов формируются в результате развития тех или иных отношений [14].

В.Н. Мясищев определил объект межличностных взаимоотношений – другая личность. Также он отмечал, что-то или иное отношение человека к другим людям – это уже взаимоотношения [14].

Г.М. Андреева призывает не отождествлять межличностные и общественные взаимоотношения. Только какая-либо социальная деятельность порождает общественные отношения. Взаимосвязь субъектов формирует те или иные взаимоотношения в процессе какого-либо взаимодействия [1].

Если обратиться к зарубежной науке, то различные модели коммуникаций и феномены группового поведения будут лежать в основе теорий о межличностных взаимоотношениях. В работах некоторых исследователей, например Г. Келли, делается особый упор на то, что существует огромное количество переменных, которые влияют на возникновение, течение и прекращение отношений между людьми. По мнению автора, в процессе взаимодействия происходит некий взаимный обмен эмоциональными составляющими.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что межличностные взаимоотношения – это взаимное восприятие субъектов общения или совместной деятельности на основе трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Некоторые исследователи включают в понятие межличностных взаимоотношений категорию готовности, берут за основу совместную деятельность и выделяют объект и субъект данных отношений.

Основным фактором, определяющим развитие личности ребенка, является необходимость общения со сверстниками, но в большей степени –

со взрослыми. Взаимоотношения со взрослым имеют первостепенное значение для ребенка на всех этапах детства. Однако это особенно важно в первые семь лет жизни, когда заложены все основы личности и активности растущего человека. Взаимоотношения со взрослыми происходят на основе постоянно растущей самостоятельности ребенка, знания ребенка об окружающем мире постепенно расширяются, становятся более структурированными и полными. Общение дошкольника со взрослыми – неперемное условие его умственного и личностного развития. Взрослый – разносторонний авторитетный источник знаний и опыта для дошкольника. Он – познавший мир, специалист в освоении всех тем, связанных с дошкольником, наставник в социальных отношениях и авторитет по множеству важных вопросов. Взрослые полностью поддерживают жизнь ребенка. Они заботятся о нем, кормят и одевают его, обучают необходимым навыкам, обеспечивают безопасность, дают ему игрушки, рассказывают истории и читают книги. С такими функциями, вероятно, справится хорошо организованный робот. Но только человек может предложить ребенку, помимо заботы, общение, для которого характерны эмоции. Детей привлекают взрослые с сильными моральными качествами. Они, как камертон, настроены на доброжелательность, искренность, позитивность человека и сразу улавливают эти качества в людях. Взрослый с такими чертами становится для ребенка авторитетом и экспертом. Именно для его поддержки и одобрения дошкольник пытается заработать. Он доверит ему секрет своего детства. Но какими бы маленькими ни были дети, они остро осознают несправедливость и пренебрежение. Если взрослый несправедливо осудил детей в сомнительной ситуации или не уделил ребенку внимания, считая его вопросы недостойными внимания, такое отношение задевает дошкольника. Главное, что требуется от взрослого – относиться к ребенку как к личности. Принятие дошкольника в качестве партнера по общению, по хозяйству – является необходимым условием для развития общения между дошкольниками и взрослыми [5].

Проблемой развития «взаимоотношений сверстников в группе давно занимаются отечественные и зарубежные ученые. Ведь в любой деятельности очень важны умения налаживать отношения с окружающими людьми. Эти умения впервые начинают складываться в дошкольные годы» [13].

Психика ребенка развивается под влиянием противоречий. Они появляются сами по себе в связи с развитием ряда потребностей маленького человека. Основные потребности рассматриваются следующим образом. Прежде всего, это потребность в общении. Эта потребность помогает усвоить социальный опыт. Таким образом начинает формироваться процесс общения. Общение – это некая ключевая и важная деятельность человека, которая направлена на изучение личностью своей сущности, своего я через взаимодействие с другими людьми. Можно утверждать, что любое общество формируется на основе коммуникаций. Возраст, когда начинает интенсивно и плодотворно зарождаться коммуникация между взаимодействующими – это дошкольный возраст. Дружеские взаимоотношения между детьми – это один из ключевых факторов гармоничного развития ребенка.

В старшем школьном возрасте межличностные взаимоотношения развиваются по трем основным направлениям [13]. К первому направлению развития взаимоотношений со сверстниками подходит система «ребенок-ребенок». Отношения с педагогом выстраиваются в системе «ребенок-воспитатель». Отношения в семье выстраиваются в системе «ребенок-родитель».

В старшем дошкольном возрасте все большее развитие получают взаимоотношения ребенка со сверстниками, в то время как общение с родителями отходит на второй план. Это связано с активным процессом развития у маленького человека собственного «я», своих личных интересов, потребностей и мотивов. Данный процесс является постепенным, как и процесс развития активного взаимодействия с другими детьми.

«Изучение взаимоотношений в детских коллективах имеет особое

значение, так как социально-психологические проблемы детей школьного возраста и взрослых уходят корнями в дошкольное детство. Во-первых, потому что именно в этом возрасте находятся истоки формирования личности человека. Кроме того, когда ребенок приходит в детский сад у него меняется «социальная ситуация» его психического развития. С этого момента, когда ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать в отрыве от взаимоотношений с другими членами группы. Так как на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности и первые коллективные взаимоотношения ребенка со сверстниками» [18].

«Взаимоотношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности. Эти умения и становление личностных качеств, определяющих успешность совместной деятельности, закладываются именно в дошкольном возрасте» [18]. Общение всегда связано с определенным видом деятельности. Как и в любой деятельности, общение обусловлено определенной потребностью и стимулом, определенным результатом и целью.

С. Левис и А.И. Розенблюм подчеркивали позитивные и защитные навыки, которые формируются и практикуются в партнерском общении ребенка со сверстниками. Сверстники в первую очередь учатся межличностному пониманию и умению приспособлять свои действия к стратегиям других людей.

«Исследования Я.Л. Коломинского и Л.С. Славиной показали, что благополучные взаимоотношения со сверстниками создают чувство принадлежности ребенка к группе, общности с ней, что очень важно для его общего эмоционального самочувствия, уверенности в себе, для формирования адекватной самооценки. Если таких взаимоотношений нет, то ребенок чувствует себя в группе сверстников неуютно, тяжело переживает

свою отверженность. Неблагополучные отношения порождают у него состояние напряженности и тревоги. Это состояние требует выхода, и ребенок находит его либо в агрессии по отношению к сверстникам, либо в подавленности и чувстве неполноценности. У ребенка формируются отрицательное отношение к людям: неприязнь, враждебность, агрессивность и отрицательные черты личности» [10, 11].

В процессе роста и развития происходит социализация ребенка-дошкольника в обществе. Научными исследованиями доказано, что для успешной социализации ребенка необходима сформированная адекватная самооценка. В этот период ребенок приходит к осознанию собственного «Я», формируется его самооценка. В этот возрастной период собственный опыт взаимодействия ребенка с окружающей средой и людьми организуется с помощью обобщенных человеческих знаний, моральных правил и законов, которые выводят причинно-следственные связи, развивается способность самостоятельно управлять эмоциями и поступками.

В большом количестве работ отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В. Джеймс, Е.А. Голубева, Э. Эриксон, К. Роджерс) рассматриваются проблемы формирования самооценки в дошкольном возрасте. На основании изучения психолого-педагогической литературы, можно выделить следующие виды самооценки: заниженная, адекватная, завышенная.

Процесс формирования самооценки в старшем дошкольном возрасте способствует сознательному усвоению норм поведения, формированию позитивных образцов. Именно в старшем дошкольном возрасте поэтому происходит закладка основ для развития адекватной самооценки. Именно адекватная самооценка позволит в дальнейшем ребенку правильно оценивать свои личностные качества, поступки, возможности для выполнения поставленных задач и отвечать требованиям окружающей среды, а в дальнейшем самостоятельно ставить перед собой задачи и цели. В старшем дошкольном возрасте формирование самооценки имеет свои особенности.

Отмечается, что в старшем дошкольном возрасте у детей увеличивается количество личностных качеств. С точки зрения педагогов и психологов, именно в старшем дошкольном возрасте оценка собственных действий происходит в терминах нормативных идеалов.

«У истоков изучения проблемы взаимоотношений детей в группе детского сада стояли такие педагоги как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. На выдвинутых ими принципиальных положениях о взаимоотношениях личности и коллектива. В 30-е годы XX века Е.А. Аркин и А.С. Залужный начали социально-психологические исследования групп детского сада.

Учитывая важность и не разработанность проблемы, а также тот факт, что изучение личности и поведения ребенка, изолировано вне его взаимодействия с детской массой, всегда будет односторонним, сотрудниками лаборатории «Формирование личности ребенка» в 60-ые годы XX века было проведено социально-психологическое исследование взаимоотношений детей на разных возрастных этапах. Из широкого круга вопросов, связанных с изучением поставленной проблемы, усилия сотрудников лаборатории были направлены на изучение таких вопросов как:

- структура взаимоотношений детей на разных возрастных этапах дошкольного детства;
- влияние взаимоотношений на совместную деятельность детей;
- особенности взаимоотношений детей в группе детского сада;
- становление самосознания дошкольников.

Важным направлением в научных исследованиях лаборатории было изучение совместной деятельности детей дошкольного возраста и ее влияние на взаимоотношения детей. Так, например, Т.А. Репина и А.А. Рояк в своих работах большое внимание уделяли изучению особенностей взаимоотношений детей в условиях игровой деятельности» [16].

«Разработку вопроса о различиях, проявляющихся у детей в общении с окружающими сверстниками можно проследить в работах А.И. Аржановой, Р.И. Ибраимовой, в которых можно увидеть связь между содержанием

общения детей между собой и формированием у них нравственных чувств, а также влияние степени развития у детей организаторских умений в игре и труде на их межличностное общение» [3].

«В исследованиях Л.В. Артемовой некоторые особенности общения рассматриваются в связи с анализом структуры взаимоотношений детей, изучением связей и зависимостей, складывающихся между ними в ежедневном общении» [4]. «Этому вопросу посвящены работы Л.П. Бухтиаровой Р.А. Иванковой, Р.Л. Кричевского, Т.А. Репиной. Их исследования показали, что положение ребенка в группе сверстников не является постоянным, а может меняться под влиянием многих факторов. Изменить положение непопулярного ребенка можно с помощью положительных оценок его качеств воспитателем, улучшая микроклимат вокруг него, а также включая его в деятельность, где он сможет показать себя с лучшей стороны. Положительные взаимоотношения возникают также тогда, когда дети выполняют задания не для себя лично, а для других людей» [15].

«После трех лет у детей впервые появляются симпатии и антипатии к сверстникам. Начинают выделяться дети, занимающие центральное положение в группе. Со временем они могут и изменить свой статус.

По мнению Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева процесс развития личности, формирование черт характера находится в прямой зависимости от существующих взаимоотношений детей в группе. По мере того, как симпатии и антипатии детей в отношении сверстника приобретают устойчивость, они оказывают все больше влияние на развитие отдельных черт личности и в конечном итоге определяют их. Так хорошие отношения со сверстниками формируют у ребенка такие качества как доброту, отзывчивость, а конфликтные отношения – отчужденность, грубость, скрытность, агрессивность в поведении. Все эти черты, сложившиеся в дошкольном возрасте, имеют тенденцию в последствии сохраняться и трудно поддаются перестройке» [13].

«А.А. Рояк, изучая эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада, отмечал, что у малообщительных детей количество контактов с окружающими сужен. Такие дети общаются с незначительным числом сверстников. Они практически не участвуют в играх сверстников и таким образом находятся вне коллектива. В результате исследования А.А. Рояк выделил три группы малообщительных детей:

- к первой группе относятся дети, которые первоначально стремятся к общению, но позже уходят от него;
- ко второй группе относятся дети, сначала стремящиеся к общению, но потом все-таки уходят от него, несмотря на доброжелательное отношение сверстников к ним;
- к третьей группе относятся дети, которые с момента прихода в группу не стремятся к общению со сверстниками, хотя последние относятся к ним доброжелательно» [16].

«Низкая общительность может быть вызвана разными причинами, среди которых А.А. Рояк выделяет следующие:

- недостаточная развитость у ребенка игровых навыков и умений;
- неумение управлять своим поведением из-за излишней замедленности действий;
- преобладание индивидуальных, не свойственных другим детям потребностей и стремлений;
- недостаток сформированности потребности в общении.

Многочисленные научно-психологические исследования посвящены влиянию общения со сверстниками для развития личности ребенка дошкольного возраста. Глубокое и разностороннее исследование А.А. Рояк определило, что трудности в общении старших дошкольников – это следствие неумения управлять своим поведением и результат недостаточной сформированности мотивов общения» [16].

Е.О. Смирнова предлагает рассмотреть ряд особенностей, которые характерны именно для взаимодействия старших дошкольников. К ним

относятся: яркая эмоциональная окраска, широкий диапазон коммуникативных действий, отсутствие регламентов в общении. «Е.О. Смирнова в своей работе показала, что дошкольники испытывают особую привязанность к тем детям, которые оказывают им внимание. Однако, что примечательно, эти дети редко высказывают, свое расположение к товарищам. Известно, что дети умеют внимательно выслушивать сверстника, принимать его инициативу, соглашаться с его мнением, способны уступать, решительны, способны разрешать и улаживать ссоры во всех случаях. Общение с такими детьми доставляет радость, удовлетворение. Следовательно, для повышения статуса непопулярного ребенка надо помочь ему развивать эти качества» [19].

«Одним из наиболее существенных механизмов общения является инициативность. К инициативности в общении относятся все действия детей, направленные на установление и поддержание общения с ровесниками» [19]. В совместной деятельности дети старшего дошкольного возраста выражают разнообразные инициативные действия.

В зависимости от степени проявления инициативности в общении Т.В. Антоновой было выделено две группы детей: одни из них в совместной деятельности активны, выражают довольно много инициативных обращений к партнеру; другие, как правило, полностью следуют замыслам сверстника, пассивны в общении. Таким образом, существует зависимость проявления детьми инициативности в общении от успешного осуществления совместной деятельности [2].

«Группа детского сада – это постоянное объединение людей, представляющее собой, малую группу. Коммуникация – сложный и многогранный процесс, протекающий одновременно из индивидуальных взаимодействий и информационных процессов. Внутренней причиной, заставляющей детей вступать в взаимоотношения, является потребность в общении. Эта основная социальная потребность возникает на самых ранних этапах человеческой жизни. Почвой для ее развития, как отмечал

Л.С. Выготский, является то, что любая потребность младенца становится потребностью в другом человеке» [2]. «А.Д. Кошелева говорит о том, что интерес к взаимодействию у ребенка начинается в раннем возрасте.

Специфика потребности в общении, по мнению М.И. Лисиной, состоит в стремлении к познанию и оценке других людей, а через них к самопознанию и самооценке. Потребность в общении, это не корыстная нужда в полезном человеке, который обслуживает и обеспечивает физическую безопасность, а качественно новая духовная потребность в другом. Само стремление в познании и оценке других людей, а через них и самого себя выводится из необходимости в совместной деятельности. Для эффективного совместного действия важно, чтобы участники группы хорошо знали и правильно оценивали и себя и своих товарищей. Это обстоятельство и определяет возникновение у них потребности в познании и оценке друг друга и самих себя» [12]. «Первоначально это потребность во взрослом человеке. С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется по форме и содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе» [12]. Одной из форм общения между сверстниками является ситуативно-деловое общение. Его формирование начинается в четырехлетнем возрасте и продолжается до 6 лет. Особенность этого этапа в том, что дети начинают развивать ролевые и даже ролевые навыки. Общение уже становится коллективным. В игре дети тесно связаны одним сюжетом и усвоенными ролями. В 6-7 лет у дошкольников коммуникативные навыки приобретают более или менее развитый характер. Дети становятся более дружелюбными со сверстниками. Начинается развитие навыков взаимопомощи.

«Возрастная группа детского сада – это не аморфное объединение детей со стихийно складывающимися случайными отношениями и связями. Эти отношения и связи уже представляют собой относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок в силу тех или иных причин занимает

определенное место. Среди них немалую роль играют как личностные качества ребенка, различные его навыки и умения, так и уровень общения и взаимоотношений в группе, что во многом определяется характером воспитательных воздействий педагога» [10].

Стоит отметить, что в виду несовершенства коммуникативных навыков и недостатка опыта в межличностном взаимодействии, старшие дошкольники зачастую испытывают сложности с налаживанием контактов в коллективе. При этом место ребенка в коллективе и взаимоотношения со сверстниками влияют на его личностное развитие.

«Значительный сдвиг в изучении проблем личных взаимоотношений во многом произошел благодаря тому, что исследователи освоили и начали очень активно применять экспериментальные методы, которые позволяют не только описывать, но и измерять различные параметры взаимоотношений. Для изучения взаимоотношений в малых группах широко распространены формы социометрического метода. Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии благодаря американскому психологу Дж. Морено. По мнению Дж. Морено социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, которые можно сравнить с ядерной природой атома или физиологической структурой клетки» [15].

«Между детьми складываются сложные взаимоотношения, несущие на себе отпечаток реальных социальных зависимостей во взрослом обществе. В ряде исследований были выявлены определенные факторы, которые, как полагают авторы, влияют на образование малых групп в детской среде. Дж. Морено отмечал, что дети дошкольного возраста образуют довольно стабильные малые группы и что членам этих групп придается определенный статус» [15].

«В западной социометрии разработана специальная терминология для обозначения статуса ребенка в группе. Детей старшего дошкольного возраста групп детского сада, получивших различное число выборов, чаще всего делят на четыре группы: звезды, предпочитаемые, пренебрегаемые,

изолированные.

В дошкольной группе встречаются дети, которые получают сверхбольшое число выборов – до 18, чего не бывает в школьных коллективах» [15].

«Такая классификация дает возможность четко выделить две наиболее существенные категории – членов группы с благоприятным статусом (дети первой и второй групп) и членов группы с неблагоприятным статусом (дети третьей и четвертой групп). Соотношение суммарных величин благоприятных и неблагоприятных статусных категорий является существенным диагностическим показателем, который квалифицируется как коэффициент благополучия взаимоотношений в группе детского сада. Если большинство членов группы оказывается в благоприятных статусных категориях, уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе детей с низким статусом – низкий. В дошкольной группе коэффициент взаимности может служить показателем сплоченности, критерием воспитанности группы» [15].

«В любой дошкольной группе всегда есть дети, которые крайне редко выбираются сверстниками, либо вовсе остаются невостребованными. С возрастом показатель стабильности общения в структуре эмоциональных взаимоотношений сверстников возрастает. Экспериментальные данные свидетельствуют о большей устойчивости благоприятного положения по сравнению с неблагоприятным.

У детей с благоприятными статусами звезда, предпочитаемый, принятый, по мнению Т.В. Сенько, чаще наблюдается положительное отношение к сверстникам и тенденция к доминированию. Для детей с неблагоприятным положением пренебрегаемые, изолированные в большей степени характерна тенденция к подчинению.

В исследованиях Т.А. Репиной и В.С. Мухиной положение ребенка в группе изучалось в связи с успешностью ребенка в деятельности.

Успешность деятельности повышает активность детей в общении: они начинают реализовывать свои притязания, стремятся быть признанными. Признание других людей повышает активность детей в общении, непризнание напротив понижает ее: дети становятся пассивными, перестают общаться с взрослыми и сверстниками. Все это сказывается на положении ребенка в группе» [15].

«М.И. Лисина в экспериментальных работах показала, что наиболее предпочитаемыми являются дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнеру. Описывая обобщенный портрет популярного ребенка, Р.К. Терещук выделяет такие важные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения» [21].

«Если Р.К. Терещук указывает на то, что в основе популярности лежит способность ребенка адекватно удовлетворять коммуникативные потребности ровесников, то исследование О.О. Папир, выполненное под руководством Т.А. Репиной, обнаружило, что популярные дети сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить» [21].

Затруднения в общении ребенка со сверстниками часто становятся причинами низкого социального статуса ребенка в детском коллективе. Обидчивые дети не причиняют вреда другим, но с ними очень сложно общаться. Каждый неверный взгляд на таких дошкольников, случайное пропускание слов – и теряешь связь с таким ребенком. Раздражительный дошкольник своим поведением демонстрирует проявление страдания. И это не способствует дружескому общению. Часто обиженный дошкольник намеренно привлекает внимание окружающих, сознательно отказываясь общаться с кем-либо, кто приближается к нему. Общаться с застенчивыми детьми тоже не очень приятно. Не каждый может поговорить с застенчивым дошкольником, и не всегда. Когда к застенчивому ребенку приближается незнакомый ребенок, он чувствует себя эмоционально неуютно и стесняется.

Также дети обладают низкой самооценкой, что не позволяет им строить отношения со сверстниками. Они чувствуют, что будут делать что-то другое, кроме того, что их просят. И поэтому они отказываются предпринимать какие-либо шаги в сторону детского коллектива. Они держатся подальше от общих дел и занятий и со стороны смотрят другие детские игры. Демонстративные дети склонны противостоять другим детям и доказывать свой успех всем окружающим. Даже в детстве они высокомерны и горды. Иногда демонстративный ребенок может сделать что-нибудь положительное. Но это не из-за кого-то другого, а просто потому, что снова проявил себя, проявил дружелюбие. В дошкольном возрасте очень сложно общаться с демонстративным ребенком. Интересно, что такие дети активны в процессе общения. Однако это общение не представляет интереса для окружающих. Они говорят только о себе, своих близких. Если им не удастся убедить сверстников, то такие дети проявляют агрессию, скандалы и ссоры со всеми. И хотя другие дети не особо заинтересованы в общении с ними, им очень нужна окружающая среда. Потому что им нужен кто-то, кто их выслушает, чтобы представить себя публике.

«Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в основе взаимоотношений детей в группе могут быть самые разные качества: инициативность, успешность в деятельности, потребность в общении и в признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворять коммуникативную потребность ровесников, способность к самовыражению» [14].

Исследователи выделяют «четыре уровня развития взаимоотношений у детей:

- первый уровень взаимоотношений характеризуется замкнутостью, отчужденностью, нежеланием и неумением общаться со сверстниками, крайне низкое число контактов или полное их отсутствие;
- второй уровень взаимоотношений – контакты более продолжительные и более устойчивые;

– третий уровень взаимоотношений характеризуется большей подвижностью. Дети несколько раз меняют партнеров по общению, переходят из одного объединения в другое, собирают вокруг себя группы детей из 3-4 человек;

– четвертый уровень взаимоотношений характеризуется максимальной активностью детей в общении со сверстниками. Дети, с данным уровнем стремятся примкнуть к большим группам, часто меняют партнеров, стараясь привлечь к себе как можно больше ровесников» [21].

«Экспериментально установлено, что в организованных возрастных группах детей дошкольного возраста имеются относительно устойчивые объединения небольших по составу групп детей (от 2-3 до 5-6 человек), возникающие по их же инициативе. Такие группы объединяются на основе общения в совместной деятельности, на основе общности их интересов, взаимных симпатии» [21].

В основе развития взаимоотношений детей 6-7 лет, «прежде всего, лежит эмоциональное отношение ребенка к сверстнику, которое выражается в эмоциональных проявлениях и поведенческих актах. На основании исследования можно полагать, что именно нравственные качества: взаимопомощь, доброжелательность и внимание к сверстнику, дружелюбие, приветливость делают ребенка популярным и предпочитаемым среди сверстников. Нечувствительность и отсутствие интереса к партнеру, враждебность и агрессивность, напротив делают ребенка отвергаемым и лишают симпатии сверстников» [21].

Мы в своем исследовании придерживаемся определения, что взаимоотношения – это отношения, требующие от двух личностей взаимности. В основе взаимоотношений лежат эмоции что является специфической чертой данного явления.

Таким образом, подводя итог вышесказанного можно сделать вывод о том, что проблема развития взаимоотношений детей старшего дошкольного

возраста актуальна, так как детская малая группа оказывает огромное влияние на личностное развитие ребенка 6-7 лет.

## **1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет**

«В настоящее время в детской психологии и в практике работы дошкольных образовательных организаций много внимания уделяется вопросам оптимизации взаимоотношений детей в группах, так как становление личностных качеств, определяющих успешность совместной деятельности, закладывается именно в дошкольном возрасте» [23].

Решение проблемы развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада требует создания специально разработанных психолого-педагогических условий.

По мнению Л.Б. Ительсона, Р.С. Немова, Е.И. Рогова, А.В. Петровского тренинговая работа является фундаментом для «развития межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста» [20].

Поэтому в своей работе мы рассмотрим психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада, связанные с организацией тренинговой работы, которая способствует «установлению положительного эмоционального контакта между детьми; корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе; расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами» [8].

«В.В. Давыдов отмечает, что в процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется» [8].

«Интерес к применению активных групповых методов воздействия, в том числе тренинговой работы, все время возрастает. В последнее время тренинговая работа стала одной из наиболее распространенных форм психологической практики. При этом зачастую различные формы тренинговой работы в обыденном сознании противопоставляются теоретическому, академическому знанию, как знанию, не приносящему прямой практической пользы» [23].

«Групповое движение в практической деятельности стало приобретать большой размах, начиная с 30-х годов XX века. По мнению С.И. Макшанова, преимущество группы заключается в том, что она представляет собой своеобразный островок мира, в котором можно исследовать свое поведение и апробировать его новые формы.

Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров, Н.Б. Самоукина, А.С. Прутченков считают, что возможность помощи детям через малую группу оказывается чрезвычайно эффективной.

Временем возникновения тренинговой работы принято считать 50-е годы XX века, когда М. Форверг разработал новый метод, основой которого были ролевые игры с элементами драматизации, и который был назван социально-психологическим тренингом.

Для обозначения разнообразных форм групповой работы в настоящее время используется довольно большой круг терминов, границы, области применения которых, весьма разнообразны: тренинговая работа, групповая психотерапия, психокоррекционные группы, тренинговые группы, группы активного обучения.

Наиболее часто разнообразные формы групповой работы обозначаются понятием тренинговая работа, в которой участвуют тренинговые группы – специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании, и в

развитии самосознания. К настоящему времени групповой метод представлен многообразием конкретных методических подходов, обусловленных различными теоретическими ориентациями» [22].

«Тренинги в нашей стране начались с тренинга общения. Тренинг общения или социально-психологический тренинг является базовой программой практически для любого другого тренинга: тренинга уверенности в себе, тренинга переговоров, тренинга продаж, тренинга формирования команды, тренинга бесконфликтного поведения и другие» [9].

По мнению Ю.Н. Емельянова: «Тренинг – это группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением» [9].

«И.В. Вачков предлагает такое рабочее определение тренинга, как совокупности активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [6].

«В своем исследовании мы будем основываться на следующее определение тренинга. Групповой тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии и педагогики, которые используются с целью содействия процессу личностного развития ребенка.

По мнению А.А. Александрова, К. Рудестама цели тренинговой работы могут быть весьма разнообразными, отражающими многосторонность происходящих процессов:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- развитие самосознания и самоисследование участников для

коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

– содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха;

– развитие межличностных взаимоотношений участников группы» [17].

«В нашей работе рассмотрение тренинговой работы происходит в большей степени с позиций цели изучения психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста» [9].

«К целям групповой работы в тренинге относятся:

– помощь в исследовании и решении психологических проблем;

– улучшение психического здоровья;

– изучение психологических основ общения;

– развитие самосознания с целью самоизменения и коррекции поведения;

– содействие личностному росту и саморазвитию.

Специфическими чертами тренинговой работы являются:

– соблюдение ряда принципов групповой работы;

– нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии;

– наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7-15 человек);

– определенная пространственная организация;

– акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации здесь и теперь;

– применение активных методов групповой работы;

– объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, внереализованная

рефлексия;

– атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности» [23].

«Американский психолог К. Рудестам выделяет следующие преимущества тренинговой работы по сравнению с индивидуальной:

– групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем: человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что другие переживают сходные чувства – это может быть мощным психотерапевтическим фактором;

– группа отражает общество в миниатюре (в группе моделируются система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

– возможность получения обратной связи и поддержки от других людей со сходными проблемами;

– в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;

– в группе участники могут идентифицировать себя с другими;

– взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;

– группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания: открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе;

– групповая форма более экономична» [23].

Для организации «тренинговой работы большое значение приобретают игровые методы, которые включают ситуационно-ролевые, дидактические,

творческие, организационно-деятельностные, имитационные, деловые игры.

Использование игровых методов в тренинговой работе, по мнению многих исследователей, чрезвычайно продуктивно. На первой стадии тренинговой работы игры полезны как способ преодоления скованности и напряженности участников, как условие безболезненного снятия психологической защиты. Очень часто игры становятся инструментом диагностики и самодиагностики, позволяющим ненавязчиво, мягко, легко обнаружить наличие трудностей в общении и серьезных психологических проблем. Благодаря игре интенсифицируется процесс обучения, закрепляются новые поведенческие навыки, обретаются казавшиеся недоступными ранее способы оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются и закрепляются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Возможности игровых методов в тренинговой работе действительно неисчерпаемы, отсюда такой большой интерес исследователей к организационно-деятельностным играм А.А. Вербицкий, Ю.В. Громько, П.Г. Щедровицкий» [24].

«Тренинговые группы вырабатывают свои собственные нормы (принципы), причем в каждой конкретной группе они могут быть специфичны. И. Вачков выделяет следующие принципы характерные для подавляющего большинства тренинговых групп» [6].

Принцип «Здесь и теперь». «Этот принцип ориентирует участников тренинговой работы на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. способствует обучению сосредоточивания внимания на себе, своих мыслях, чувствах, развитию навыков самоанализа» [6].

Принцип «Искренность и открытость». «Искренность и открытость способствует получению и предоставлению другим честной обратной связи, то есть той информации, которая так важна каждому участнику, и которая запускает не только механизмы самосознания, но и механизмы межличностного взаимодействия в группе» [6].

Принцип «Я». «Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения членов группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний» [6].

Принцип «Активность». «Активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной, так как психологический тренинг относится к активным методам обучения и воспитания» [6].

Принцип «Конфиденциальность». «Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников. Должно оставаться внутри группы – естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия» [6].

«Таким образом мы в своей работе основываемся на разработке представлений о тренинговой работе как особом культурном орудии, применяемом для овладения новым поведением, и о зоне ближайшего развития как методологической и операциональной основе понимания и диагностики динамики изменения личности в процессе тренинга» [9].

«Определив тренинговую работу как культурное орудие, которое используется для освоения нового или изменения старого поведения, мы особо выделили стадию овладения-присвоения, которой завершается процесс внутренней трансформации участников в ходе тренинговой работы. Овладение-присвоение нового (знаний, навыков, умений) происходит в рамках зоны ближайшего развития участников в результате совместной деятельности ведущего и участников тренинговой работы.

Тренинг выступает как инструментальное опосредствующее действие, в процессе которого участники получают возможность присвоить набор культурных орудий для овладения новым поведением» [9].

«В процессе тренинговой работы как инструментального действия выделяются следующие этапы:

- выведение из внутреннего плана во внешние неконструктивные элементы и модели поведения;

- построение модели идеального поведения во внешнем плане;
- модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

Таким образом, тренинговая работа большей частью используется при решении таких задач, как обучение участников успешному поведению, обсуждению проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь в применении полученных знаний вне группы. Более конкретно цели группы определяются ее членами и ведущим. Они могут касаться отдельных участников их взаимоотношений, роли индивида в некотором коллективе, группы как целого, взаимоотношений между группами, внутренних проблем группы. Когда интересы группы сосредоточиваются на отдельных участниках, целью может быть расширение самосознания, изменение установок и расширение поведенческой компетентности» [9].

Рассмотрим особенности развития взаимоотношений детей 6-7 лет в ходе организации тренинговой работы. «На первом этапе тренинговой работы происходит выведение у детей из внутреннего плана во внешний, неконструктивных элементов и моделей поведения в ситуациях межличностного общения. На втором этапе – построение модели идеального поведения детей в ситуациях межличностного общения во внешнем плане. На заключительном этапе – модификация поведения детей группы в сторону максимального приближения к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закрепление этого поведения во внутреннем плане» [9].

«Раскрытая нами общая логика этапности психолого-педагогического воздействия полностью совпадает с представлениями об экстерииоризации-интериоризации – опосредствованном овладении своим поведением, которые рассматриваются в психологической концепции, разработанной Л.С. Выготским, получившей название культурно-исторической теории, и

концепции А.Н. Леонтьева, которую в настоящий момент называют теорией деятельности.

Применение в нашей работе принципов теории деятельности и культурно-исторического подхода позволит нам проанализировать реальность направленной групповой» [9] работы через создание на ее основе психолого-педагогических условий, способствующих развитию взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

«Показателем прочности, единства и устойчивости межличностных взаимоотношений детей в группе, характеризующейся взаимной эмоциональной притягательностью членов группы и удовлетворенностью группой является групповая сплоченность. Она выступает как необходимое условие успешной работы. Сплоченность определяет успех тренинговой работы уже хотя бы потому, что делает группу более устойчивой к ситуациям, сопровождающимся негативными эмоциональными переживаниями, помогает преодолевать кризисы в развитии» [9].

Мы считаем, что реализация психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада, разработанные на основе организации тренинговой работы, будет способствовать установлению положительного эмоционального контакта между детьми; корректировать у детей подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе; развивать способности детей к общению.

Результативность реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада мы рассмотрим в следующей главе нашего исследования.

## Глава 2 Экспериментальное исследование по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада

### 2.1 Определение уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет

Экспериментальная работа проводилась на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 119 «Волжаночка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 20 детей 6-7 лет. В соответствии с поставленной целью, задачами и гипотезой нашего исследования, мы определили основную цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

Рассматривая проблему развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада с позиций цели изучения психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов взаимоотношений детей, мы опирались на показатели уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет, разработанные Т.В. Зайцевой. В соответствии с показателями были подобраны диагностические задания, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет

Показатель	Диагностическое задание
– представления об отношении к себе других людей	Диагностическое задание 1 «Лесенка» (авторы: С.Г. Якобсон, С.Г. Щур)
– самооценка	Диагностическое задание 2 «Волшебные горы» (адаптированный тест Т. Дембо, С. Рубинштейна, модифицированный вариант)
– тревожность (наличие / отсутствие)	Диагностическое задание 3 «Диагностика тревожности» (авторы: Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки)
– «социальный статус ребенка в группе» [11]	Диагностическое задание 4 «Социометрия» (автор: Я.Л. Коломинский) [11]
– нравственная направленность личности, проявляющаяся во взаимодействии со сверстниками	Диагностическое задание 5 «Сделаем вместе» (автор: Р.Р. Калинина)

Диагностическое задание 1 «Лесенка» (авторы: С.Г. Якобсон, С.Г. Щур).

Цель: выявить представления детей об отношении к себе других людей.

Материалы: изображение лестницы, состоящей из семи ступенек, картонная фигурка мальчика или девочки.

Содержание. Педагог показывает ребенку рисунок с изображением лестницы, расположив фигурку мальчика (девочки) на средней ступеньке, и объясняет, что на ступеньки выше ставят хороших и самых лучших ребят, а на ступеньку ниже ставят не очень хороших детей, еще ниже – плохих. Затем педагог убирает фигурку мальчика (девочки) с лесенки, отдает фигурку ребенку и предлагает ему самостоятельно выбрать ступеньку, на которую он хочет поставить себя, и объяснить, почему.

Критерии оценки результата.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок неадекватно оценивает отношение к себе других людей, критически относится к себе и своим поступкам, не уверен в себе, отрицательно относится в целом к своей личности; или отказывается вообще выполнять задание, на все вопросы отвечает: «Не знаю».

Средний уровень (2 балла) – ребенок адекватно отношение к себе других людей, у него сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок завышено оценивает отношение к себе других людей, «ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки, но объясняет их независимыми от него причинами, считает, что оценка взрослых может быть несколько ниже его собственной» [18].

Результаты выявления уровня сформированности представлений детей об отношении к себе других людей представлены на рисунке 1.

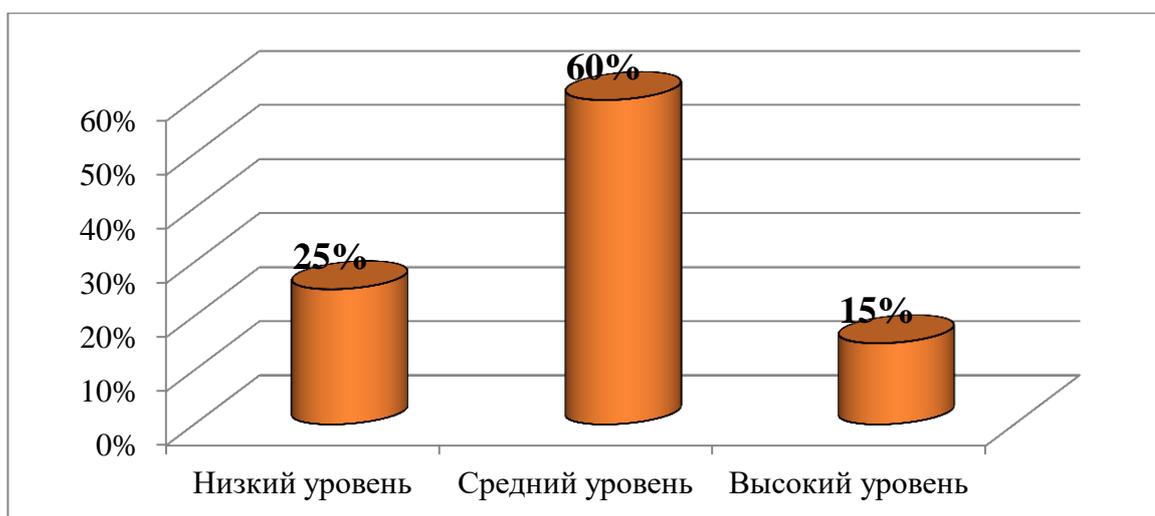


Рисунок 1 – Результаты диагностического задания 1 «Лесенка»  
(констатирующий этап)

У 5 детей (25%) был выявлен низкий уровень сформированности представлений об отношении к себе других людей. Артем Г., Варвара С., Виктория У., Ева Ш. и Кирилл Ш. отнеслись к себе очень критически. Артем Г., Виктория У., Ева Ш. поставили себя на самую нижнюю ступеньку лестницы. Артем Г. расположил себя на нижней ступеньке, сказав, что мама называет его непослушным мальчиком. А Варвара С. была неуверенной и поэтому не смогла выбрать ступеньку. Кирилл Ш. отказался выполнять задание, и на все вопросы отвечал: «Не знаю».

У 12 детей (60%) был выявлен средний уровень сформированности представлений об отношении к себе других людей. Александр П., Артем Р., Вера Ф., Виктория Г., Владислав Е., Ева М., Егор Л. и другие дети адекватно оценили себя по отношению к себе других людей. Иван К. поставил себя на третью ступеньку, объяснив это тем, что он считает себя послушным и старательным мальчиком, но у него не всегда все получается. Ульяна Б. и Егор С. поставили себя на вторую ступеньку и объяснили, что они любят читать и помогать взрослым и детям. Вера Ф. тоже правильно оценила себя и поставила на вторую ступеньку, сказав, что дома родители ее часто хвалят.

У 3 детей (15%) был выявлен высокий уровень сформированности представлений об отношении к себе других людей. Дарья С. долго

сомневалась и поместила фигурку на первую ступеньку. На вопрос педагога: «Почему ты сделал такой выбор?», – Тимур В. ответил, что он хорошо занимается, помогает всем, послушный и, по словам мамы, он самый лучший.

Диагностическое задание 2 «Волшебные горы» (адаптированный тест Т. Дембо, С.Л. Рубинштейна, модифицированный вариант).

Цель: выявить уровень самооценки детей.

Материалы: диагностические шкалы самооценки по параметрам: веселый – грустный, много друзей – мало друзей, желание научиться заводить новых друзей.

Содержание. Педагог предлагает ребенку внимательно посмотреть на три картинки с изображением на каждой «волшебной горы» и рассказывает: «Перед тобой три волшебные горы. На каждой из них живут люди. На первой горе внизу живут самые грустные люди. Повыше на этой горе живут люди веселее. А на самом верху этой горы живут самые веселые люди (педагог показывает на рисунке направление снизу-вверх). Где ты среди этих людей?».

Педагог продолжает рассказ о второй горе: «На второй горе внизу живут люди, у которых совсем нет друзей, а на самом верху – люди, у которых очень много друзей. Где ты живешь среди этих людей?».

Педагог объясняет инструкцию по третьей горе, олицетворяющей последнюю оценочную шкалу: «На третьей горе, тоже живут люди, у подножия внизу – люди, которые не хотят научиться заводить новых друзей, а на самом верху люди, которые очень сильно хотят научиться заводить новых друзей. Определи, где ты находишься на этой горе?».

Интерпретация результатов.

Если ребенок обозначает свое месторасположение у вершины горы, это означает, что он высоко оценивает уровень обладания этим качеством, его самооценка высокая, что свидетельствует о его удовлетворенности данным параметром.

Если месторасположение ребенка совпадает или близко к нижней отметке – это свидетельствует о низкой самооценке и неудовлетворенности параметром.

Если же ребенок определяет свое месторасположение по центру – можно говорить об адекватной самооценке, но недостаточной удовлетворенности предложенным параметром.

Детям нужно было определить степень наличия у себя вышеуказанных параметров.

Критерии оценки результата:

– низкий уровень (1 балл) – месторасположение ребенка совпадает или близко к нижней отметке каждой горы, что свидетельствует о низкой самооценке и неудовлетворенности параметром;

– средний уровень (2 балл) – ребенок определяет свое месторасположение по центру двух или трех гор. Здесь можно говорить об адекватной самооценке, но недостаточной удовлетворенности, предложенным параметром.

– высокий уровень (3 балла) – ребенок указывает свое место у вершины каждой горы. Здесь можно говорить о завышенной самооценке. Это означает, что он удовлетворены данным параметром.

Результаты диагностического задания 2 «Волшебные горы» представлены на рисунке 2.

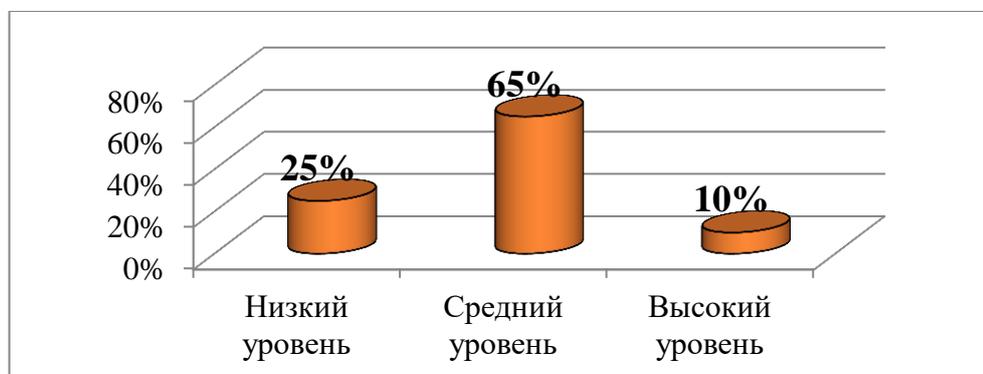


Рисунок 2 – Результаты диагностического задания 2 «Волшебные горы» (констатирующий этап)

Низкий уровень самооценки имеют 5 детей (25%). Артем Г., Варвара С., Ева Ш., Кирилл К. и Кирилл Ш. расположили себя на нижних отметках, у подножий всех трех гор. Ева Ш. считает, что она очень грустная девочка, она желает уменьшить число своих друзей. Таня Е. считает себя грустной девочкой, у которой вообще нет друзей. Ее показатели уровня притязаний так же обращают на себя внимание. Так как быть веселее она хочет лишь на 4, а количество желаемых друзей на отметке 10. Варвара С. все на отметку ноль, причем ни к чему не стремится, так как уровень притязаний отсутствовал.

Средний уровень самооценки имеют 13 человек (65%). Александр П. сказал, что он грустный, но хочет быть повеселее. Вера Ф. на второй горе расположила себя посередине, объяснив, что у нее есть только один друг. Но она хочет дружить еще с Ульяной Б.

Высокий уровень самооценки имеют 2 ребенка (10%). Эти дети указали свое место у вершины горы. Тимур В. имеет множество друзей, но у него есть желание завести еще. Дарья С. нужно гораздо больше друзей, чем у нее есть на данный момент. Она очень веселая девочка и любит веселиться с друзьями.

Диагностическое задание 3 «Диагностика тревожности» (авторы: Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Цель: выявить уровень тревожности детей.

Материалы: 5 сюжетных картинок, на каждой из которых «лицо ребенка не прорисовано художником. Картинки делятся по половому признаку: для девочек – картинки с девочкой, для мальчиков – с мальчиком» [19].

Содержание. Педагог последовательно показывает ребенку сюжетные картинки. И предлагает индивидуально каждому ребенку выбрать лицо, нарисованное художником на рисунке – грустное или веселое и ответить на вопросы:

- Дети (он, она) играют на детской площадке (игра с детьми). «Как ты думаешь, какое лицо у ребенка веселое или грустное?»
- Ребенка мама одевает на прогулку (ребенок с родителями). Как ты думаешь, какое лицо у ребенка грустное или веселое?» [19]
- Ребенок кушает один за столом в детском саду (еда в одиночку). Как ты думаешь, какое лицо у ребенка веселое или грустное?
- У ребенка отбирают игрушки дети (агрессивность). Как ты думаешь, какое лицо у ребенка грустное или веселое?
- Ребенок собирает игрушки (собираение игрушек). Как ты думаешь, какое лицо у ребенка веселое или грустное?

Критерии оценки результата.

«На основании данных протокола вычислялся индекс тревожности (ИТ), по индексу тревожности дети подразделялись на три группы:

- низкий уровень тревожности (1 балл) ИТ более 50 – у детей низкий уровень тревожности, который свидетельствует о достаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным» [19] социальным ситуациям.
- средний уровень тревожности (2 балла) ИТ 20 – у детей средний уровень тревожности;
- высокий уровень тревожности (3 балла) ИТ менее 20 – у детей повышенный уровень тревожности, который свидетельствует о неадекватном восприятии ребенком предъявляемой ему ситуации.

Результаты диагностического задания 3 «Диагностика тревожности» представлены на рисунке 3.

У 4 детей (20%) был выявлен низкий уровень тревожности. Наибольшее беспокойство у детей вызывают ситуации, моделирующие отношения «ребенок-ребенок». Варвара С. выбрала грустное лицо в ситуации, когда у девочки отбирали игрушки. У Виктории У. и Тимура В. низкий уровень тревожности. Виктория У. на вопрос: «Какую картинку ты выберешь в ситуации, когда ребенок идет спать один?», подобрала веселую

картинку, сказав, что она любит спать и всегда берет с собой музыкальную игрушку, с которой она засыпает.

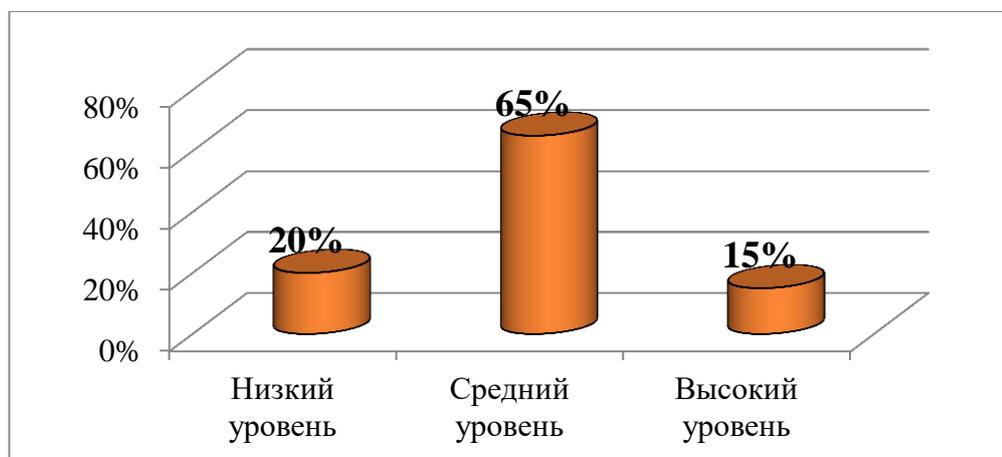


Рисунок 3 – Результаты диагностического задания 3 «Диагностика тревожности» (констатирующий этап)

У 13 детей (65%) был выявлен средний уровень тревожности. Ситуация ребенок умывается в ванной комнате вызывает тревогу только у Александра П. Владислав Е. ответил, что перед тем, как идти спать он всегда умывается и моет руки. А Ева Ш. добавила, что мама ей тоже всегда напоминает о том, что после игры перед сном нужно мыть руки. У детей средний уровень, который свидетельствует об адекватном уровне тревожности.

У 3 детей (15%) был выявлен повышенный уровень тревожности. У детей есть напряженность в межличностном общении друг с другом. Кирилл К. на вопрос педагога: «Почему ты выбрал грустное лицо в ситуации, когда ребенок кушает за столом?», ответил: «Потому что он сидит один за столом, значит его наказали».

Диагностическое задание 4 «Социометрия» (автор: Я.Л. Коломинский).

Цель: выявить уровень социального статуса ребенка в группе.

Содержание. Педагог предлагает каждому ребенку подумать и ответить на вопрос: «Кого из группы ты пригласил бы к себе на день рождения?». При этом педагог уточняет, что выбрать можно только троих детей.

Критерии оценки результата:

- низкий уровень (1 балл) – это пренебрегаемые или изолированные дети, которые получили 1-2 выбора;
- средний уровень (2 балла) – это предпочитаемые дети, которые получили 3-5 выборов;
- высокий уровень (3 балла) – это дети-звезды, которые получили 6 и более выборов.

Количественные результаты диагностического задания 4 «Социометрия» представлены на рисунке 4.

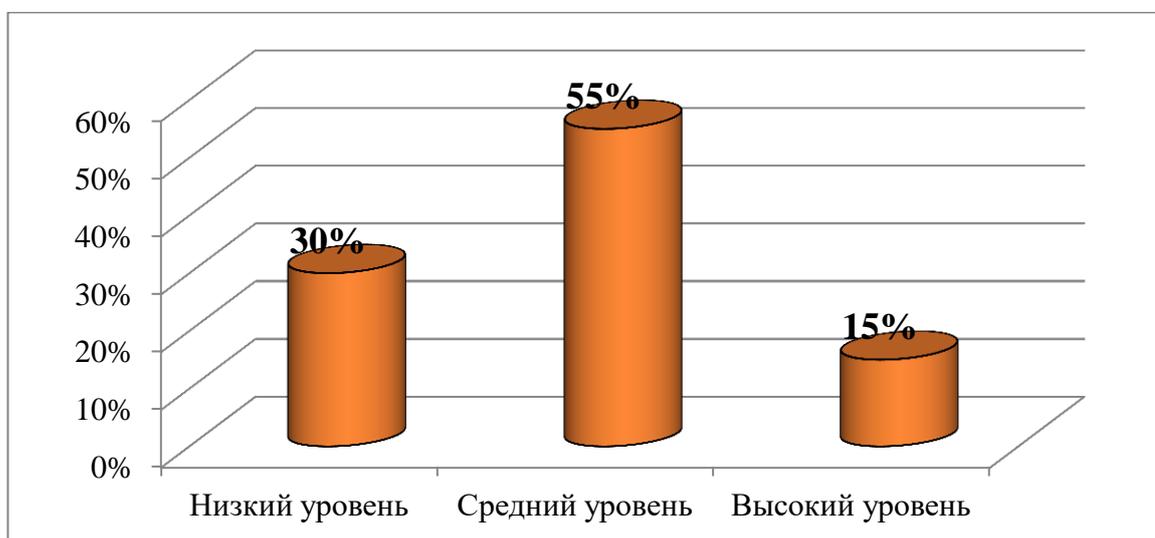


Рисунок 4 – Результаты диагностического задания 4 «Социометрия» (констатирующий этап)

У 6 детей (30%) был выявлен низкий социальный статус в группе. Например, Варвара С., Владислав Е. имеют статус «изолированных» и «пренебрегаемых».

У 11 детей (55%) был выявлен уровень «предпочитаемые». Так, Еву М. и Ивана К. выбрали 3 раза, а Таню Б. – 5 раз.

У 3 детей был выявлен высокий социальный статус в группе (15%). Викторию У. выбрали 6 раз, а Дарью С. – 7 раз.

Взаимные выборы детей происходили независимо от того, в какой категории находится ребенок.

Диагностическое задание 5 «Сделаем вместе» (автор: Р.Р. Калинина).

Цель: выявить уровень развития нравственной направленности личности детей, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками.

Материалы: мозаика и картинка с изображением предмета, состоящего из небольшого количества мозаичных фигур.

Содержание. Педагог предлагает детям в паре внимательно посмотреть на картинку, а затем, руководствуясь примером, сложить мозаику. Собирают дети фигуры в паре, но те дети, которые не являются друзьями друг другу.

Критерии оценки результата:

– низкий уровень (1 балл) – дети с отрицательной нравственной направленностью личности; они отнимают детали у партнера по сборке мозаики, не реагируют на замечания педагога, что нужно делать вместе, и отрицательно реагируют, если у них отбирают детали постройки;

– средний уровень (2 балла) – дети с положительной нравственной направленностью личности; они положительно реагируют на замечания педагога; работают вдвоем, но не проявляют самостоятельность;

– высокий уровень (3 балла) – дети с положительной нравственной направленностью личности; они заинтересованы, общительны в деятельности, проявляют самостоятельность; активно участвуют в обсуждении постройки с партнером и предлагают партнеру детали для постройки.

Результаты диагностического задания 5 «Сделаем вместе» представлены на рисунке 5.

У 4 детей (20%) был выявлен низкий уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками. Артем Г. и Варвара С. не могли договориться и постоянно

спорили друг с другом. Варвара С. отнимала детали у Артема Г. А Ева Ш. на замечания педагога, о том, что строить нужно вместе, отвечала: «Мы и так вместе». Кирилл Ш. постоянно жаловался на Артема Ш., что он все строит сам и не дает ему детали.

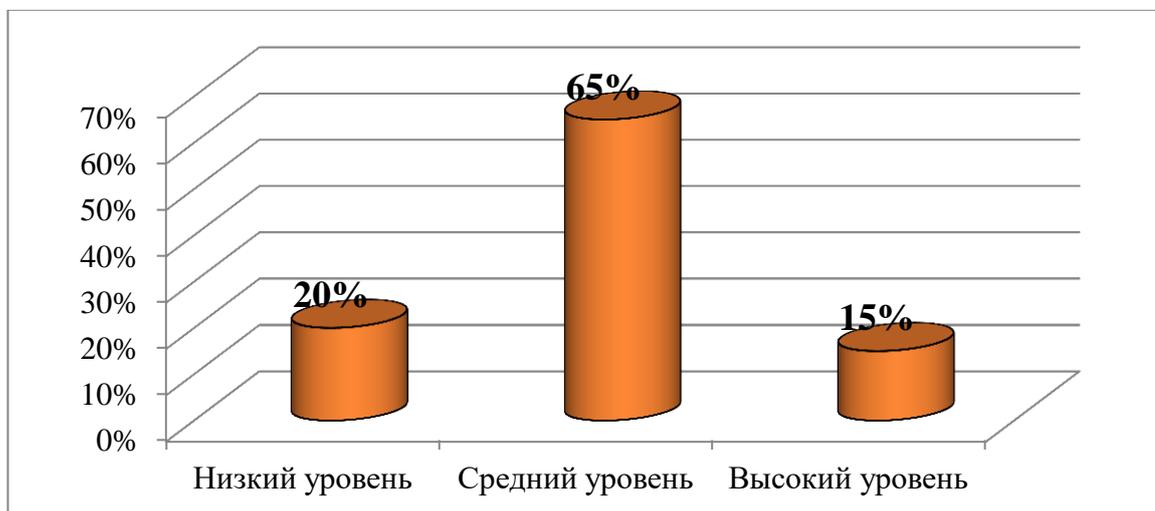


Рисунок 5 – Результаты диагностического задания 5 «Сделаем вместе» (констатирующий этап)

У 13 детей (65%) был выявлен средний уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками. Артем Р. и Вера Ф. не сразу смогли договориться о последовательности выполнения задания, но после замечания педагога стали строить постройку вместе. Гоша сам предложил Маше быть парой и выполнить задание быстрее всех.

У 3 детей (15%) был выявлен высокий уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками. Даниил М. обсудила с Дарьей С. перед началом выполнения задания последовательность строительства постройке, посчитали количество необходимых деталей. Боря самостоятельно построил постройку, так как ему не хватило пары, рассказал и показал, как он выполнял задание.

Данные констатирующего этапа эксперимента, представленные на рисунке 6, а также в Приложении А (таблица А.1), позволили выделить три

основные группы детей 6-7 лет, условно отнесенных к высокому, среднему и низкому уровням развития взаимоотношений.

Низкий уровень развития взаимоотношений был выявлен у 5 детей (25%). Эти дети характеризуются наличием неблагоприятного социального статуса «изолированный» или «пренебрегаемый». Дети неадекватно оценивают отношение к себе других людей, критически относятся к себе и своим поступкам, не уверены в себе, отрицательно относятся в целом к своей личности; имеют заниженную самооценку, повышенный уровень тревожности, который свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности детей к тем или иным социальным ситуациям; низкий уровень развития их нравственной направленности личности, проявляющийся во взаимодействии со сверстниками. Дети характеризуются «замкнутостью, отчужденностью, нежеланием или неумением общаться со сверстниками, крайне низким числом контактов или полным их отсутствием» [10].

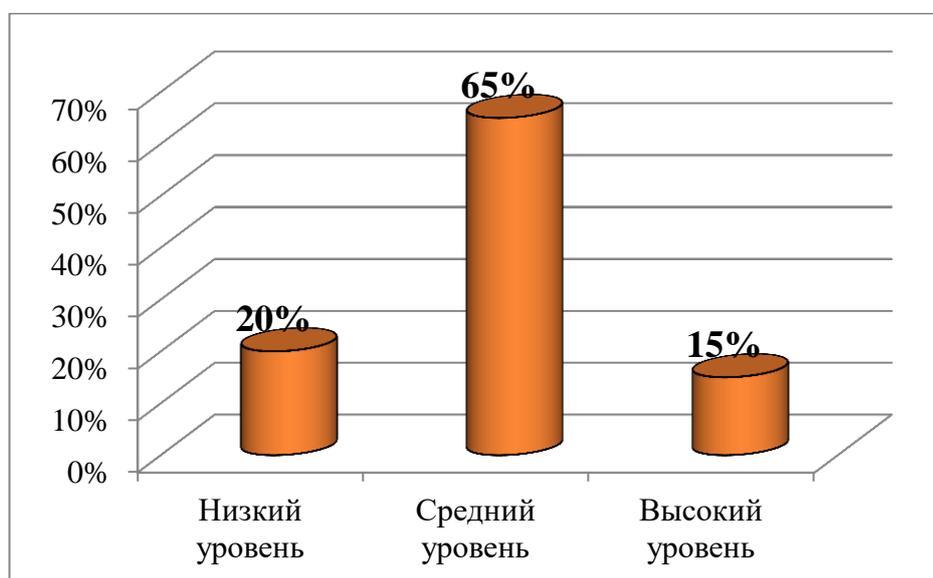


Рисунок 6 – Уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Средний уровень развития взаимоотношений был выявлен у 12 детей (60%). Эти дети характеризуются наличием благоприятного социального

статуса «предпочитаемый», они адекватно оценивают себя по отношению к себе других людей, у них сформировано положительное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность; имеют адекватную самооценку, но недостаточной удовлетворенности, предложенным параметром; имеют адекватный уровень тревожности, который свидетельствует о не всегда адекватном восприятии ребенком предъявляемой ему ситуации; средний уровень развития нравственной направленности личности, проявляющийся во «взаимодействии со сверстниками. Общительность характеризуется частой сменой партнеров по общению, дети переходят из одного объединения в другое, собирают вокруг себя группы детей из 3-4 человек» [10].

Высокий уровень развития взаимоотношений был выявлен у 3 детей (15%). Эти дети характеризуются наличием благоприятного социального статуса «звезда»; адекватно оценивают отношение к себе других людей, «ставят себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называют какие-то свои недостатки, но объясняют их независимыми от него причинами, считают, что оценка взрослых может быть несколько ниже» [10] их собственной; у детей низкий уровень тревожности; высокий уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во «взаимодействии со сверстниками. Общительность характеризуется максимальной активностью детей в общении со сверстниками. Дети стремятся примкнуть к большим группам, часто меняют партнеров, стараясь привлечь к себе как можно больше ровесников» [10].

Полученные результаты позволяют утверждать, что необходима специально организованная работа, способствующая оптимизации взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

## **2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада**

Исходя из цели исследования и результатов констатирующего эксперимента нами была определена цель формирующего эксперимента: разработать содержание и организовать работу по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Мы предположили, что развитие взаимоотношений детей 6-7 лет будет оптимальным при создании следующих психолого-педагогических условий:

- разработать содержание тренинговой работы как инструментального действия, направленного на модификацию поведения детей группы в сторону максимального приближения к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закреплению его во внутреннем плане;
- использовать синтез методов группового тренинга и изобразительной деятельности детей с целью выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивные элементы и модели поведения в ситуациях межличностного общения;
- использовать методы тренинговой работы на этапе построения модели взаимоотношений детей во внешнем плане.

В соответствии с гипотезой исследования мы организовали формирующую работу по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Содержание работы на формирующем этапе было направлено на:

- выведение из внутреннего плана во внешний план неконструктивных элементов и моделей поведения детей 6-7 лет;
- построение модели поведения детей 6-7 лет максимально приближенной к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закреплению такого поведения во внутреннем плане.

Чтобы реализовать обоснованные нами психолого-педагогические

условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада мы разработали содержание тренинговой работы, которая представляла собой серию тренинговых занятий.

«В своем исследовании мы опираемся на следующее определение тренинговой работы с детьми 6-7 лет в группе детского сада: совокупность активных методов практической психологии и педагогики, которые используются с целью содействия процессу личностного развития детей дошкольного возраста» [6].

Задачи тренинговой работы:

- развитие у детей интереса друг к другу;
- снятие у детей эмоционального напряжения;
- развитие способности детей адекватно и полно познавать себя и других людей;
- снятие барьеров, мешающих» [6] реальным позитивным действиям.

В ходе каждого тренингового занятия мы синтезировали методы группового тренинга и изобразительной деятельности. «Использование изобразительной деятельности, на наш взгляд, представляет широкие возможности. В процессе изобразительной деятельности взаимодействие и взаимоотношения возникают в силу объективной ситуации (общее пространство, единая композиция) и разворачивается как нерегламентированная детская активность, как проявление свободного желания детей сотрудничать, общаться, сопереживать. Изобразительная деятельность – это деятельность, прежде всего личностная, в которой дети 6-7 лет имеют возможность выразить свое индивидуальное видение, свое собственное миропонимание. Этим тренинговые занятия с использованием изобразительной деятельности ценны.

Изобразительная деятельность была как индивидуальная, так и совместная, когда дети создавали общий продукт и взаимодействовали в процессе его создания. Рисунки на одном листе, изображение как действие выполнялось индивидуально, а создание единого сюжета на одном

пространстве давало детям 6-7 лет основу для обсуждения этой новой целостности, для рассуждений, для общения, для выстраивания взаимоотношений» [6].

Непосредственное развитие взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада осуществлялось на «тренинговых занятиях в ходе организации тренинговой работы. Каждое тренинговое занятие имело следующую структуру: разминка, основная часть, заключительная часть.

Тема первого тренингового занятия была «Знакомство».

С целью создания благоприятных условий для того, чтобы помочь детям лучше узнать друг друга, в ходе разминки мы провели упражнение «Назови себя». Сначала мы обсудили правила поведения в группе. При обсуждении были приняты следующие правила:

- называть друг друга только по имени;
- вежливо обращаться за помощью или нужным предметом;
- не обижать других детей: не оскорблять и не бить.

Затем каждому ребенку предлагалось представить себя, назвав свое имя так, как ему больше нравится, как называют дома или как, он хотел бы, чтобы его называли в группе.

Предложение назвать себя у детей вызвало некоторое напряжение. Ева Ш., Егор С. сначала не хотели называть свои «домашние» имена, долго держали паузу. После чего просто назвали свои имена. Вера Ф. сказала, что ее зовут «Никак». Остальные чаще называли себя полными именами: Варвара, Дарья, Александр.

В основной части детям предлагалось выполнить индивидуальное рисование «Портрет друга». Детям предлагалось нарисовать портрет одного из участников группы так, чтобы остальные могли догадаться, кто нарисован. После того как дети закончили рисовать, они представляли свои рисунки другим детям, которые, в свою очередь, пытались отгадать, чей это портрет. После того, как портрет был отгадан, ребенок-художник рассказывал о том ребенке, кого он нарисовал, заостряя внимание на том, что ему особенно

нравится в своем сверстнике. Затем дети подарили друг другу нарисованные портреты» [6].

«Дети испытывали смущение (у некоторых детей даже румянец на щеках выступал), когда другие дети хвалили их и называли их положительные качества, однако, возникающая улыбка при этом свидетельствовала о том, что им было приятно получить свой портрет.

Надо отметить, что нередко дети изображали индивидуальные черты внешности, по которым несложно было догадаться, кто нарисован. Среди портретов не оказалось ни одного взаимного, то есть дети не обменялись портретами» [6]. Виктория В. и Егор С. портретов не рисовали. Егор С. нарисовал рисунок на тему «Космос», а Виктория В. нарисовала свою любимую куклу. Оба ребенка мотивировали свои действия «тем, что они не умеют рисовать портреты. К сожалению, Ева М. вообще была не нарисована. Когда дети рассказывали о том, почему им нравится ребенок, которого они изобразили, то чаще всего отмечали внешнюю красоту сверстника: «Она красивая», «Она носит сережки», «Смешно улыбается». Лишь Артем Р. отметил: «Карина все умеет».

В заключительной части тренингового занятия мы провели упражнение «Любимое животное». Каждому ребенку с помощью мимики жестов, пантомимики, предлагалось показать свое любимое животное, так, чтобы отразить его особенности. Остальные дети отгадывали.

Изображения любимых животных вызвало у детей много смеха. Общий эмоциональный фон при выполнении упражнения был положительный.

Второе тренинговое занятие на тему «Несуществующее животное» было нацелено на обучение детей невербальным способам общения (умению передавать информацию с помощью пластики, мимики, жестов).

В ходе разминки мы провели упражнение «Перевоплощение». Дети по очереди загадывали определенный «образ». Затем изображали его, не называя. Остальные дети отгадывали, давая словесный портрет» [19].

Кто-то загадал образ принцессы, кто-то паровозика, кто-то

трансформера. Многие дети загадывали образы героев любимых сказок и мультфильмов. «Это задание помогло снять напряжение в группе и поднять настроение участников.

Основная часть тренингового занятия содержала парное рисование на тему «Несуществующее животное». Детям в паре предлагалось придумать и нарисовать животное, которое не живет на нашей земле. Для рисования каждый участник выбирал себе партнера. Необходимо было выполнить условие: в партнеры можно приглашать только того, с кем бы ты хотел познакомиться поближе. Дети разбились на пары и нашли то место, где им будет удобно рисовать. Дети договаривались с партнером о том, какое животное они будут рисовать. По окончании рисования дети по парам представляли своих «питомцев», рассказывая о них в кругу другим детям. После этого детям предлагалось разместить животных в «Волшебном зоопарке» таким образом, чтобы каждому из них было хорошо среди других животных. Дети обсуждали и пытались прийти к единому мнению» [19].

Во время парного рисования дети нарисовали Рептилиуса, Чебузавра, Хрякозавра, Драгокрока, Дракошнягера, Пугвика, Колобозая, Бузика, Драморобота. Все животные получились очень разные, непохожие друг на друга. При обсуждении расположения животных в «Волшебном зоопарке», для одного из них – Шестиножки, не нашлось места. Шестиножку нарисовали Варвара С. и Иван К. Дети не хотели, чтобы Шестиножка был рядом с их животными. «Сами авторы за свой рисунок не вступились. Они оба смущенно улыбались и краснели. Возникла необходимость вмешаться педагогу. На все аргументы педагога дети не реагировали, говоря, что они не хотят, чтобы эта каля-маля была рядом с их животными. Совсем неожиданно после довольно долгого обсуждения вмешался Артем Г. Он предложил поместить некрасивое животное рядом» [19] с рисунком, который он нарисовал с Егором С.: «Шестиножке одному будет одиноко. Ребята, представьте, если кто-нибудь из вас останется один в лесу. Вы же испугаетесь!». Артем Г. имеет в группе социальный статус «звезды», и к его

мнению прислушались.

«Таким образом, мнение лидера в группе имеет большое значение для детей, к нему прислушиваются, считают его правильным. Надо отметить, что дети не смогли высказать свою точку зрения, именно свое отношение к данному рисунку. Большинство детей поддержало сначала общее мнение о том, что рисунок надо исключить, а потом и о том, что он достоин быть рядом со всеми. Потому что, как только Вера Ф. повесила рисунок рядом с рисунком Артема Г. и Егора С., некоторым детям сразу захотелось перевесить свои рисунки поближе к Шестиножке.

В заключительной части тренингового занятия мы провели упражнение «Голос группы». Мы предложили всем участникам встать в круг, взявшись за руки, закрыть глаза и озвучить свое состояние, затем прислушаться к звукам, которые издают другие и попытаться слиться в единый звук группы.

Дети очень эмоционально откликнулись на данное упражнение, они «гудели», «окали», «акали». К сожалению, единого звука на данном тренинговом занятии группы не получилось.

Третье тренинговое занятие носило очень красивую тему «Мой любимый цветок». С целью создания благоприятных условий при взаимодействии детей друг с другом в ходе разминки мы провели упражнение «Разноцветный букет». Каждый ребенок объявлял себя цветком и находил себе другой цветок для букета, объясняя свой выбор. Затем все «букетики» объединились в один букет» [19].

«В основной части тренингового занятия детям было предложено выполнить коллективное рисование на тему «Цветущая поляна».

Объединившись в один букет, детям предлагалось на большом листе бумаги всем вместе нарисовать тот букет, который у них получился.

Детям было в новинку рисовать на очень большом листе бумаги. Сначала дети начали жаловаться, что им тесно и начали возникать ссоры из-за того, что они задевали друг друга при рисовании. Педагог обратил внимание на то, что это естественно, что дети касаются друг друга, ведь для

всех этот лист бумаги тесноват. Однако это вовсе не повод для ссор. Недовольство детей было по поводу того, что не хватает места для рисования, дети хотели потеснить уже рисующих с их мест, Подобная ситуация возникала по поводу одновременно понадобившегося карандаша. В этих случаях педагог обращал внимание на то, что если место рисования и нужный карандаш сейчас заняты, то нужно подождать пока они освободятся, так как ничего другого сейчас сделать нельзя. Надо отметить, что подобные доводы имели свои положительные результаты: дети прислушались к ним.

После завершения рисования детям предлагалось взглянуть на свою работу «как бы со стороны». Для этого они сначала закрывали глаза, чтобы отдохнуть и отвлечься от нарисованного, а затем смотрели на нарисованный букет с разных точек зрения: педагог держал рисунок в руках и переворачивал его по кругу. Таким образом, детям предоставлялась возможность увидеть коллективный рисунок не только так, как его видит ребенок, рисующий, с одной стороны, но и как выглядит тот же рисунок с точки зрения ребенка, рисующего по соседству» [19].

«В заключительной части занятия детям было предложено выполнить упражнение День-ночь. Детям предлагалось представить себя бабочками, пчелами и другими насекомыми и имитировать их поведение: по сигналу педагога: День, дети летали с цветка на цветок, собирали пыльцу. По сигналу: Ночь, – дети замирали на месте и засыпали. Педагог закончил игру на эмоциональном пике, когда почувствовал, что дети разыгрались. Это способствовало незавершенности действия, а у детей появилось желание поиграть еще в следующий раз» [19].

Четвертое тренинговое занятие «Мой внутренний мир» имело своей целью формировать у детей умение передавать различные эмоциональные состояния невербальным способом.

В ходе разминки мы предложили детям выполнить упражнение «Передай свое чувство». «Каждому ребенку давалось задание передать по цепочке определенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений.

Затем дети обсуждали, что они почувствовали при этом» [19].

В основной части тренингового занятия дети выполняли индивидуальное рисование «Мое настроение». Детям предлагалось в символической форме изобразить свое настроение, какое оно сейчас: хорошее или плохое, а может быть кому-то вдруг стало грустно, а кто-то стал задумчив или замечтался о чем-то прекрасном. «Когда группа закончила рисование, ее участники обменивались впечатлениями о своих и чужих работах, стараясь не давать при этом оценок. Дети рассказывали о том, как их рисунки отражают их настроение» [19].

«Рисование своего настроения вызвало у ребят живой интерес. Это задание дети выполняли с удовольствием, хотя настроение у детей было разное. У Егора С. оно было грустным. У многих детей оно было хорошим. У Виктории Г. настроение было нормальным. Ульяне Б. не хватило времени выразить свое настроение, кроме того, она не смогла рассказать о нем. В процессе рисования дети часто не хотели, чтобы их рисунки видели другие дети. Большая часть детей после окончания складывали свои рисунки вдвое, а то и вчетверо. Вероятно, это свидетельствует о боязни вторжения в их внутренний мир и стремлении его защитить. Тем не менее, дети все же делились своими впечатлениями и рассказывали о своем рисунке. Это знак того, что детей нужно, всего лишь, поддержать быть открытыми с окружающими. Ведь именно открытость, внимание, интерес к другому человеку и делает ребенка собеседником, другом, партнером» [19].

Заключительная часть тренингового занятия содержала упражнение «Скульптура настроения». «Детям предлагали всем вместе построить скульптуру хорошего настроения. Основная задача каждого состояла в том, чтобы найти такое место среди других детей, чтобы было приятно каждому.

Это упражнение дети выполняли с большим интересом, так как оно проводилось с ними впервые. Дети не с разу нашли себе место среди других детей. Каждый достаточно долго искали себе место. Причем интересно отметить, что дети несколько раз меняли себе партнеров по скульптуре, пока

не находили себе тех, кто желал стоять рядом с ними. И с которыми им было хорошо. Это свидетельствует о том, что дети проявляют активность в поиске друзей в реальной жизни. Ведь давно известно, что как проявляет себя человек в игровой ситуации, так ведет себя и в жизни. В конце концов, образовался разорванный круг, что само по себе уже может свидетельствовать о том, что дети развернулись лицом друг к другу» [19].

Пятое тренинговое занятие было посвящено теме «Пойми меня».

Мы провели упражнение «Волшебный стул» «с целью создания условий для доброжелательных взаимоотношений детей в ходе разминки. Один ребенок садился в центр на волшебный стул, остальные дети говорили ему комплименты, нежные ласковые слова. Помимо слов каждый ребенок мог выразить свои чувства по отношению к другому следующими действиями: погладить сидящего, обнять, поцеловать» [19].

В основной части тренингового занятия дети выполняли коллективное рисование «Рисунок по кругу». «Детям давалось время продумать то, что они хотят нарисовать. Затем давалась инструкция о том, что рисовать они будут до определенного сигнала, после которого рисунок следует передать другому ребенку по кругу. Получив рисунок соседа, нужно попытаться угадать замысел и продолжить рисование. Время рисования до сигнала 1-2 минуты. Как только к детям вернутся их рисунки – выполнение задания окончено. Получив свои рисунки, дети делились впечатлениями о том, угадали или не угадали другие дети об их замысле, какие чувства вызывает у них получившийся рисунок.

Рисование по кругу вызвало у детей волну хорошего настроения, так как этот вид рисования они еще не знали. Сначала дети не успевали дорисовывать до сигнала, но потом делали все вовремя. И даже чуть быстрее, поэтому, чтобы не падала динамичность, время рисования приходилось уменьшать. Надо отметить, что этот, конвейер очень хорошо работал: не было сбоев, вероятно потому, что детям интересно было увидеть, что нарисовали все на каждом рисунке. Но результат оказался не очень

приятным: большинство детей были не довольны получившимися рисунками. Следя за процессом рисования, мы заметили, что Виктория У. рисовала спирали, на каждом рисунке черным карандашом» [19].

В заключительной части тренингового занятия мы провели с детьми упражнение «Где мы были мы не скажем, а что делали – покажем». «Мы определили ведущего – Егор Л., который отошел в сторону, а все остальные дети договорились о том, какое действие они будут показывать. Затем дети показывали действия, а ведущий пытался отгадать, что делают дети.

Заключительное упражнение способствовало освобождению у детей накопившейся энергии за время рисования» [19].

Шестое тренинговое занятие на тему «Я рисую тебе письмо» было направлено на формирование у детей приемов общения с помощью знаков, символов, рисунков.

Разминка началась с упражнения «Пальцы». Дети сели в круг и, не разговаривая, на счет педагога «раз, два, три» «выбрасывали какое-то количество пальцев. Игра продолжалась несколько раз, до тех пор, пока большинство детей не выбросили одинаковое количество пальцев.

Выполнение упражнения разминки вызвало интерес у детей, так как упражнение было в новинку. Вероятно, поэтому дети с особой сосредоточенностью выбрасывали определенное количество пальцев. Однако равного для всех числа пальцев выбросить не удалось. Но в данном случае это не являлось главной задачей упражнения. Все же сосредоточить внимание детей на дальнейшее выполнение задания нам удалось» [19].

Основная часть тренингового занятия содержала индивидуальное рисование на тему «Письмо другу». «Детям предлагалось написать письмо кому-нибудь из детей своей группы так, чтобы ребенок понял, что написано в письме. Причем писать ничего не нужно было, дети должны были изобразить информацию в виде символов, знаков рисунков. По окончании рисования дети называли, кому они написали письмо. Тот, в свою очередь, пытался отгадать, что же ему хотели сказать. В завершении дети обменялись

письмами» [19].

«Для детей оказалось сложным использовать в написании письма только символические знаки. Кроме них они использовали и слова. Егор Л., Иван К., Кирилл Ш. написали своим мамам, не показали рисунки другим детям и не стали ничего рассказывать о том, что там написано. Их можно понять и поэтому мы не стали настаивать. Письмо – это личное послание одного человека другому, поэтому в реальной жизни поведение этих детей можно было оценить, как адекватное, однако в данном случае не выполнялись условия игровой ситуации: написать письмо кому-нибудь из группы. Интересно отметить, что Ева И. и Ульяна Б. получили письма от детей, причем реакция на их получение была разной: Еве И. было приятно получить знак внимания в виде письма, для Ульяны Б., наоборот, это было неприятно. Это свидетельство того, что Ева И. необходимо принятие, признание со стороны детей, и она готова его принимать, а Ульяна Б. предпочитает не привлекать к себе внимания, так как это ее смущает. Интерес детей в группе к этим девочкам есть. Артем Г. и Ива К. обменялись письмами друг к другу. Мальчикам было приятно получить их. Егор Л., хотя не написал никому писем, но сам получил письмо от Тимура В. Можно сделать вывод о том, что детям приятно, когда на них обращают внимание, особенно те дети, которые нравятся большинству детей. Это повышает у них настроение, кроме того, дружба с популярным ребенком делает другого ребенка заметным для остальных. Егор С. долго не мог выбрать, кому адресовать написанное письмо. В конце концов, он выбрал Веру Ф., которая закрыла лицо руками и не захотела слушать, что ей дарят письмо. Мальчик был смущен. Поведение девочки было не понятно. Хотя его можно было объяснить тем, что Вера Ф. пришла в группу после болезни и возможно, она чувствовала себя немного неуютно. И пока ей не хотелось внимания сверстников. Тем более, что она рисовала в одиночестве и отказалась от общения по поводу своего рисунка-письма. Ей нужно было время, чтобы привыкнуть к ситуации» [19].

Заключительная часть тренингового занятия прошла очень эмоционально. Дети выполняли упражнение «Море волнуется раз ...». Педагог произносил слова: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, фигура дружбы замри». «Дети изображали различные фигуры дружбы. Педагог выбирал ту, которая ему больше всего понравилась. Игра доставила детям удовольствие, они остались в хорошем настроении» [19].

Заключительное седьмое занятие мы провели на тему «Твой рисунок – самый лучший». Целью занятия было создавать между детьми атмосферу симпатии, интереса друг к другу.

В ходе разминки мы провели упражнение «Зеркало». «Дети встали в круг. Один ребенок, выступая в качестве ведущего, копировал позу, мимику, жесты другого ребенка, как бы изображая его отражение в зеркале» [6].

«Перед началом тренингового занятия Ева М. и Ульяна Б. высказали нежелание сегодня заниматься, хотя предложение остаться в группе, но не участвовать, приняли. По мере того, как другие дети начали выполнять задание, они тоже стали участвовать в выполнении упражнения. По ходу выполнения упражнения можно отметить следующее: были дети, которые «кривлялись» перед зеркалом. Но в основном ребята старались изобразить какие-либо действия и очень радовались, когда их «понимали».

Основная часть тренингового занятия содержала в себе индивидуальное рисование «Лучший рисунок». Детям предложили нарисовать рисунок на свободную тему. Затем мы устроили выставку рисунков, где сами дети должны были похвалить рисунки друг друга, найти в них яркие, отличительные особенности и доказать, что рисунок товарища (а не его собственный) заслуживает почетного центрального места. При этом педагог поощрял не столько лучший рисунок, сколько наиболее яркое хвалебное высказывание в отношении рисунка товарища» [6].

«Для детей было неожиданно, что самый лучший рисунок должен был стать не его собственный, а рисунок товарища: после оглашения задания возникла небольшая пауза. Однако дети быстро сориентировались. Первый

рисунок Ивана К. дети хвалили за то, что он нарисовал льва с волшебной желтой короной. Далее дети снова начали хвалить свои собственные рисунки. Педагогу пришлось напомнить задание и переориентировать детей на него. Хвалебные высказывания следующих детей были однотипны и содержали лишь описание того, что нарисовано. В процессе выполнения задания педагог обогащал словарь детей, давая образцы положительных высказываний типа» [6]: «Это самый лучший рисунок какой я, когда-либо выдел» или «Мне очень приятно смотреть на твой рисунок».

Детям предложили выполнить упражнение «Аплодисменты» и «заключительная часть тренингового занятия прошла в буквальном смысле под аплодисменты.

Сидя в кругу, дети аплодировали рисункам друг друга, причем старались наградить как можно большими аплодисментами рисунки друг друга.

Награждение аплодисментами вызвало у детей много восторга и всплеск положительных эмоций. Таким образом, каждый ребенок получил награду и признание» [6].

По окончанию формирующей работы мы пришли к выводу, что добились определенных результатов в решении поставленной цели и задач.

По окончанию проведения тренинговой работы можно сделать следующие выводы:

- «дети стали намного свободнее, они не боятся показаться смешными друг перед другом, ведут себя естественно;
- их модели поведения внешнего плана соответствуют их внутреннему состоянию;
- они с интересом обсуждают модели поведения, предложенные педагогом и проигранные частью детей;
- дети могут обсудить модели идеального поведения, раскрыть их плюсы и порассуждать, что у них пока еще не получается» [6].

В результате проведенной формирующей работы по развитию

взаимоотношений можно сделать следующие выводы о достижении детьми 6-7 лет следующих качественных результатов:

- «у детей повысился интерес друг к другу;
- они лучше узнали себя и своих сверстников;
- у детей снизился уровень тревожности и увеличился показатель адекватного уровня самооценки – отсюда гармонизация в развитии межличностных взаимоотношений;
- у большинства детей увеличилось число контактов, которые стали носить более теплый характер;
- дети познакомились с новыми играми, в которые они смогут играть» [19];
- дети сумели проиграть во внешнем плане неконструктивные элементы и модели поведения внутреннего плана;
- дети построили и обсудили модели идеального поведения со сверстниками во внешнем плане.
- дети закрепили конструктивные модели поведения во внутреннем плане.

Каким образом реализация обоснованных и апробированных нами психолого-педагогических условий повлияла на развитие взаимоотношений детей 6-7 лет, нам предстоит оценить, проведя контрольный этап экспериментальной работы.

### **2.3 Оценка динамики развития взаимоотношений детей 6-7 лет**

После проведения формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Цель контрольного этапа – оценка динамики развития взаимоотношений детей 6-7 лет после проведения формирующей работы.

На контрольном этапе использовались диагностические задания, описанные в параграфе 2.1 бакалаврской работы.

Диагностическое задание 1 «Лесенка» (авторы: С.Г. Якобсон, С.Г. Щур).

Цель: выявить представления детей об отношении к себе других людей на контрольном этапе.

Результаты выявления представлений детей об отношении к себе других людей на контрольном этапе представлены на рисунке 7.

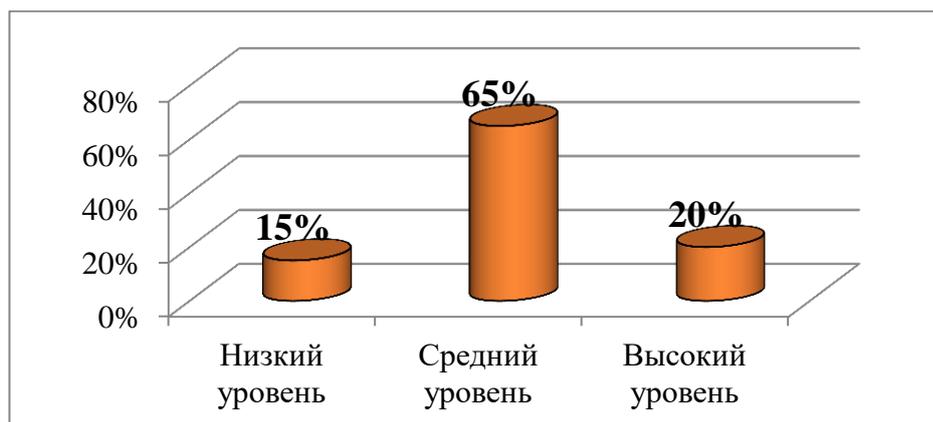


Рисунок 7 – Результаты диагностического задания 1 «Лесенка» (контрольный этап)

У 3 детей (15%) был выявлен низкий уровень представлений об отношении к себе других людей. Артем Г., Ева Ш. и Кирилл Ш. отнеслись к себе очень критически и поставили себя на самую нижнюю ступеньку лестницы. Артем Г. расположил себя на нижней ступеньке. На вопрос педагога: «Почему ты расположил себя на нижней ступеньке?», мальчик ответил, что не знает. Ева Ш. добавила, что Артем Г. плохо ведет себя на занятиях.

У 13 детей (65%) был выявлен средний уровень представлений об отношении к себе других людей. Александр П., Артем Г., Артем Р., Вера Ф., Виктория Г., Владислав Е., Ева М., Егор Л. и другие дети адекватно оценили себя по отношению к себе других людей. Владислав Е. поставил себя на третью ступеньку, объяснив это тем, что он умеет читать, но хочет научиться

писать. Кирилл К. поставил себя на вторую ступеньку и объяснили, что он любит помогать бабушке и маме.

У 4 детей (20%) был выявлен высокий уровень представлений об отношении к себе других людей. Иван К. долго сомневался и поместил фигурку на самую высокую ступеньку. На вопрос педагога: «Почему ты сделал такой выбор?», Тимур В. ответил, что он хорошо занимается, помогает всем, послушный и, по словам мамы, он самый лучший.

Диагностическое задание 2 «Волшебные горы» (адаптированный тест Т. Дембо, С.Л. Рубинштейна, модифицированный вариант).

Цель: выявить уровень самооценки детей на контрольном этапе.

Результаты исследования по диагностическому заданию 2 «Волшебные горы» на контрольном этапе представлены на рисунке 8.

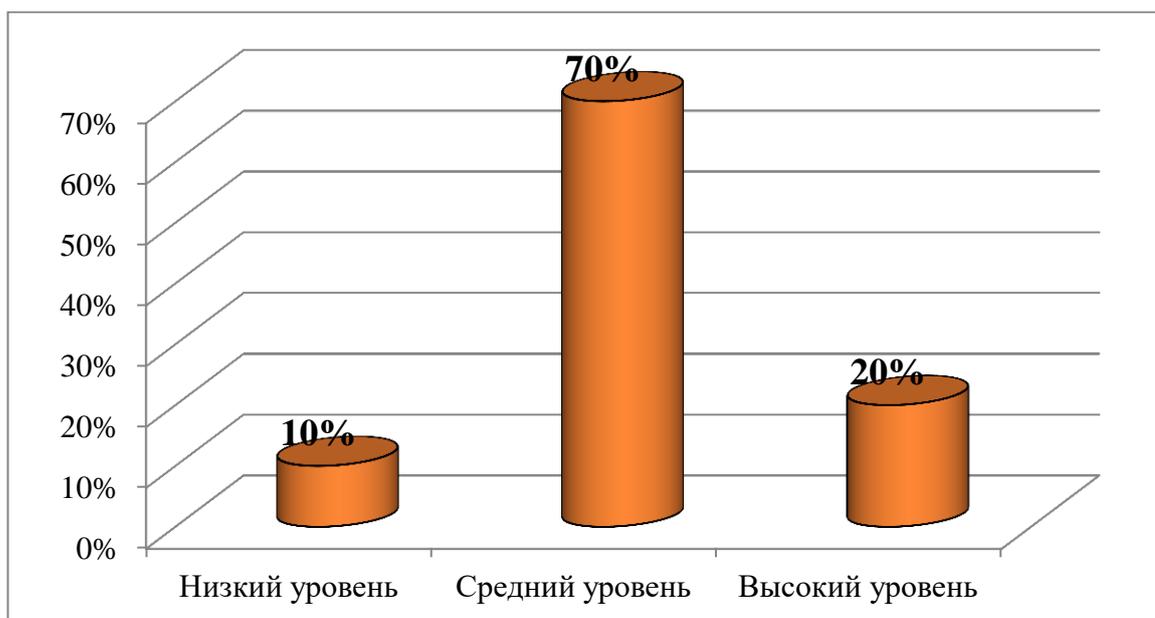


Рисунок 8 – Результаты диагностического задания 2 «Волшебные горы» (контрольный этап)

Низкий уровень самооценки имеют 2 ребенка (10%). Ева Ш. и Кирилл Ш. расположили себя на нижней отметке, у подножья горы. Ева Ш. считает, что она очень грустная девочка, и она не хочет ни с кем дружить,

объяснив это тем, что ей и так хорошо. Кирилл Ш. не хочет быть веселее, так как дети с ним не хотят дружить, потому что он не любит делиться с детьми.

Средний уровень самооценки имеют 14 человек (70%). Егор С. сказал, что он не всегда бывает веселый, и поэтому хочет быть повеселее. Виктория У. на второй горе расположила себя посередине, объяснив, что у нее есть только одна подруга. Но она хочет дружить еще с Дарьей С. и Верой Ф.

Высокий уровень самооценки имеют 4 ребенка (20%). Эти дети указали свое место у вершины горы. Виктория В. имеет пять подруг, но у нее есть еще желание завести друзей. Тимур В. очень веселый и добрый и он хочет иметь много друзей не только мальчиков, но и девочек.

Диагностическое задание 3 «Диагностика тревожности» (авторы: Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки).

Цель: выявить уровень тревожности детей на контрольном этапе.

Результаты диагностического задания 3 «Диагностика тревожности» на контрольном этапе представлены на рисунке 9.

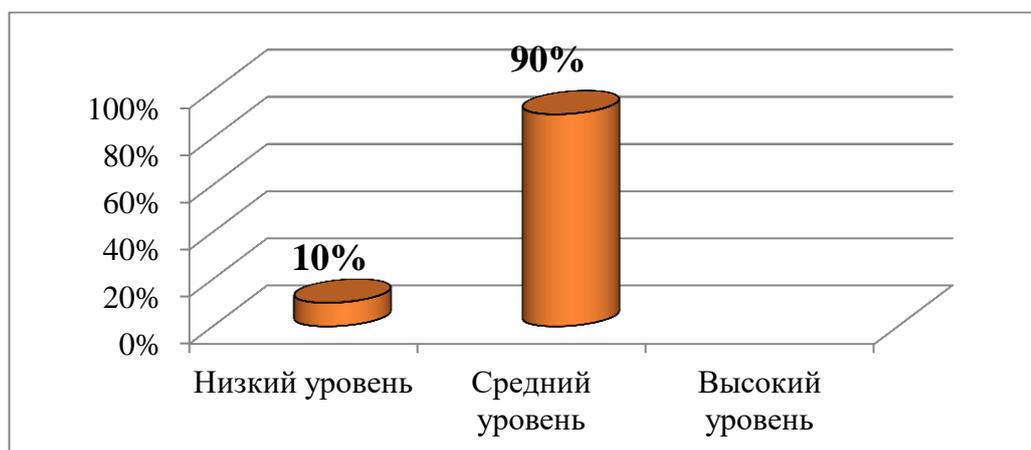


Рисунок 9 – Результаты диагностического задания 3 «Диагностика тревожности» (контрольный этап)

Высокий уровень тревожности выявлен не был.

У 18 детей (90%) был выявлен средний уровень тревожности. Ситуация ребенок умывается в ванной комнате вызывает тревогу только у Артема Г. и Егора С. Дети ответили, что утром, они всегда умываются и заправляют постель. У Веры Ф., Евы Ш. и других детей средний уровень тревожности, который свидетельствует об адекватном уровне тревожности.

У 2 детей (10%) был выявлен низкий уровень тревожности. Даниил М. на вопрос: «Какую картинку ты выберешь в ситуации, когда ребенок собирает игрушки?», подобрал веселую картинку сказав, что он всегда убирает за собой игрушки, потому что ему нравится порядок.

Диагностическое задание 4 «Социометрия» (автор: Я.Л. Коломинский).

Цель: выявить уровень социального статуса ребенка в группе на контрольном этапе.

Количественные результаты диагностического задания 4 «Социометрия» на контрольном этапе представлены на рисунке 10.

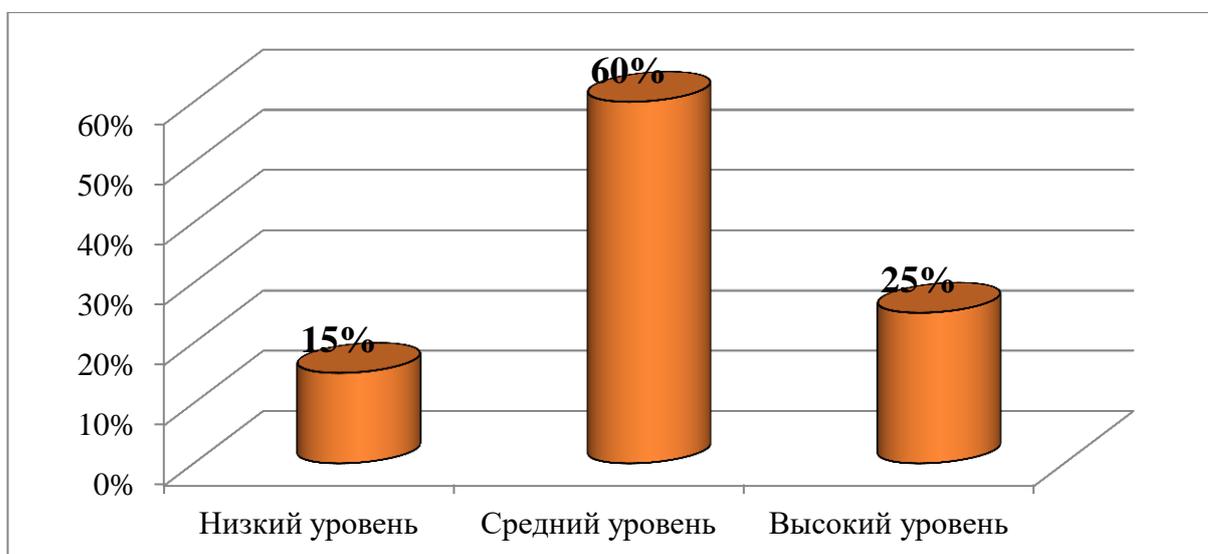


Рисунок 10 – Результаты диагностического задания 4 «Социометрия» (контрольный этап)

У 3 детей (15%) был выявлен низкий уровень социального статуса в группе. Варвара С., Еву Ш., Кирилл Ш. имеют статус «изолированных».

У 12 детей (60%) был выявлен средний уровень социального статуса ребенка в группе Вера Ф., Виктория Г. и другие дети имеют статус «предпочитаемых». Еву М. и Ивана К. выбрали 3 раза, а Таню Б. пять раз.

У 5 детей (25%) был выявлен высокий уровень социального статуса ребенка в группе. Например, Егора Л. Выбрали 5 раз.

Взаимные выборы детей происходили независимо от того, в какой категории находится ребенок.

Диагностическое задание 5 «Сделаем вместе» (автор: Р.Р. Калинина).

Цель: выявить уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками на контрольном этапе.

Результаты диагностического задания 5 «Сделаем вместе» на контрольном этапе представлены на рисунке 11.

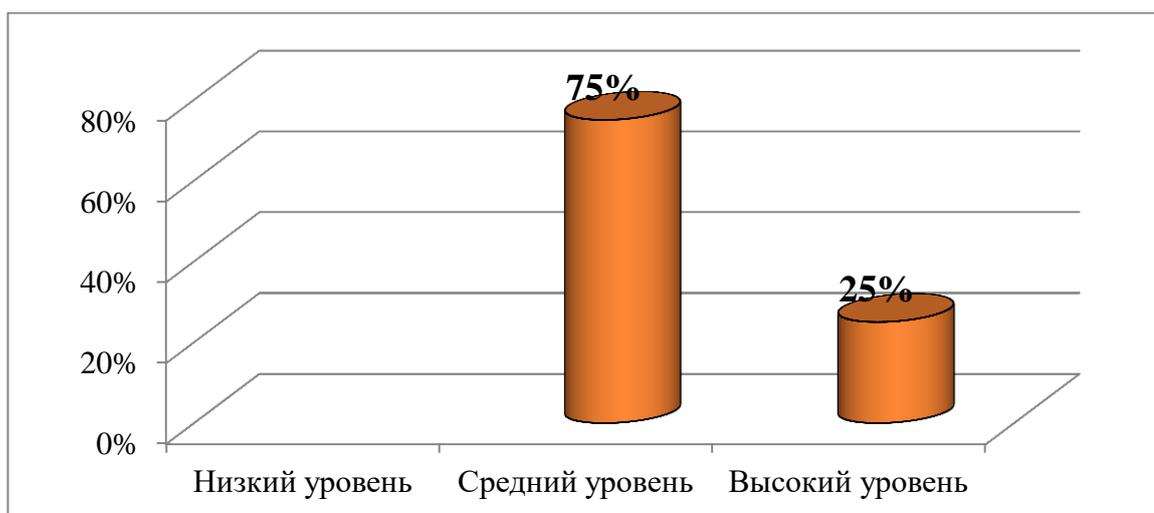


Рисунок 11 – Результаты по диагностическому заданию 5 «Сделаем вместе» (контрольный этап)

Низкий уровень не выявлен.

У 15 детей (75%) был выявлен средний уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками. Руслан Т. не сразу смог договориться с Евой М. о последовательности выполнения задания, но после замечания педагога, они

стали работать дружно и у них получилось строить постройку.

У 5 детей (25%) был выявлен высокий уровень развития нравственной направленности личности, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками. Даниил М. обсудил с Дарьей С. перед началом выполнения задания последовательность строительства постройки, посчитали количество необходимых деталей. Иван К. не только самостоятельно построил постройку, но и рассказал и показал.

Данные контрольного этапа эксперимента, представленные на рисунке 12, а также в Приложении Б (таблица Б.1), позволили выделить три основные группы детей 6-7 лет, условно отнесенных к высокому, среднему и низкому уровню развития взаимоотношений.

Низкий уровень развития взаимоотношений был диагностирован у 10% детей 6-7 лет.

Средний уровень развития взаимоотношений был диагностирован у 70% детей 6-7 лет.

Высокий уровень развития взаимоотношений был диагностирован у 20% детей 6-7 лет.

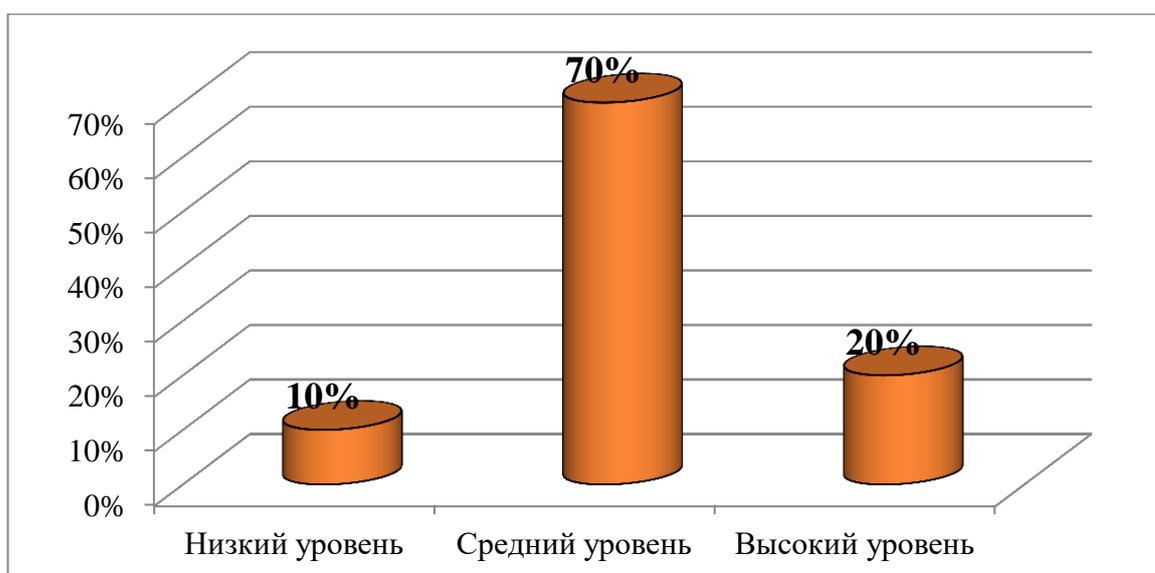


Рисунок 12 – Уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет (контрольный этап)

Сравнительные количественные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 13.

На контрольном этапе исследования после проведения формирующей работы была выявлена следующая динамика уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет: количество детей с низким уровнем развития взаимоотношений снизилось на 15%; количество детей со средним уровнем развития взаимоотношений повысилось на 10%; количество детей с высоким уровнем развития взаимоотношений увеличилось на 5%.

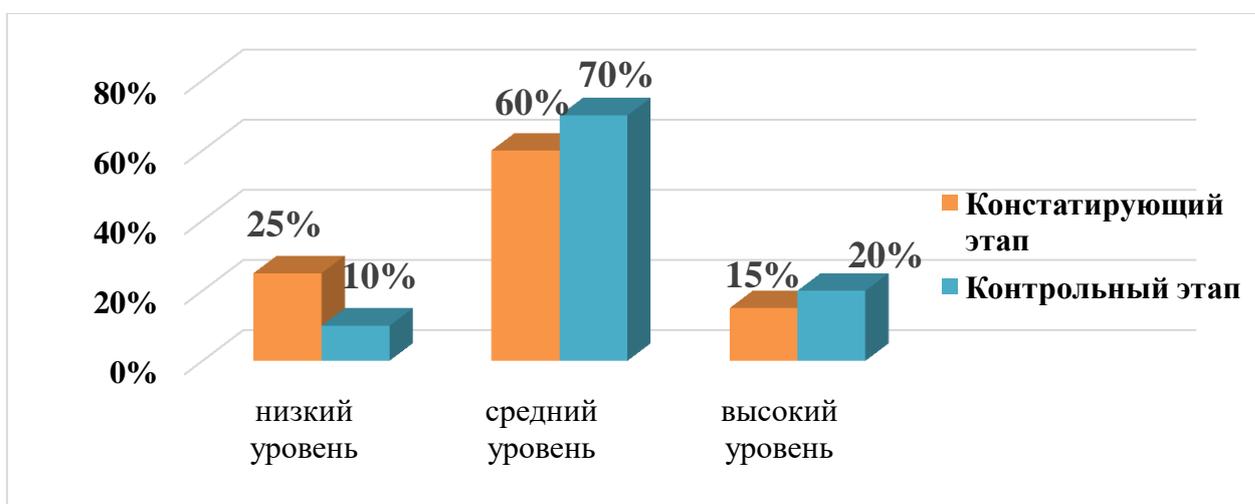


Рисунок 13 – Динамика уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующей работы уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет качественно изменился:

- у детей повысился интерес друг к другу, они лучше узнали себя и своих сверстников;
- у детей снизился уровень тревожности;
- у детей увеличился показатель адекватного уровня самооценки.

Результаты контрольного этапа свидетельствуют об успешности работы по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада, что доказывает верность выдвинутой гипотезы.

## Заключение

В настоящее время в детской психологии и в практике работы дошкольных образовательных организаций много внимания уделяется вопросам оптимизации межличностных взаимоотношений в группах, так как становление личностных качеств, определяющих успешность совместной деятельности, закладывается именно в дошкольном возрасте.

В ходе экспериментального исследования уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет в соответствии с целью и задачами констатирующего эксперимента и показателями, определенными на основе исследований Т.В. Зайцевой, были подобраны диагностические задания.

На констатирующем этапе был выявлен уровень развития взаимоотношений детей 6-7 лет:

- низкий уровень был выявлен у 5 детей (25%);
- средний уровень был выявлен у 12 детей (60%);
- высокий уровень был выявлен у 3 детей (15%).

Полученные результаты позволили нам утверждать, что необходима специально организованная работа по реализации психолого-педагогических условий, способствующих оптимизации взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Исходя из цели исследования, учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили цель формирующего эксперимента – определить и реализовать психолого-педагогические условия развития взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада.

Мы предположили, что оптимизация взаимоотношений детей 6-7 лет будет возможна при создании следующих психолого-педагогических условий:

- разработка содержания тренинговой работы как инструментального действия, направленного на модификацию поведения детей группы в

сторону максимального приближения к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закреплению его во внутреннем плане;

- использование синтеза методов группового тренинга и изобразительной деятельности детей с целью выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения в ситуациях межличностного общения;
- использование методов тренинговой работы на этапе построения модели взаимоотношений детей во внешнем плане.

В соответствие с гипотезой исследования мы организовали формирующую работу по реализации психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей 6-7 лет.

Содержание работы на формирующем этапе было направлено на:

- выведение из внутреннего плана во внешний план неконструктивных элементов и моделей поведения детей 6-7 лет;
- построение модели поведения детей 6-7 лет максимально приближенной к эталону поведения в ситуациях межличностного общения и закрепление такого поведения во внутреннем плане.

Чтобы реализовать обоснованные нами психолого-педагогические условия оптимизации взаимоотношений детей 6-7 лет в группе детского сада мы разработали содержание тренинговой работы, которая представляла собой серию тренинговых занятий.

В ходе каждого тренингового занятия мы синтезировали методы группового тренинга и изобразительной деятельности. Изобразительная деятельность была как индивидуальная, так и совместная, когда дети создавали общий продукт и взаимодействовали в процессе его создания. Каждое тренинговое занятие имело следующую структуру: разминка, основная часть, заключительная часть.

В результате проведенной формирующей работы по развитию взаимоотношений можно сделать следующие выводы о достижении детьми 6-7 лет следующих качественных результатов:

- у детей повысился интерес друг к другу;
- они лучше узнали себя и своих сверстников;
- у большинства детей увеличилось число контактов, которые стали носить более теплый характер;
- дети познакомились с новыми играми, в которые они смогут играть;
- дети сумели проиграть во внешнем плане неконструктивные элементы и модели поведения внутреннего плана;
- дети построили и обсудили модели идеального поведения со сверстниками во внешнем плане.
- дети закрепили конструктивные модели поведения во внутреннем плане.

По окончании формирующей работы на контрольном этапе мы оценили динамику уровня развития взаимоотношений детей 6-7 лет:

- количество детей с низким уровнем развития взаимоотношений снизилось на 15%;
- количество детей со средним уровнем повысилось на 10%;
- количество детей с высоким уровнем увеличилось на 5%.

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующей работы взаимоотношения детей 6-7 лет качественно изменились: у детей повысился интерес друг к другу, они лучше узнали себя и своих сверстников, у детей снизился уровень тревожности и увеличился показатель адекватного уровня самооценки.

Сопоставляя результаты контрольного среза с выдвинутой гипотезой, можно констатировать, что задачи исследования решены, цель работы достигнута, а гипотеза доказана.

## Список используемой литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2007. 376 с.
2. Антонова Т. В. Воспитание приветливости в общении со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 14.
3. Аржанова А.И. Чувство дружбы у детей дошкольного возраста. Ученые записки Андиджанского педагогического института. Т. 6. 1957. 146 с.
4. Артемова Л. Организация взаимовлияния детей в игре // Дошкольное воспитание. 2002. № 6. С. 29.
5. Арушанова А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание, 2000. № 5. С. 51.
6. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: Издательство «Ось-89», 2000. 224 с.
7. Гаврилина И. Ю. Варианты межличностных отношений в группе детского сада. М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2014. 9 с.
8. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. [и др.]. Возрастная и педагогическая психология : Учебник для студентов педагогических институтов; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1979. 288 с.
9. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Ленинград : ЛГУ, 1983. 103 с.
10. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах общие и возрастные особенности. Минск : Тетра Системс, 2000. 432 с.
11. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/12845/1/77> (дата обращения: 29.07.2023).
12. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2019. 209 с.

13. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2012. 400 с.
14. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. М.-Ленинград : ЛГУ, 1979. 151 с.
15. Репина М. А., Мухина Т. К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1267–1269. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/89/17742/> (дата обращения: 14.10.2023).
16. Рояк А. А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада // Дошкольное воспитание. 2007. № 2. С.36-41.
17. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М. : Прогресс, 1993. 368 с.
18. Сенько Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личного поведения // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 23.
19. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М. : ВЛАДОС, 2005. 158 с.
20. Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1987. 222 с.
21. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников в группе сверстников. Кишинев, 2009. 204 с.
22. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М. : Просвещение, 1976. С. 156–202.
23. Чикер В. А Социально-психологический тренинг: 40 лет развития концепции М. Форверга в России // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 3. С. 219-227.
24. Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной психологии. М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1998. С. 76-181.

## Приложение А

### Сводные данные результатов исследования на констатирующем этапе

Таблица А.1 – Результаты исследования уровня развитие взаимоотношений детей 6-7 лет на констатирующем этапе

Имя Ф. ребенка	Диагностическое задание					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Александр П.	2	2	2	2	2	10	Средний
2. Артем Г.	1	1	2	1	1	6	Низкий
3. Артем Р.	2	2	2	2	2	10	Средний
4. Варвара С.	1	2	1	1	1	6	Низкий
5. Вера Ф.	2	2	2	2	2	10	Средний
6. Виктория Г.	2	1	1	2	2	8	Средний
7. Виктория У.	1	2	3	3	2	11	Средний
8. Владислав Е.	1	2	2	1	2	9	Средний
9. Даниил М.	3	2	3	3	3	14	Высокий
10. Дарья С.	3	3	2	3	3	14	Высокий
11. Ева М.	2	2	2	2	2	10	Средний
12. Ева Ш.	1	1	2	1	1	6	Низкий
13. Егор Л.	2	2	2	2	2	10	Средний
14. Егор С.	2	2	2	2	2	10	Средний
15. Иван К.	2	2	2	2	2	10	Средний
16. Кирилл К.	2	1	1	1	2	7	Низкий
17. Кирилл Ш.	1	1	1	2	1	6	Низкий
18. Руслан Т.	2	2	2	1	2	9	Средний
19. Тимур В.	3	3	3	2	3	14	Высокий
20. Ульяна Б.	2	2	2	2	2	10	Средний

Низкий уровень – 5-7 баллов.

Средний уровень – 8-11 баллов.

Высокий уровень – 12-15 баллов.

## Приложение Б

### Сводные данные результатов исследования на контрольном этапе

Таблица Б.1 – Результаты исследования уровня развитие взаимоотношений детей 6-7 лет на контрольном этапе

Имя Ф. ребенка	Диагностическое задание					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Александр П.	2	2	2	2	3	11	Средний
2. Артем Г.	2	2	2	2	2	10	Средний
3. Артем Р.	2	2	2	2	2	10	Средний
4. Варвара С.	3	2	2	2	2	11	Средний
5. Вера Ф.	2	2	2	2	2	10	Средний
6. Виктория Г.	2	2	2	2	2	10	Средний
7. Виктория У.	2	1	1	2	1	7	Низкий
8. Владислав Е.	1	2	2	1	1	7	Низкий
9. Даниил М.	2	2	1	2	1	8	Средний
10. Дарья С.	3	3	2	2	3	13	Высокий
11. Ева М.	2	1	2	3	2	10	Средний
12. Ева Ш.	2	2	2	2	2	10	Средний
13. Егор Л.	2	2	2	2	2	10	Средний
14. Егор С.	3	3	3	3	3	15	Высокий
15. Иван К.	3	3	3	3	3	15	Высокий
16. Кирилл К.	1	2	2	2	2	9	Средний
17. Кирилл Ш.	2	2	1	1	2	8	Средний
18. Руслан Т.	2	2	2	2	2	10	Средний
19. Тимур В.	3	3	3	3	3	15	Высокий
20. Ульяна Б.	2	2	2	2	2	10	Средний

Низкий уровень – 5-7 баллов.

Средний уровень – 8-11 баллов.

Высокий уровень – 12-15 баллов.