

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

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»  
(наименование кафедры)

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

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

## БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ УМЕНИЯ  
ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ВЗАИМОПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Студент

М.А. Битарова

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

Руководитель

В.В. Щетинина

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_ (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017г.

Тольятти 2017

## АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности.

Выбор темы обусловлен противоречиями между: необходимостью формировать у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь и недостаточным использованием возможностей совместной деятельности детей для эффективного осуществления данной работы с детьми в дошкольной образовательной организации.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможностей использования совместной деятельности детей в формировании у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь.

В ходе работы решаются задачи: 1) выявить степень изученности проблемы в современных исследованиях, определить понятийно-категориальный аппарат исследования; 2) выявить уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет; 3) определить и апробировать содержание и этапы образовательной работы с детьми 5-6 лет по формированию умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности; 4) выявить динамику в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет.

Бакалаврская работа имеет теоретическую и практическую значимость. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (52 источников) и 1 приложения. Текст иллюстрирован 9 таблицами и 3 рисунками.

Текст бакалаврской работы изложен на 61 страницах. Общий объем работы с приложением – 63 страницы.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности .....	8
1.1 Проблема формирования умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет в современных исследованиях .....	8
1.2 Психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности .....	25
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности .....	34
2.1 Исследование уровня сформированности у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь .....	34
2.2 Экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности .....	42
2.3 Выявление динамики в уровне сформированности у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь .....	48
Заключение .....	55
Список используемой литературы .....	57
Приложение .....	63

## Введение

В дошкольном возрасте происходит первоначальное становление личности ребенка. Развиваются связи ребенка с другими детьми, контакты со сверстниками приобретают для дошкольника все большее значение. В этот период общение ребенка со сверстниками обогащается довольно сложными взаимоотношениями, оказывающими существенное влияние на развитие его личности

Взаимопомощь выступает в качестве значимой характеристики коллективных взаимоотношений. В основе взаимопомощи лежит ориентация на другую личность.

Взаимопомощь является многомерным психологическим образованием, исследовать которое можно лишь на основе комплексного анализа положений, представленных в философии, антропологии, педагогике и психологии. Комплексный анализ взаимопомощи на основе данных различных наук позволяет считать развитие умения дошкольников осуществлять взаимопомощь одним из ключевых условий передачи опыта от поколения к поколению, одной из основ развития человеческого общества.

Сегодня одной из ключевых задач дошкольного образования связана с воспитанием помогающего поведения и анализом психолого-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность развития умения дошкольников осуществлять взаимопомощь. Полноценно воспитывать молодое поколение на основе принципов гуманизма невозможно без реализации мероприятий, которые направлены на формирование умения дошкольников осуществлять взаимопомощь.

На основе анализа научных исследований и педагогической практики было выявлено наличие **противоречия** между необходимостью формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь и недостаточным использованием возможностей совместной деятельности

детей для эффективного осуществления данной работы с детьми в дошкольной образовательной организации.

**Проблема исследования:** Каковы возможности совместной деятельности детей в формировании у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь?

**Цель исследования:** осуществить теоретическое обоснование и экспериментальную проверку возможностей использования совместной деятельности детей в формировании у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь.

**Объект исследования:** процесс формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь.

**Предмет исследования:** формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что формирование у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности возможно, если:

– определены компоненты умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет и этапы образовательной работы с детьми с учетом возрастных особенностей детей (мотивационный, когнитивный, деятельностный);

– обеспечено включение детей в совместную игровую и продуктивную деятельность по типу сотрудничества

– используется совокупность методов руководства совместной деятельностью детей, обеспечивающих формирование у дошкольников элементарных представлений о способах и правилах взаимопомощи, развитие потребности в оказании взаимопомощи, эмоциональных побуждений к содействию и освоение действий помогающего взаимодействия.

**Теоретические основы исследования:**

– идеи развития умения дошкольников осуществлять взаимопомощь (Л.С. Римашевская, Т.И. Бабаева, Г.М. Бреслав, В.А. Петровский,

Л.П. Стрелкова и др.);

– теоретические основы нравственного воспитания и развития у детей навыков взаимопомощи (П.В. Андреев, О.Н. Ермакова, Е.Н. Гончарова Е.В. Субботский, П.М. Якобсон, и др).

– идеи развития сотрудничества детей и возможности его освоения детьми (Р.С. Буре, М.Ф.Илуева, В.В. Лутошлива В.В. Рубцов, Л.С. Римашевская, Е.В. Субботский, В.В. Щетинина, О.А. Яциквичене и др.).

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) выявить степень изученности проблемы в современных исследованиях, определить понятийно-категориальный аппарат исследования;

2) выявить уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет;

3) определить и апробировать содержание и этапы образовательной работы с детьми 5-6 лет по формированию умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности;

4) выявить динамику в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования:**

1) теоретические (исследование литературы по проблеме исследования; моделирование гипотезы исследования, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах бакалаврской работы);

2) эмпирические (наблюдение, анализ ситуаций; эксперименты – констатирующий, формирующий, контрольный);

3) методы обработки результатов (методы качественного и количественного анализа полученных результатов, метод наглядного представления результатов и выводов).

**Новизна исследования:** выявлена степень изученности проблемы в современных исследованиях, доказана возможность формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности.

**Теоретическая значимость** исследования обусловлена тем, чтобы была дана характеристика компонентов умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет, определены этапы образовательной работы с детьми.

**Практическая значимость исследования** определяется возможностью использования в педагогической практике представленных в работе диагностических методик по выявлению у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь, и комплекса заданий для совместной деятельности детей и особенностей руководства детьми, обеспечивающие формирование умения осуществлять взаимопомощь.

**Экспериментальная база исследования:** детский сад г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 40 детей 5-6 лет (20 детей – экспериментальная группа, 20 детей – контрольная группа).

**Структура и объем работы.** Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (52 наименований) и 2 приложения. Текст иллюстрирован 9 рисунками, 3 таблицами.

## **Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности**

### **1.1 Проблема формирования умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет в современных исследованиях**

Изучение научной литературы по данной проблеме позволяет выделить следующие уровни анализа понятия «взаимопомощь».

В гуманитарных науках, таких, как философия и антропология, под взаимопомощью понимается феномен, способствующий объединению людей, развивающий психику и личность человека. В философии выделяются два подхода к пониманию взаимопомощи. Согласно первому, под взаимопомощью понимается общественная функция, которая объединяет людей и способствует их эффективному взаимодействию в виде сотрудничества. Так понимали взаимопомощь знаменитые мыслители прошлого (Платон, Ж.Ж. Руссо, и др.). Вторым подходом понимается под взаимопомощью особую форму проявления других явлений, таких как дружба и сострадание (Аристотель, Б. Спиноза, и др.).

В антропологии считается, что взаимопомощь оказала значительное влияние на превращение стадного поведения первобытных людей во взаимоотношения, имеющие общественный характер. Взаимопомощь играла роль одного из наиболее важных условий в передаче опыта от поколения к поколению. Взаимопомощь способствовала развитию человеческой психики вместе с такими явлениями, как труд и речь. Взаимопомощь способствует процессу социализации детей, приобщению детей дошкольного возраста к человеческой культуре. Выделяемое в философии и антропологии значение взаимопомощи позволяет отметить важность исследования роли данного явления в развитии психики на раннем этапе онтогенеза. При этом следует отметить сложный и многогранный характер проявлений взаимопомощи,



результаты которой находят отражение во взаимоотношениях между людьми.

В психологии исследуются аспекты проявления взаимопомощи, в которых взаимопомощь предстает в качестве части либо результата других психологических процессов или явлений. Зарубежная психология сформировала три подхода по вопросу о развитии взаимопомощи. Первым является подход, именуемый гуманистическим, когда взаимопомощь характеризуется в качестве формы взаимодействия между людьми, в которой один из участников взаимодействия заботится о другом, помогает ему в развитии. Среди сторонников данного подхода такие известные зарубежные психологи, как Карл Роджерс, Абрахам Маслоу, Эрих Фромм. В бихевиористическом подходе взаимопомощь предстает как стимул, который побуждает людей проявлять альтруизм (сторонник подхода – А.Бандура). В третьем – психоаналитическом подходе – взаимопомощь трактуется в качестве стремления одних людей устранять чувство вины перед другими.

Отечественная психология также сформировала ряд подходов к феномену взаимопомощи. В личностно-нормативном подходе (Е.В. Субботский, П.М. Якобсон, и др.) анализируется развитие взаимопомощи, причем основное внимание уделяется периоду дошкольного детства. Исследования посвящены выявлению становлению взаимопомощи в дошкольном возрасте, способности дошкольника осуществлять соотнесение собственного поведения с нормами морали. В индивидуально-эмоциональном подходе (А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова и др.) анализируется взаимопомощь, в том числе в детском возрасте, как компонент способности к эмпатии. В третьем – коллективистском подходе (В.В. Абраменкова, В.А. Петровский, и др.), взаимопомощь в дошкольном возрасте предстает в качестве результата успешной эмоциональной идентификации в группе.

Анализ зарубежных и отечественных подходов к проблеме развития взаимопомощи людей, в частности детей, указывает на разнообразие и

разносторонний характер этих исследований, но при этом они сводятся в основном к рассмотрению взаимопомощи в трех аспектах:

- мотивационном (в зарубежной психологии – бихевиористский подход, в отечественной – представители личностно-нормативного подхода);
- эмоциональном (за рубежом – психоаналитический подхода, в отечественной психологии – представители индивидуально-эмоционального подхода);
- в аспекте взаимоотношений между людьми (в зарубежной психологии – гуманистический подход, в отечественной – коллективистский подход).

На основе исследований зарубежной и отечественной психологии по вопросу проявления взаимопомощи людьми, в частности, в дошкольном возрасте, П.В. Андреев предложил понимать под взаимопомощью содействие, при котором действия одного ребенка направлены на стимуляцию, поддержание и облегчение действий другого ребенка[3].

Содействующий характер взаимопомощи связан с распознаванием состояния других людей (эмпатия), со способностью соотносить собственное поведение с нормами морали.

Взаимопомощь дошкольников как содействующее поведение ориентирована на совместную деятельность.

Умение дошкольников осуществлять взаимопомощь является системным образованием, в психологической структуре которого выделяются четыре взаимосвязанных компонента. Речь идет о следующих компонентах: когнитивном (наличие представлений о взаимопомощи); мотивационном (комплекс мотивов, вызывающих оказание помощи), эмоциональном (способность к эмпатии) и деятельностном (действия по оказанию помощи).

С учетом положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, теоретических положений о развитии личности и деятельности дошкольников (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, В.С. Мухина,

Д.Б. Эльконин и др.), возможно выделение трех уровней развития умения дошкольников осуществлять взаимопомощь: прагматического, формально-ролевого, действенного.

Прагматический уровень характеризуется ограниченным развитием у ребенка представлений о взаимопомощи. Проявлением является эгоистическая направленность мотивов при оказании помощи, эгоцентрическое сопереживание другим, осуществление действия по оказанию помощи в основном под руководством взрослых.

Формально-ролевой уровень характеризуется достаточным развитием у ребенка представлений о хозяйственно-бытовых поступках. Проявлением формально-ролевого уровня является нормативная направленность мотивов оказания помощи, осуществление действий по оказанию помощи при ограниченном содействии взрослых.

Действенный уровень характеризуется значительным развитием у ребенка представлений о моральных нормах. Проявлением действенного уровня является бескорыстная направленность мотивов оказания помощи, эмоциональное побуждение к помощи, самостоятельное осуществление действий по оказанию помощи.

Е.П. Ильин полагает, что выделенные для дошкольного возраста уровни могут служить и для характеристики помогающего поведения людей во взрослом возрасте. Так, отмечается, что прагматическая помощь может быть связана с выполнением требований руководства, приказом, или являться элементом выполнения профессиональной обязанности. Формально-ролевая взаимопомощь – может быть связана с оказанием помощи по мотиву ориентации на действия других, на престиж (например, мода на благотворительность). Действенный уровень связан с эмпатией, проявлением сочувствия к требующему помощи человеку [23, с. 283].

С целью анализа содержания понятия «эмпатия» необходимо рассмотреть философские и психологические подходы к определению данного термина.

Так, философский энциклопедический словарь[32, с. 1035]определяет понятие «эмпатия» как способность представлять себя на месте другого человека и понимать его чувства, желания, идеи и поступки.

В новой философской энциклопедии[44, с. 596]эмпатия определяется в качестве постижения эмоционального состояния другого человека вследствие сопереживания.

Е.П. Ильин[23, с. 231]отмечает, что анализируемое понятие связано с греческим словом «*pathos*», означающим сильное, глубокое чувство, которое близко к страданию. Префикс «*em*»обозначает направленность внутрь. Е.П. Ильин определяет эмпатию как духовное единение, когда один человек настолько проникается переживаниями другого человека, что способен временно отождествить себя с ним, как бы раствориться в другом человеке.

Е.Р. Овчаренко [30, с. 18]дает следующее определение понятия«эмпатия»: это постижение эмоционального состояния другого человека, способность понимать его чувства и переживания, стремление оказать поддержку и помощь другому человеку.

Соответственно, разными авторамив понятии эмпатии используются такие термины, как понимание, сопереживание, единение. Отечественными психологами сопереживание трактуется в качестве определенной формы проявления социального переживания[21]. В процессе развития ребенка в дошкольном возрасте возникает ряд форм социальных переживаний, а именно сопереживание, сочувствие, содействие другим. Данные формы определяются следующим образом:

– сопереживание – переживаниелицом эмоциональных состояний, испытываемых другим человеком, посредством отождествления себя с другим;

– сочувствие – переживание собственного эмоционального состояния по поводу чувств другого лица;

– содействие – совокупность поведенческих актов альтруистического характера, которые имеют в своей основе сострадание, сопереживание и сочувствие.

Указанные проявления выступают в качестве форм, в которых протекают эмпатийные переживания.

Соответственно, при анализе эмпатии как сложного и многогранного психического явления, нельзя ограничивать его одним компонентом, а именно сопереживанием.

Кроме того, эмпатия не ограничивается отношением к другому человеку, но и является проявлением данного отношения в виде конкретных действий. Так, М.А. Пономаревой[32] эмпатия рассматривается в качестве системного образования, включающего когнитивные элементы (понимание эмоциональных состояний других людей), эмоциональные элементы (сопереживание, сочувствие, испытываемые к другим лицам), конативные элементы (активная деятельность с целью оказать помощь другим людям).

Исследователи отмечают, что эмпатийные реакции возникают у детей еще в период младенчества. Как отмечает Е.И. Изотова[21], становление данных реакций происходит посредством механизмов заражения и подражания. При этом возникновение положительных эмоций обычно происходит раньше, чем отрицательных; положительные эмоции выступают как повод для взаимодействия ребенка и взрослого. Так, в ситуации дискомфорта, до шести месяцев ребенок не пытается искать взрослого, в то время как положительные эмоции младенец стремится разделять со взрослым начиная с двухмесячного возраста. После одного года увеличивается число объектов эмпатийных реакций. Кроме ближайших взрослых, объектами эмпатии становятся сверстники. В этом возрасте ребенок проявляется заботу о других в форме непосредственного, действенно-практического отклика на неблагополучие сверстников; подобное поведение именуется кооперативным. Ребенок, видя огорчение близких, может пытаться утешать их, отдавая игрушки или остатки вкусной еды. В данном возрасте

основой эмпатии считается то, что дети отождествляют себя с близкими, а свои чувства – с чувствами других.

Эмпатические переживания меняются в младшем и среднем дошкольном возрасте. В три года дети начинают разделять себя и другого как самостоятельные объекты переживаний и общения. Дети приобретают способность к эмоциональной оценке себя и других.

После пяти лет ребенок может предвидеть результаты, которые будут произведены тем или иным поступком. Подобная способность – эмоциональное предвосхищение – имеет большое значение в процессе взаимодействия ребенка как со сверстником, так и с взрослым [21]. Подобное предчувствие является необходимым компонентом взаимоотношений, имеющих гуманный характер, поскольку ребенок, осознавая, каким образом его поведение будет отражаться на состоянии сверстника, способен выстраивать совместную деятельность, избегая негативных изменений в состоянии объекта взаимодействия.

Г.А. Урунтаева [42] указывает на зависимость сопереживания от ситуации и позиции самого ребенка. Например, если налицо личное соперничество, вероятность эмпатийных реакций существенно уменьшается, возрастает негативная экспрессия по отношению к сверстнику. Если же имеется ситуация групповых соревнований, и дети стремятся получить общий результат, происходит значимое снижение негативной экспрессии. Г.А. Урунтаева также обращает внимание на то, что в случае пассивного наблюдения за деятельностью сверстников старший дошкольник может испытывать чувства как позитивного, так и негативного характера (от зависти к успехам товарищей до радости за них). Проявление экспрессии зависит от того, насколько субъект эмпатии уверен в собственных силах.

В период раннего дошкольного возраста дети учатся различать эмоции. В этот период возникают попытки от сопереживания перейти к содействию (попытки утешать других), но содействие на данном этапе носит недостаточно адекватный характер. Ребенок пробует оказывать помощь,

отдавая нечто, что имеет большое значение для него самого (лакомства, любимые игрушки), но не оказывает помощь, необходимую другому в данной ситуации. На данной стадии переживания других отождествляются с собственными переживаниями ребенка.

Различие между сопереживанием и сочувствием может быть представлено следующим образом: сопереживание является простой формой эмпатии, сочувствие – более сложной. При сопереживании происходит проявление эгоистических тенденций, при сочувствии – альтруистических.

Как указывает М.А. Пономарева[32], по продолжительности возможны два вида эмпатии: кратковременная и долговременная. А.Г. Басова[8], анализируя представленные в науке подходы к структурным и классификационным параметрам эмпатии, указывает, что в эмпатии в качестве системного образования, включающего в себя аффективные, когнитивные и конативные (действенные) элементы, с точки зрения процесса становления представленная восприятием другого, сопереживанием, сочувствием, характеризуется тем, что на каждом этапе данного процесса указанные элементы (когнитивный, аффективный, конативный) могут функционировать автономно или в сочетании; в последнем случае может доминировать один из них.

В этой связи необходимо обратить внимание на различия между моральным и нравственным поведением. В то время как для первого характерно освоение норм и правил поведения, второе предполагает, помимо накопления представлений о нравственных нормах, наличие гуманного отношения к другим.

Е.В. Субботский разделяет все поведение детей дошкольного возраста на прагматическое и бескорыстное. Прагматическое поведение основано на наличии стороннего контроля и стремлении получить личную выгоду в виде избежания наказания, получения одобрения. Если указанные мотивы отсутствуют, стимул осуществлять активные действия утрачивается. Бескорыстное поведение основано на стремлении желании сохранять

определенную нравственную самооценку, свое «Я». Бескорыстное поведение не требует наличия стороннего контроля[40].

Основанием для дифференциации указанных понятий является выделение мотивов поведения. Мотивом при моральном поведении является стремление соответствовать образцам, эталонам. Ребенок воспринимает других через призму своего Я, ориентируясь на собственные оценки, ценности, представления. Нравственное поведение направлено на других, проявляется в особом отношении к другим как самоценным, уникальным личностям. Как отмечает А.С. Арсеньев, нравственное поведение ориентируется не на внешние оценки, а на состояние других людей, на их личность, вне зависимости от их качеств и поведения[6]. Нравственной нормой является уважительное отношение к другим, как к самому себе, а не ориентация на определенные правила поведения.

Нравственное поведение ориентируется на других, предполагает особое отношение к другим как самодостаточным и уникальным личностям, вне зависимости от ситуации. Моральное поведение ориентировано на соблюдение норм через стремление соответствовать общепринятому эталону для самоутверждения. Стремление к положительной оценке предполагает наличие внешнего контроля и одобрения. Другие в данном случае являются объектами для соблюдения правил, норм. При наличии определенных расхождений в трактовке морали и нравственности исследователи отмечают, что указанные понятия отражают общее этическое начало. Моральное и нравственное отражаются в сходном поведении ребенка, направленном на других и для других[36].

Как указывал Л.С. Выготский, правила морали являются для ребенка набором норм, которые напрямую не связаны с поведением; при этом подлинно нравственным поведение становится при свободном выборе форм поведения[13]. При этом некоторые исследователи полагают, что нравственное развитие личности дошкольников определяется сформированностью нравственных понятий, категорий и норм поведения.



Как отмечает Л.И. Божович, нравственное развитие есть результат интериоризации внешнего освоения форм и правил поведения и их трансформации во внутренние психические процессы[9]. Соответственно, по мере накопления дошкольником нравственных представлений зарождается определенная внутренняя инстанция, которая регулирует поведение и задает определенные требования. В результате ребенок в собственном поведении руководствуется не только перспективой возможной награды либо наказания, но и рядом внутренних мотивов. Осваивая нормы и правила, закрепляющиеся в сознании при прохождении различных ситуаций, обогащении опыта, ребенок впоследствии их экстериоризирует. Соответственно, в период дошкольного детства ребенку необходим исходный комплекс представлений о нормах поведения, который впоследствии будет служить ориентиром в ситуации выбора поведения. Чтобы нравственная норма стала внутренним правилом ребенка и регулировала его поведение, дошкольник должен ее принять и прочувствовать.

Анализируя трактовки поведения, соответствующего нравственным эталонам, можно указать ряд его основных черт: гуманное отношение к другим; отсутствует сторонний контроль; отсутствуют притязания на получение похвалы, награды; ребенок осознает справедливость и объективность нравственных норм; включенность в поведение как действий сознательного характера, так спонтанных проявлений.

Е.О. Смирнова отмечает, что нравственное поведение опосредовано чувственной сферой и особым отношением к другим. Нравственное поведение ориентировано на окружающих и находит выражение в отношении к ним[36]. Таким образом, необходимо формировать у детей гуманное отношение к окружающим, развивать сопричастность, чувство общности, способствовать проявлению нравственных чувств в межличностном взаимодействии.

С учетом изложенного нравственным поведением является апробированная в собственной практике ребенка совокупность сознательных добровольных проявлений и действий, имеющих как преднамеренный, так и спонтанный характер, в отношении к окружающим, основанная на готовности действовать во благо других людей [25, 26].

Развитие нравственного поведения не ограничивается научением ребенка следованию определенным, конкретным нравственным нормам и эталонам поведения. Применение нравственных норм не может быть ограничено некоторой схемой или алгоритмом. Ребенок должен с учетом конкретной ситуации принимать решение о собственном поведении. При наличии нравственных конфликтов ребенок должен самостоятельно определять, какие нравственные нормы ему следует применять в каждом конкретном случае, а также определять соответствующую этим нормам форму собственных поступков. При этом его поступки не должны совершаться под сторонним контролем; важным аспектом является самостоятельность поведения. У детей могут быть сформированы представления о нравственных нормах, о таких нормах, как честность, справедливость, долг, ответственность, но опыт сочувствия передать нельзя, так как данный опыт имеет индивидуальную и субъективную природу. Необходимо развивать способность проявлять нравственные чувства, побуждая в детях доброту, отзывчивость, ориентацию на других, как на самого себя. С учетом этого, нравственный характер поведения выступает как общая положительная направленность поведения ребенка в процессе взаимодействия с окружающими.

К условиям развития нравственного поведения у дошкольников относятся: образцы-эталоны, являющиеся ориентирами при определении стратегии поведения; развитие нравственных чувств, которые регулируют поведение ребенка; демонстрация различных способов и форм нравственного поведения; формирование условий для применения полученных знаний в

собственном поведении; формирование навыков оценки собственного поведения.

Как указывает Е.В. Субботский, многими педагогами и психологами ставилась под сомнение сама возможность того, что дошкольники способны на бескорыстные, нравственные в полном смысле этого слова поступки [40]. Однако результаты экспериментальных исследований, проведенных, в частности, Е.О. Смирновой, подтверждают, что старшие дошкольники способны к нравственному поведению; нравственное поведение дошкольников проявляется как отношение к другим посредством выражения и актуализации нравственных чувств, таких как сопереживание, сочувствие, содействие. Также исследователи отмечают, что показателем нравственности поведения не может служить только полнота восприятия моральных норм [36]. Подлинно нравственное поведение осуществляется с принятием чужих переживаний. Начальное формирование нравственных форм поведения возможно именно в старшем дошкольном возрасте.

В старшем дошкольном возрасте интенсивно накапливаются нравственные представления и качества, возрастает осознанность поведения, складываются регулятивы нравственного поведения, происходит развитие нравственного сознания. Преимущества старшего дошкольного возраста для формирования нравственного поведения – общая положительная направленность поведения; неустойчивый характер отрицательных качеств; конформность. Л.В. Чепикова важнейшими предпосылками развития нравственного поведения старших дошкольников считает повышенное внимание к нравственной стороне отношений, интерес к окружающим, преобладание эмоциональной сферы при восприятии окружающего мира [46].

В старшем дошкольном возрасте дети способны проявлять эмоциональные чувства, что связано с увеличивающимся опытом социального взаимодействия; они способны оценивать поступки с позиции

нравственных норм, высказывать нравственные суждения о произошедшем или увиденном.

Регулятивная основа нравственного поведения – нравственные эталоны, оценки, личная ориентация, проявления эмоционально-чувственной и мотивационно-потребностной сфер, которые оказывают регулятивное воздействие на поведение дошкольников[28]. Элементами регулятивной основы нравственного поведения являются следующие.

Ориентировочной основой нравственного поведения является комплекс нравственных представлений и понятий, которые накоплены при освоении и знакомстве с нормами морали и нравственными категориями, и сформированные на основе указанных норм и категорий нравственные оценки.

Эмоционально-потребностной основой являются мотивы, нравственные потребности и убеждения дошкольника, которые отражают проявление его отношения к происходящему, к окружающим посредством нравственных чувств и эмоций. Характеризуется направленностью эмоций на поведение, а также способностью к активному проявлению нравственных чувств.

Поведенческой основой является способность и готовность дошкольниками к активным действиям, поступкам и проявлениям на благо другого человека, отвечающих требованиям нравственных норм. Данной составляющей охватывает опыт непосредственной активности ребенка, опыт, сложившийся на основе взаимодействия с окружающими, и степень соответствия между нравственными представлениями, переживаниями и реальными поступками[25].

Указанные выше основы нравственного поведения тесно взаимосвязаны. Эмоционально-потребностная основа играет особую роль, поскольку она пронизывает и имеет место в каждой из перечисленных выше составляющих в силу того, что в старшем дошкольном детстве особое значение имеют эмоции[46].

Регулятивная роль норм и правил проявляется лишь тогда, когда они эмоционально окрашены, приняты, осмыслены и используются ребенком на практике.

Результаты воспитания нравственного поведения детей 5-6 лет проявляются в гуманном, нравственном отношении ребенка к себе, окружающим, к своим действиям, к обязанностям и правилам.

Так как для ребенка 5-6 лет недостаточно лишь знать, что хорошо, а что плохо, принимать хорошее и отвергать плохое; знания должны быть сопряжены с эмоционально-потребностной стороной нравственного развития, с эмоциональным переживанием их смысла. Только наличие личностного-эмоционально-чувственного отношения к окружающим и нравственным нормам выступает условием трансформации нравственного знания в убеждение, стимула – в мотив. Данные функции выполняются эмоционально-потребностной основой нравственного поведения.

Поведение старшего дошкольника приобретает нравственный характер в том случае, когда у ребенка присутствует способность понять свое эмоциональное состояние и состояние других, и осуществлять сознательно регулирование своих эмоциональных проявлений. Нравственные правила становятся истинными (подлинными) мотивами поступков тогда, когда знание нравственных норм становится личным достоянием ребенка, превращается для ребенка в комплекс знаний, представлений, оценок и переживаний, находится во взаимосвязи с зарождением особого отношения к окружающим людям. Как отмечал А.Н. Леонтьев, только практическая деятельность ребенка, совершение конкретных дел и поступков, может отражать превращение мотивов в реальные действия[27]. В этом замечании А.Н. Леонтьева прослеживается мысль о значимости активного включения ребенка в систему социального взаимодействия.

Шкала оценки поведения детей старшего дошкольного возраста может быть представлена следующим образом[39]:

Уровень эгоцентрического поведения обусловлен детским эгоцентризмом, прагматическими ситуативными смыслами. Основой подобного поведения является стремление обеспечить личное благополучие; данное поведение обусловлено узко личностными мотивами. Присутствует достаточный уровень сформированности нравственных понятий и представлений, но отсутствует способность аргументировать и обосновать. Основным отличием эмоционально-потребностной основы является неточное понимание эмоционального состояния другого человека, низкая ориентация на личность другого при доминирующем отношении к своим собственным чувствам, а также неадекватные реакции на его чувства. Выбор поступков детей зависит от внешних факторов, поведение можно охарактеризовать как неустойчивое. Поверхностные нравственные представления сами по себе довольно редко отражаются в реальном поведении детей, а чаще всего побуждаются взрослыми. При выборе поступка дети проявляют пассивность, склонность к игнорированию и нарушению правил и в большей степени ориентированы на себя. Стоит также отметить наличие повышенной конфликтности и отсутствие навыков сотрудничества и межличностного взаимодействия. Оценка образа нравственного Я неадекватная и неаргументированная, что проявляется либо ее резким занижением, либо наоборот завышением.

Уровень эмоционально-ситуативного поведения проявляется в виде симпатии и антипатии и определяется эмоциональными предпочтениями ребенка. Нравственные знания, суждения и представления поверхностны и носят элементарный характер. Нравственные чувства и эмоции проявляются ситуативно и неустойчиво и носят недифференцированный характер. Ориентация на другого ограничивается кругом авторитетных взрослых и предпочитаемых сверстников. В большинстве случаев преобладает личный мотив поведения. Поведенческие реакции, действия и поступки основываются на характере личных взаимоотношений, эмоциональных связей и предпочтений, выстроенных на основе симпатий/антипатий. Из-за

этого поведение носит ситуативный и неустойчивый характер. На данном уровне невозможно проследить расхождения между вербальным и реальным поведением. Выбор и анализ поступков характеризуется отсутствием, отмечается импульсивность и неустойчивость поведения. Дошкольники проявляют пассивность в разворачивании конфликта, не проявляют инициативу по его разрешению. Дети испытывают затруднения в сопоставлении оценки образа нравственного Я с реальным поведением и способны к аргументации только при поддержке взрослого. Таким детям свойственно вербальное завышение/занижение образа себя.

Уровень функционально-ролевого поведения предполагает выполнение ребенком свода правил и предписаний в качестве носителя определенной роли. Подобное поведение предполагает полное знание и осознание детьми нравственной нормы. Однако их выполнение в определенной ситуации зависит от самых разнообразных факторов: личной выгоды, перспективы наказания/ поощрения, контроле со стороны. Цель поступка в данном случае является избежание нежелательных последствий, негативных эмоций и переживаний. В данном случае нравственные знания и представления не отличаются четкой аргументацией и пониманием их истинного смысла. В поведении прослеживается ориентация на соблюдение необходимых правил, требуемых норм, однако такое проявление носит формальный характер. Поведение ребенка носит неустойчивый характер, что объясняется тем фактом, что нравственные знания, представления и суждения дошкольника проявляются только при условии контроля со стороны взрослого, а также наличия перспективы одобрения/осуждения, поощрения или избежание наказания. Основу такого поведения составляет ситуация долженствования, то есть поступок совершен по чувству долга, однако расходится с личными целями и стремлениями ребенка. В данном случае можно проследить проявление детьми нравственных чувств по отношению к другим при активной поддержке и указании взрослого.

Зачастую формально-ролевое отношение преобразуется в неформальное, так как межличностное взаимодействие предполагает те или иные оценочные отношения, симпатию/антипатию к другому. Оценка образа нравственного Я опирается на оценку взрослым, что проявляется либо ее неадекватным занижением, либо наоборот завышением.

Уровень личностно-смыслового поведения возникает в процессе совместной деятельности и основывается на убеждении о значимости другого, тем самым отражая реальное бескорыстное взаимодействие детей, вне зависимости от эмоциональных связей, предпочтений, характера ситуаций и контроля со стороны. Однако в данном случае проявляются незначительные затруднения при выборе эмоциональной реакции в определенных ситуациях (проявление зависти, зазнайство, несправедливость и т. п.). Возникшее противоречие легко нейтрализуется с помощью взрослого. Данный уровень характеризуется сформированностью основных нравственных знаний, представлений, способности к суждениям, а также наличие аргументированной оценки. Такие дети, выбирая стратегию поведения, зачастую отказываются от личных мотивов и желаний ради нравственной цели и блага другого. Нравственные знания проявляются на основе непосредственного опыта поведения дошкольника, которое носит самостоятельный, устойчивый характер. Такие дошкольники способны совершать нравственные поступки в самых разнообразных жизненных ситуациях – в незнакомых, нестандартных, неконтролируемых взрослым ситуациях, что свидетельствует о начале процесса формирования личностно-смыслового отношения ребенка к нравственным нормам и поступкам. Такие дети проявляют умение разрешать конфликты, добиваются справедливости в сложившейся ситуации. Они способны адекватно оценивать образ нравственного Я, а также развернуто обосновывать и аргументировать его с опорой на реальные поступки[25].



Данная шкала позволяет определить природу процесса нравственного поведения, а также возрастных и психологических особенностей его проявления в период старшего дошкольного детства.

Исследования отечественных специалистов (В.В. Абраменкова, Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) позволяют выделить направления деятельности дошкольных психологов и педагогов по развитию умения дошкольников осуществлять взаимопомощь. В рамках данных четырех направлений необходимо:

- формировать у дошкольников элементарные представления о взаимопомощи;
- развивать бескорыстную потребность в оказании взаимопомощи;
- развивать эмоциональные побуждения к содействию;
- развивать субъектность помогающего взаимодействия.

Таким образом, нравственное поведение детей 5–6 лет представляется в виде апробированной в личном опыте ребенка совокупности сознательных добровольных действенно-поступочных, преднамеренных и спонтанных проявлений и реакций по отношению к окружающим, основанных на готовности действовать на благо другого человека и включает в себя ориентировочную, эмоционально-потребностную и поведенческую регулятивные основы.

## **1.2 Теоретические основы совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста**

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывалась в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов,

А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, И. Ломпшер, А.К. Маркова и др.). Исследователи отмечают, что сотрудничество детей как организационная форма обучения предоставляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения, но и для формирования личности воспитанников.

Для обозначения работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная деятельность», «коллективно-распределенная деятельность», «учебное сотрудничество» и др.

Определим понятие «совместная деятельность»

Совместная деятельность – это деятельность, в которой:

1) задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении;

2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности;

В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, объединенных даже на короткое время общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости.

Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является сотрудничество его участников. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений детей в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентации, целей деятельности и самого взаимодействия.

Проблема сотрудничества в совместной деятельности изучалась в дошкольной педагогике (С.А. Козлова, Л.С. Римашевская, Ф.С. Левин-Щирина, Л.А. Пенъевская, Т.И. Пониманская, М. Мирзаабдуллаева, А.М. Виноградова и др.) и детской психологии (Т.А. Репина, А.Д. Кошелева, А.Г. Рузская и др.) Проблема совместной деятельности в педагогике находит отражение в конкретных психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Римашевская, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова и др.).

В ряде современных исследований рассматриваются особенности сотрудничества и возможности его освоения детьми (Р.С. Буре, В.В. Лутошлива, В.В. Рубцов, Л.С. Римашевская, Е.В. Субботский, В.В. Щетинина, О.А. Яциквичене и др.). Л.С. Римашевская рассматривает сотрудничество как согласованную деятельность с партнером или партнерами по взаимодействию, характеризующуюся активной помощью друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности [13, с.7]. Опираясь на подход И.С. Якиманской, А.К. Осницкого, В.В. Щетинина и Е.В. Бабич рассматривают опыт сотрудничества как опыт взаимодействия ребенка с другими участниками совместной деятельности, способствующий объединению усилий, совместному решению, который предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Сотрудничество является гуманистической идеей совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Сотрудничество детей со сверстниками на занятии (учебное сотрудничество) – система активности взаимодействующих субъектов, характеризующаяся: пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением

функций, действий, операций; наличием позитивных межличностных отношений.

Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Составляющие внутреннего механизма психологического контакта[48]:

1) эмоциональное сопереживание – проявляется как переживание одного субъекта тех же эмоциональных состояний, что испытывает партнер, через отождествление с ними; при этом проявляются эмпатийность (способность к пониманию внутренних состояний – «я понимаю тебя, я испытываю то же, что и ты»); вызывается личностными особенностями субъектов, значимостью предмета взаимодействия (ребенок должен иметь личную заинтересованность в результатах деятельности), отношением сторон к этому процессу;

2) интеллектуальное содействие (смышление) – определяется включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению какой-либо проблемы и направлено на решение определенных мыслительных задач;

3) проявление сочувствия (проявление отзывчивого отношения к отрицательным переживаниям другого, готовность прийти на помощь в случае затруднений), уважения друг к другу, толерантности (терпение, самообладание при неблагоприятных факторах).

Сотрудничество как тип взаимодействия в совместной деятельности в контексте истории малых групп характеризуется следующими обязательными компонентами:

– распределением выполняемых функций между участниками;

– совмещением распределенных функций в пространстве и времени, то есть одновременным их выполнением различными участниками вместе;

– согласованием распределенных и совмещенных функций, то есть строгой последовательностью их выполнения по определенной программе, учитывающей деятельность каждого участника. Согласование обычно касается пространственных, временных и других (темп, интенсивность, ритмичность и т.п.) характеристик деятельности.

Сотрудничество характеризуется согласованной деятельностью с партнером по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Реализация сотрудничества детей в процессе детских видов деятельности обеспечивает реализацию двух позиций ребенка: как субъекта конкретного вида детской деятельности и как партнера (независимо от вида деятельности). В первом случае решается задача конкретной деятельности средствами данной деятельности, результатом является специфический продукт данной деятельности (рисунок, поделка, танец, новая информация и пр.); успешность действий определяется субъективным опытом ребенка в данном виде детской деятельности. Во втором случае решаются задачи в сфере отношений и взаимодействия; результатом являются позитивные отношения и согласованные действия партнеров по поводу общего дела; используются средства коммуникативной и познавательной деятельности; успешность определяется опытом сотрудничества. Он становится деятельностной основой готовности к деловому сотрудничеству в различных видах детской деятельности.

Л.С. Римашевская рассматривает сотрудничество как согласованную деятельность с партнером (партнерами) по взаимодействию, характеризующуюся активной помощью друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности. Для сотрудничества характерны сообща обдуманые, согласованные действия

участников, направленные на решение разнообразных задач при общем взаимопонимании и взаимопереживании за результат совместной деятельности [34].

Сотрудничество является взаимодействием, в процессе которого дети стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного результата, учитывая интересы друг друга как свои собственные, и добровольно проявляя активность. Сотрудничество требует объединения усилий участников и предполагает взаимное согласование на уровне целей, планирования, регуляции и достижений общего результата. В сотрудничестве возникает общая содержательная основа взаимодействия, эмоциональное единство его участников, осуществляется обмен идеями, мыслями, взглядами, информацией между ними, что позволяет согласовывать, объединять, координировать общие усилия для достижения цели.

При организации совместной деятельности детей педагог должен соблюдать следующие алгоритмические шаги [49].

1. Эмоционально-положительная установка на сотрудничество.
2. Усвоение цели выполнения учебного задания и принятие ее как единой для всех участников взаимодействия.
3. Процесс совместного поиска (обсуждение) лучшего решения.
4. Организация и управление совместной работой в процессе выполнения задания.
5. Презентация группового решения поставленной задачи в рамках, формах, определенных педагогом
6. Суммирование мнений и подведение итогов групповой работы.

В нашем исследовании совместной деятельностью, позволяющей приобрести детям опыт коллективных взаимоотношений навыками взаимопомощи является игра (подвижная, игра-драматизация), продуктивная деятельность (рисование, аппликация, конструирование).

Формированию взаимопомощи способствуют следующие особенности подвижных игр: объединение детей в игровой коллектив, наличие нравственно ценного сюжета, правил, ролей, разнообразных по сложности двигательных действий, достижение личного и коллективного успеха в игре.

Сензитивным периодом для воспитания у детей умения оказывать помощь и принимать ее является пятилетний возраст[41]. Дети уже владеют двигательным опытом, проявляют интерес к совместным подвижным играм, начинают постепенно осознавать себя частью целой группы и стремиться действовать сообща для достижения общего успеха в игре, развивается способность сочувствовать и сопереживать, появляется желание помогать сверстникам в случае неудач. В этом возрасте чувства и представления становятся более осознанными, поступки – нравственно мотивированными. Чаще наблюдается взаимосвязь между чувствами, представлениями и поведением[16].

В работах И.В. Сушковой выделяются подвижные игры, реализация которых способствуют формированию взаимопомощи у дошкольников. Условно, они разделены на пять типов:

1) игры-упражнения с поочередным выполнением действий, которые позволяют ребенку оказывать помощь сверстнику в освоении им двигательных действий (подсказывать, советовать, учить);

2) сюжетные игры с ролями, которые включают в себя действия оказания помощи другим участникам игры;

3) сюжетные игры, в которых есть роль ловца и убегающих, тем самым предоставляется возможность создания варианта действия «быть пойманным»;

4) игры, в которых предоставляется возможность оказать помощь сверстнику в выполнении игровых действий с целью достижения личного успеха;

5) игры, в которых от действий взаимной помощи партнеров по игре зависит достижение общего успеха[41].

Целесообразно учитывать ранее выделенные компоненты умения дошкольников осуществлять взаимопомощь – мотивационный, эмоциональный и деятельностный.

Развитие мотивационного компонента (формирование бескорыстной направленности мотива оказания помощи) взаимопомощи целесообразно осуществлять посредством восприятия детьми литературного произведения (сказки), игры-драматизации и анализа нравственного содержания поступков персонажей сказки в беседе дошкольников с взрослым.

Для этого может быть использован эффект «наложения ситуаций», который заключается в следующем. С помощью сказки и игр дошкольники могут связать в своем представлении аналогичные ситуации: сказочно-игровую (помощь герою сказки) и реальную (помощь сверстнику). Проведение таких игр способствуют обнаружению в жизни ситуаций, похожих на нравственные коллизии в сказке.

Согласно мнению А.В. Запорожца, процесс восприятие искусства для ребенка является своеобразной формой познания объективной действительности. Ребенок как бы становится непосредственным участником событий художественного произведения. При восприятии литературных произведений ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче испытываемые им чувства и представления о действительности. В художественном произведении правило морали приобретает живое содержание[19].

Игры, основанные на сюжетах литературных произведений, проявляются у детей под воздействием взрослых и самих произведений, в которых доступно и ярко описаны герои, характер их взаимоотношения, а также их деятельность. В играх-драматизациях главным является эффект «наложения ситуаций», который заключается в следующем. С помощью сказки и игр дошкольники могут связать в своем представлении аналогичные ситуации: сказочно-игровую (помощь герою сказки) и реальную (помощь



сверстнику). Проведение таких игр способствуют обнаружению в жизни ситуаций, похожих на нравственные коллизии в сказке.

При развитии эмоционального компонента взаимопомощи – эмпатии могут быть использованы развивающие задания О.Л. Князевой, Л.П. Стрелковой, разработанные с учетом специфики ее становления как сложного трехзвенного образования (сопереживание – сочувствие – импульс к содействию).

Следует развивать у детей способность к осознанному восприятию своих эмоций, чувств, переживаний, а также к пониманию эмоционального состояния других людей. Дети знакомятся с языком эмоций, выразительными средствами которого являются позы, мимика, жесты; учит пользоваться им как для выражения собственных чувств и переживаний, так и для лучшего понимания эмоционального состояния других [50].

Развитие деятельностного компонента взаимопомощи можно осуществлять при специальной организации помогающего взаимодействия детей. Такая специальная организация взаимопомощи дошкольников предполагает «наделение» одного из ее участников роль «Помощника», а другого – ролью «Нуждающегося в помощи».

В исследованиях Э.А. Колидзе была разработана схема развития предметной деятельности в условиях совместного взаимодействия дошкольников – в форме взаимообучения методом «Через другого» [24].

Таким образом, совместная деятельность по типу сотрудничества предполагает взаимную зависимость партнеров в связи с необходимостью достижения общего результата и требует не только согласования действий, но и оказание взаимопомощи в случае затруднений или ошибочных действий партнера. Деятельностью, в которой может быть осуществлено сотрудничество и взаимопомощь могут быть определены игровая и продуктивная.

## Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности

### 2.1 Исследование уровня сформированности у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь

Целью констатирующего эксперимента было выявление первоначального уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь у старших дошкольников.

Анализ психолого-педагогической литературы, в частности исследований П.В. Андреева [2], позволил выделить показатели и критерии сформированности умения осуществлять взаимопомощь у старших дошкольников, а также подобрать диагностические методики

Соответствие показателей и применяемых методик представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь

Критерии	Показатели	Диагностическая методика
1. Когнитивный	1.1. Представление детей о правилах взаимопомощи.	Опросник И.В. Сушковой
	1.2. Представление об алгоритме помощи партнеру.	
	1.3. Осознание необходимости помощи;-	
2. Эмоционально-мотивационный	2.1. Эмоциональное отношение к ситуации взаимопомощи	«Изучение эмоционального поведения ребенка» (Л.П. Стрелкова)
	2.2. Желание помочь партнеру	
3. Деятельностный	3.1. Умение определить ситуации необходимости помощи партнеру	«Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной
	3.2. Умение предлагать	

	помощь	деятельности» (А.Д. Кошелева)
	3.3. Умение определять способ помощи в соответствии с ситуацией и особенностями партнера.	
	3.4. Умение оказывать помощь используя разные способы: практический (выполнить само действие), вербальный (рассказать, объяснить, что и как надо сделать), наглядный (показать правильный образец действий на идентичном материале)	

Уровень сформированности умения определялся по демонстрируемой ребенком степень самостоятельности действий детей.

В ходе проведения опросника И.В. Сушковой воспитанникам задавались вопросы, ответы на которые позволяли получить представление опонимании детьми значения взаимопомощи для себя и для других людей

Для интерпретации полученных данных нами были выделены следующие уровни:

– высокий уровень (3 балла) характеризуется пониманием сущности взаимопомощи, а также наличие альтруистической направленности мотивов взаимопомощи. Такие дети с удовольствием готовы помочь сверстникам и взрослым вне зависимости от ситуации;

– средний уровень (2 балла) проявляется поверхностным пониманием содержания взаимопомощи. Дети, имеющие средний уровень, помогают, однако делают это без особого желания, не проявляют инициативы. Предложения взаимопомощи отвергаются, если сверстник/взрослый не оказывают ответную помощь;

– низкий уровень (1 балл) свидетельствует об отсутствии у ребенка желания к взаимопомощи, непонимание ее мотивов и сущности. Просьбы помочь, обращенные к такому ребенку, останутся безответными, даже если акт взаимопомощи совершался по отношению к испытуемому.

Примеры наиболее часто встречающихся детских ответов на вопросы о характере взаимопомощи представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Типичные ответы дошкольников на вопросы о содержании взаимопомощи

Вопросы	Типичные ответы детей
Ты умеешь помогать? Как?	Умею. Да. Нет. Помогаю готовить. Резать морковь. Собирать игрушки. Мыть посуду и полы. Убираться. Подметать. Пылесосить. Игрушки собирать.
Кому ты чаще всего помогаешь? Как?	Маме. Папе. Бабушке. Всем. Друзьям (назывались конкретные имена). Никому.
Тебе нравится помогать?	Да. Нравится.
А тебе кто-нибудь помогал? Как?	Да. Мама собирать игрушки. Друзья (называются конкретные имена). Нет.
Ты любишь, когда тебе помогают? Почему?	Да. Нет. Люблю.
Как надо помогать?	Посуду и полы мыть. Подметать. Пылесосить. Игрушки за собой убирать. Если кто-то попросит завязать шнурки, надо помогать. Не знаю.
Почему надо помогать?	Потому что мама устала. Чтобы не было тяжело. Потому что устали. Чтоб не плакала. Чтобы не болел. Потому что посуда грязная. Чтобы было чисто. Не знаю. Потому что потом похвалит. Мама купит машинку. Потом на Новый год подарит подарок.
Тебе кто-нибудь помогает из твоей группы? Как?	Да. Нет. Помогают (назывались конкретные имена сверстников). Убираться. Убирать игрушки.
Ты кому-нибудь помогаешь в группе? Как?	Да. Нет. Помогаю (назывались конкретные имена сверстников). Убираться: Собирать игрушки. Заправлять кровать.

Сравнительные результаты уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь участников экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента по опроснику И.В. Сушковой представлены на рисунке 1.

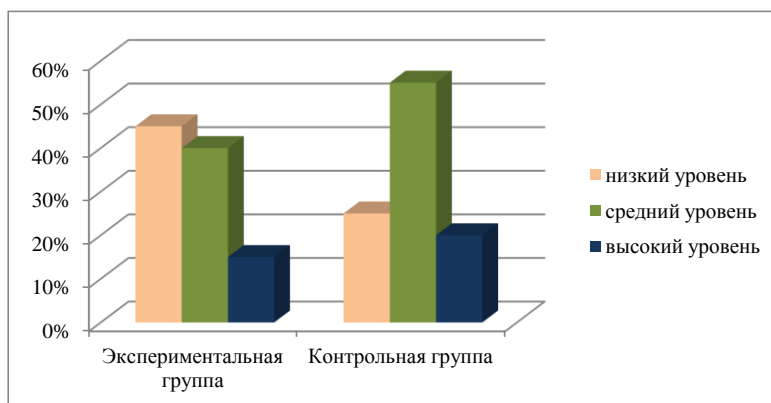


Рисунок 1–Результаты диагностики умения осуществлять взаимопомощь по опроснику И.В. Сушковой на констатирующем этапе

Высокий уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь продемонстрировали 3 детей экспериментальной группы (15%) и 4 контрольной (20%). Этим воспитанникам нравится помогать взрослым и сверстникам вне зависимости от ситуации. Средний уровень в экспериментальной группе выявлен у восьми детей– 40%, в контрольной – у одиннадцати человек – 55%. Дети, имеющие средний уровень, не проявляют инициативы и не всегда готовы прийти на помощь. Низкий уровень выявлен в экспериментальной группе у девяти ребят, что составило 45%. В контрольной группе у пятерых дошкольников– 25%. Помимо затруднения в оказании взаимопомощи, такие дети не смогли ответить на большинство вопросов.

Следующее исследование на констатирующем этапе эксперимента проводилось по методике «Изучение эмоционального поведения дошкольников при восприятии литературных произведений» Л.П. Стрелковой. Данная диагностика направлена на определение уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента умения осуществлять взаимопомощь.

В ходе проведения данной диагностики дошкольников фиксировался характер проявления детьми эмпатических действий к героям литературного произведения «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями».

Уровни, предложенные для интерпретации результатов:

– высокий уровень (3 балла) свидетельствует о наличии побуждения к содействию. Данное эмпатическое действие характеризуется проявлением содействия и предложением конкретных способов оказания помощи героям литературных произведений;

– средний уровень (2 балла) проявляется в виде сочувствия по отношению к героям литературного произведения, т. е. дошкольник выражает эмоциональное переживание за судьбу героя, а также выражает свое отношение с позиции нравственных норм и ценностей;

– низкий уровень (1 балл) характеризуется копированием эмоций и переживаний литературных героев, таким образом, ребенок ориентируется на эмоциональное состояние других.

Сравнительные результаты уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь по методике Л.П. Стрелковой «Изучение эмоционального поведения дошкольников при восприятии литературных произведений» дошкольников экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 2.

Было выявлено, что и в экспериментальной, и в контрольной группе лишь двое дошкольников (10%) имеют высокий уровень сформированности умения проявлять взаимопомощь. В ходе чтения литературного произведения такие дети предлагали свои варианты выхода из затруднительной ситуации.

Средний уровень выявлен у четырех ребят экспериментальной группы – 20% и пяти контрольной – 25%.

По итогам проведенной методики, можно сказать, что большинство воспитанников имеют низкий уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь. Так, в экспериментальной группе количество таких детей составило 14 человек (70%), а в контрольной группе 13 детей – 65%.

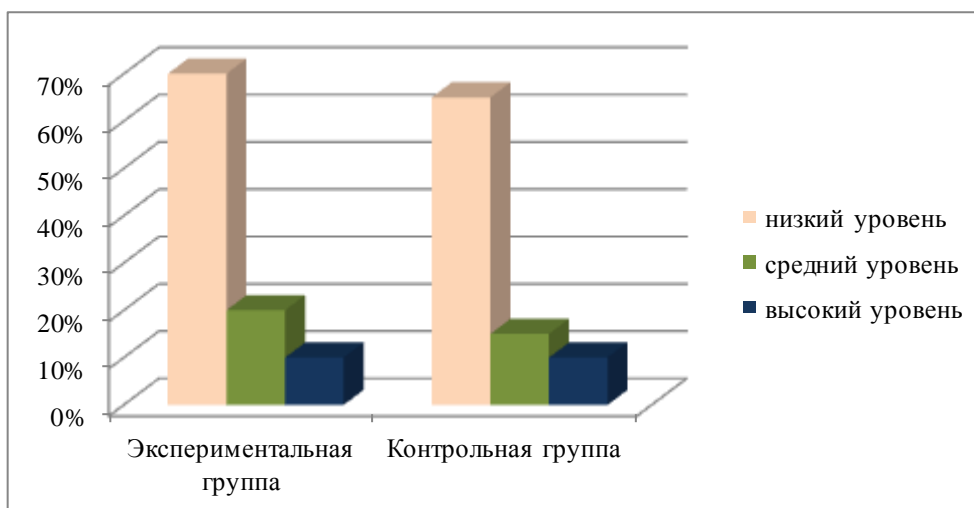


Рисунок 2—Результаты диагностики умения осуществлять взаимопомощь по методике Л.П. Стрелковой на констатирующем этапе

Диагностическая методика «Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности» А.Д. Кошелевой была направлена на выявление уровня сформированности деятельностного компонента умения осуществлять взаимопомощь. Старшим дошкольникам предлагалась экспериментальная ситуация «Фигурки», где они должны были продемонстрировать степень самостоятельности оказания помощи.

С целью интерпретации полученных данных в ходе проведения диагностики были определены следующие уровни:

- высокий уровень (3 балла) соответствует тем дошкольникам, которые самостоятельно (без постановки нравственной задачи и наблюдения модели поведения взрослого) оказывают действия взаимопомощи;

- средний уровень (2 балла) проявляется в виде помощи отношению к сверстникам после непосредственного наблюдения действий оказания помощи взрослого, осуществляемых по отношению к детям, «нуждающимся в помощи» и словесного высказывания;

- низкий уровень (1 балл) характеризуется выполнением действий оказания помощи дошкольником при непосредственном руководстве взрослого.

Анализ результатов уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь участников экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента по методике «Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности» А.Д. Кошелева отражены на рисунке 3.

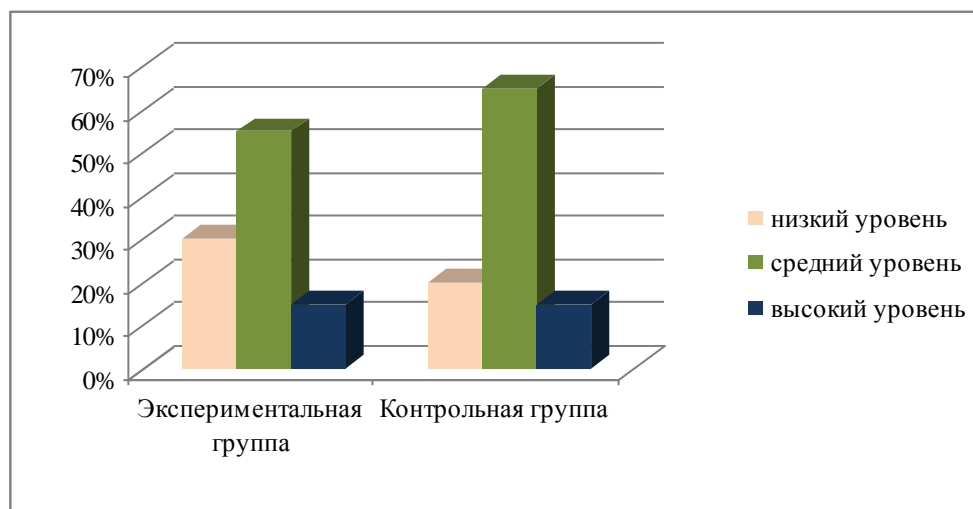


Рисунок 3 – Результаты диагностики умения осуществлять взаимопомощь по методике А.Д. Кошелева на констатирующем этапе

Высокий уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь по 3 испытуемых (15%) как экспериментальной группы, так и контрольной групп. На этом уровне оказались дети, которые самостоятельно проявляли действия взаимопомощи без помощи и указаний взрослых. Преимущественное количество участников эксперимента по данной диагностической методике имеют средний уровень – 11 дошкольников (55%) в экспериментальной группе и 13 в контрольной (65%). Эти воспитанники также успешно справились с заданием, однако для выполнения действий взаимопомощи им было необходимо словесное наставление воспитателя или предварительная демонстрация действий. Низкий уровень в экспериментальной группе выявлен у шести ребят, что составило 30%. В контрольной группе таких детей оказалось меньше – 4 человека (20%). Эти испытуемые смогли справиться с заданием только при непосредственном руководстве педагога.



Итоговый уровень сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет подсчитывался путем суммирования баллов.

Большинство участников экспериментальной и контрольной групп находятся на среднем уровне, имеют показатели 60% – экспериментальная группа и 65% – контрольная группа.

Низкий уровень преобладает в экспериментальной группе – 30%, в контрольной группе составляет 20%. На высоком уровне находится 10% испытуемых экспериментальной группы и 15% контрольной.

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 4 и в приложение А.

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил установить, что преобладающим является низкий уровень отдельных компонентов умения осуществлять взаимопомощь. Чаще представления о взаимопомощи связаны с хозяйственно-бытовыми действиями или они отсутствуют; дошкольники имеют эгоистическую и нормативную направленности мотива оказания помощи; эмпатия проявляется как сопереживание и сочувствие; дети оказывают помощь под непосредственным руководством взрослого, или наблюдая его поведение.



Рисунок 4 – Результаты диагностики умения осуществлять взаимопомощь у детей 5-6 лет на констатирующем этапе

Представления, связанные с моральной нормой необходимости оказания помощи другому человеку, бескорыстная направленность мотива

оказания помощи сверстникам, побуждение к содействию и самостоятельность в осуществлении помогающих действий выявлены у меньшинства испытуемых дошкольников 5–6 лет.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, создают предпосылку для экспериментальной работы с применением программы развития умения осуществлять взаимопомощь.

## **2.2 Экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь в процессе совместной деятельности**

Исходя из цели, гипотезы исследования, и учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили цель формирующего эксперимента: осуществить формирование умения осуществлять взаимопомощь у детей 5–6 лет в процессе совместной деятельности.

Для успешного достижения цели перед нами были поставлены следующие задачи:

1. Формировать элементарные представления взаимопомощи у старших дошкольников.
2. Развивать эмоциональное побуждение к содействию у детей старшего дошкольного возраста.
3. Развивать у старших дошкольников субъектность помогающего взаимодействия.

На основе выделенных нами задач опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование умения осуществлять взаимопомощь в совместной деятельности, была разделена на 3 блока.

В Таблице 3 представлена тематика проведенных занятий в соответствии с выделенными блоками.

Таблица 3 – Содержание программы по формированию умения осуществлять взаимопомощь в совместной деятельности у детей 5-6 лет

Этап/Цель	Содержание деятельности детей
Мотивационно-когнитивный Этап «Учимся помогать друг другу».	Игровые задания: «Кубик эмоций», «Мимические признаки эмоций», «Твои поступки и чувства других», «Никто меня не любит», «Лев и собачка», «Снегурочка»
	Драматизация «Репка», «Три медведя и Машенька», «Лиса, Заяц и Петух». «Гномики», «Заблудившийся ребенок», «Шляпа волшебника», «Белочки и ежик», «Зайкина избушка», «Мама заболела», «Живые куклы» «Старенькая бабушка», «День помощника».
Деятельностный этап «Общее дело»	Игры: - «Коршун», «Волк и козлята», «Репка», - «Птички и кошки», «Бабочки и сачок», «Ловишки», - «Медведь и пчелы», «Воробушки и кот», «Мышеловка», «Волк во рву», «У медведя во бору», «Ноги от земли», - «Хромая курица», «Быстрые санки». Продуктивная деятельность: аппликация «Цветы», «Открытки ветеранам», конструирование из бросового материала «Мебель для куклы», «Наша улица».

Рассмотрим подробнее каждый из предлагаемых этапов.

Мотивационно-когнитивный этап направлены на развитие мотивов взаимопомощи и представлений о взаимопомощи.

С детьми осуществлялось чтение литературных произведений, в которых сказочные герои помогают друг другу в преодолении каких-либо трудностей. После прочтения литературных произведений детям предлагалось обыграть определенную ситуацию из сказочного произведения посредством игр-драматизаций. В данных играх-драматизациях каждому ребенку предоставлялась роль одного из персонажей литературного произведения. Затем детям предлагалось оценить поведение того или иного героя в процессе совместной беседы. При проведении беседы раскрывался

нравственный смысл поведения персонажей с переносом в детские взаимоотношения. Дети должны были получить возможность идентифицировать себя с персонажем, проявляющим дружелюбие, взаимовыручку, и приобрести желание воплощать нравственные черты во взаимодействии со сверстниками.

Первый этап предполагал акцентирование внимания на способах взаимопомощи. Например, в ходе занятия «Репка» ведущий читает детям сказку «Репка». Затем детям предлагается поиграть в игру – помочь дедушке вытянуть репку. Перед началом игры – распределяются роли: взрослый берет на себя роль «Дедушки», а среди детей выбираются «Бабушка», «Внучка», «Жучка», «Кошка», «Мышка». Взрослый – «Дедушка» пытался вытащить – репку, изображал при этом как ему тяжело, затем по очереди просил каждого персонажа помочь ему. Игра заканчивалась тем, что все персонажи вместе вытаскивали репку и радовались этому. После игры проводилась беседа с детьми о характере действий сказочных персонажей.

Мы осуществляли формирование начального представления о взаимопомощи, ее предназначении, способах взаимопомощи; позволяют развивать бескорыстную мотивацию к оказанию помощи. Внимание детей акцентируется на нравственном значении взаимопомощи.

Важной задачей было развитие эмоциональных побуждений к оказанию содействия. Основание эмоциональных побуждений состоит в данном случае в сопереживании и сочувствии.

Мы осуществляли формирование способности различать эмоциональные состояния, определять отдельные эмоции; способность использовать эмоции, чтобы выражать собственные чувства и переживания, и лучше понимать эмоциональное состояние других. Занятия также предполагают развитие у дошкольников способности сопереживать и сочувствовать.

Были использованы задания, в ходе которых предполагалось научить детей осознанно воспринимать свои эмоции, чувства, переживания, а также

понимать эмоциональное состояние других людей, сопереживать и сочувствовать. Данный раздел развивающей программы включает в себя две серии занятий.

Первая серия заданий – знакомство с разновидностями эмоций, их проявлениями, обучение выражению чувств. Например, игра «Кубик». В ходе данной игры дети по кругу бросают кубик. Грани кубика изображают такие эмоции, как радость, грусть, злость и страх. Эмоцию, которая «выпадает» на верхней грани, дети называют и изображают.

Задания второй серии предполагают развитие способности сопереживать, сочувствовать. Например, игра «Лев и собачка». В ходе данной игры взрослый предлагал ребенку поиграть в догонялки и выбирал себе игрушечную собачку, ребенку оставлял льва. Начиналась игра на ловкость, типа «догонялки»; Лев гонялся за собачкой. Взрослый подстраивал «столкновение». Таким образом, обозначался перелом в игре: из простых догонялок игра превращалась в гуманистическую – с эмпатийной направленностью. Если лев никак не проявлял эмпатию, взрослый добавляет «стоны», «плачи» от имени собачки. Если ребенок не реагирует, взрослый обращается с вопросом от имени собачки – «Лев не жалеет собачку?». Если нет, то взрослый предлагал различные способы проявления сочувствия и оказания помощи собачке (погладить, перевязать лапку, отнести собачку к воображаемому доктору).

На данном этапе формировался эмоциональный опыт, стимулирующий развитие способности детей сопереживать, сочувствовать.

Педагог предлагал детям игровые ситуации, в которых дети должны были осуществлять действия по оказанию помощи поэтапно. 1 этап – совместно с группой сверстников и взрослым, второй этап – в «тройках» (два ребенка и взрослый). И на третьем этапе – в «двойках» (два ребенка). В содержание игровых ситуаций ведущим (педагог, психолог) вводились дополнительные смысловые значения каждой роли: «Нуждающийся в помощи», «Помощник», «Наблюдатель». Специфика игровых ситуаций

позволяла ее участникам обмениваться ролями и наблюдать за действиями друг друга.

Третья серия ситуаций представлена игровыми ситуациями, когда все дети пытаются оказывать помогающее действие сверстникам, взрослому, сказочному персонажу. Например, занятие «Заблудившийся ребенок». В ходе занятия дети превращались в лесных зверей, которые помогали заблудившемуся мальчику: жалели его, строили ему жилище из воображаемых ветвей и камней, показывали дорогу домой.

В четвертой серии ситуаций дети ориентируются на помогающее поведение взрослого и оказывают помощь сверстникам и взрослому. Например, ситуация «Мама заболела». В ходе данного занятия дети и взрослый (ведущий) делились по ролям: Больная мама, старшая дочка (сын), младший брат (сестра). «Больная мама» лежит в постели, изображая печальное, страдающее лицо, старшая дочка (сын) приводила брата-малыша из сада, раздевала его, кормила и играла с ним. В ходе игры дошкольники и взрослый обменивались ролями.

В пятой серии ситуаций дети самостоятельно оказывали помощь сверстникам. Например, занятие «Живые куклы». Ведущий разбивал группу на пары и сообщал, что в паре один ребенок превращается в куклу. Взрослый предлагал вымыть руки кукле, накормить куклу, отвести ее на прогулку и тому подобное. При этом ведущий предупреждал, что надо выполнить все желания куклы, не заставляя ее делать то, что кукла не хочет. По ходу игры дети обменивались ролями.

Подобное построение развивающих заданий направлено на то, чтобы развивать у дошкольников субъектность помогающих взаимодействий, способность самостоятельно оказывать помощь с пониманием смысла действий.

Второй этап – действенный «Совместное дело». Цель: развивать субъектность помогающего взаимодействия. В проводимых играх увеличивается вовлеченность в игровые взаимодействия, происходит

стимулирование обмена ролями, наблюдения за помогающим действием. Осуществляется совместная групповая деятельность со сверстниками и взрослым, потом в работе участвуют двое детей и один взрослый, затем – двое детей. Увеличивается эмоциональная вовлеченность, поэтапно усложняется совместная деятельность, создаются предпосылки для развития взаимопомощи. Ребенок приобретает опыт самостоятельного выполнения помогающих действий с пониманием их смысла.

В работе с детьми мы использовали игры, предложенные И.В. Сушковой.

При проведении подвижных игр («Коршун», «Волк и козлята», «Репка», и т.п.) возможности взаимопомощи были заложены в самом содержании ролей. Действуя в соответствии с ролью, ребенок проявлял по ходу игры такие качества, как доброта, забота, взаимопомощь, то есть, сама роль накладывает на ребенка определенные обязанности по оказанию помощи другим персонажам сюжетной подвижной игры.

Подвижные игры «Птички и кошки», «Бабочки и сачок», «Ловишки» способствовали стимулированию у детей желания помогать другому, так как ребенок в игре должен был не только избежать опасности, но и оказать помощь пойманному. Дети постепенно усваивали нравственные правила: нельзя оставлять попавшего в беду, смеяться над чужой неловкостью, потому что это может случиться с каждым. Помогать попавшим в беду сверстникам дети могли коллективно или индивидуально, по собственному побуждению действуя в одиночку, ребенок рисковал быть пойманным сам, от него требовалась довольно высокая концентрация усилий и смелости.

В играх «Медведь и пчелы», «Воробушки и кот», «Мышеловка», «Волк во рву», « У медведя во бору», «Ноги от земли» складывались как естественные, так и специально создаваемые ситуации, требующие помощи сверстников в выполнении игровых действий, для того чтобы ребенок мог достичь личного успеха в игре, справиться с игровым заданием. Например,

помочь товарищу быстро забраться на гимнастическую стенку, подать руку и перешагнуть мостик.

В играх «Хромая курица», «Быстрые санки» достижение общего успеха полностью зависело от действий взаимопомощи всех играющих. Эти игры имели особое значение, так как в них ребенок приобретал умение действовать в интересах товарищей, помогать другим и самому принимать помощь. Кроме того, у детей появляется возможность дополнять действия партнеров.

Кроме совместных игр на втором этапе мы организовали совместное изготовление поделок: аппликация «Цветы», «Открытки ветеранам», конструирование из бросового материала «Мебель для куклы», «Наша улица».

Таким образом, в результате проведения образовательной работы с детьми 5-6 лет, которая включала поэтапную работу с использованием совместной игровой и продуктивной деятельности детей, удалось сформировать умение осуществлять взаимопомощь.

### **2.3 Выявление динамики в уровне сформированности у детей 5-6 лет умения осуществлять взаимопомощь**

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный срез уровня сформированности у воспитанников контрольной и экспериментальной групп. Его целью являлось определение эффективности проведенной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Испытуемым были предложены такие же методики, как и на констатирующем этапе эксперимента.

Сравнение результатов уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь по опроснику И.В. Сушковой (Рисунок 5) внутри каждой группы дошкольников, до и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе



не произошло значительных изменений. Количество детей с низким уровнем уменьшилось с 25% до 20%, со средним уровнем увеличилось с 55% детей до 60%, количество воспитанников с высоким уровнем сохранилось на прежнем уровне и составило 20%.

В экспериментальной группе произошли более существенные изменения в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь. Низкий уровень уменьшился с 45% и составил 15% от количества участников экспериментальной группы, средний уровень изменился с 40% до 45% дошкольников, высокий уровень значительно возрос с 15% до 40% испытуемых.

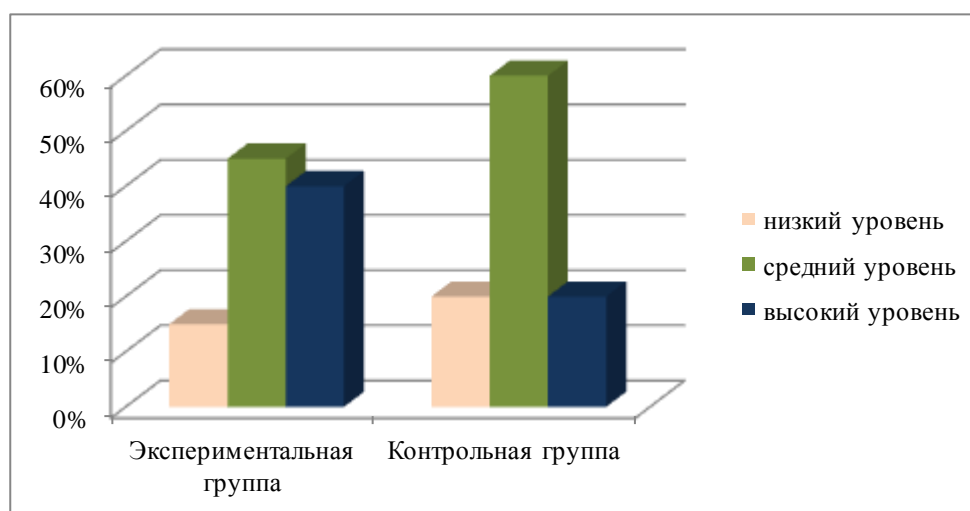


Рисунок 5 –Результаты диагностики детей по опроснику И.В. Сушковой на контрольном этапе

Данные, полученные в ходе повторного проведения методики «Изучение эмоционального поведения дошкольников при восприятии литературных произведений» Л.П. Стрелковой, свидетельствуют о следующих изменениях экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего эксперимента.

В контрольной группе не наблюдалось значительных изменений в уровне сформированности данного компонента: количество детей с низким уровнем с 65%, а это тринадцать детей, понизился до 50% – десять детей. Количество испытуемых со средним уровнем с 25% – пяти человек –

повысился до 35% – семи воспитанников. Количество дошкольников, имеющих высокий уровень, увеличилось с двух детей– 10% до трех– 15%.

В экспериментальной группе произошли существенные изменения в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь. Низкий уровень уменьшился с четырнадцати дошкольников – 70% до пяти детей – 25%, количество детей со средним уровнем эмоционального компонента по данной диагностической методике осталось неизменным и составило 20% (четыре человека). В то же время количество испытуемых с высоким уровнем выросло с 10% до 55% (с 2 до 11 человек). Таким образом, выделенные психолого-педагогические условия и проведенная работа позволила более успешно развить у старших дошкольников экспериментальной группы эмоциональный компонент умения осуществлять взаимопомощь.

Общие результаты проведения диагностической методики «Изучение эмоционального поведения дошкольников при восприятии литературных произведений» Л.П. Стрелковой представлены на рисунке 6.

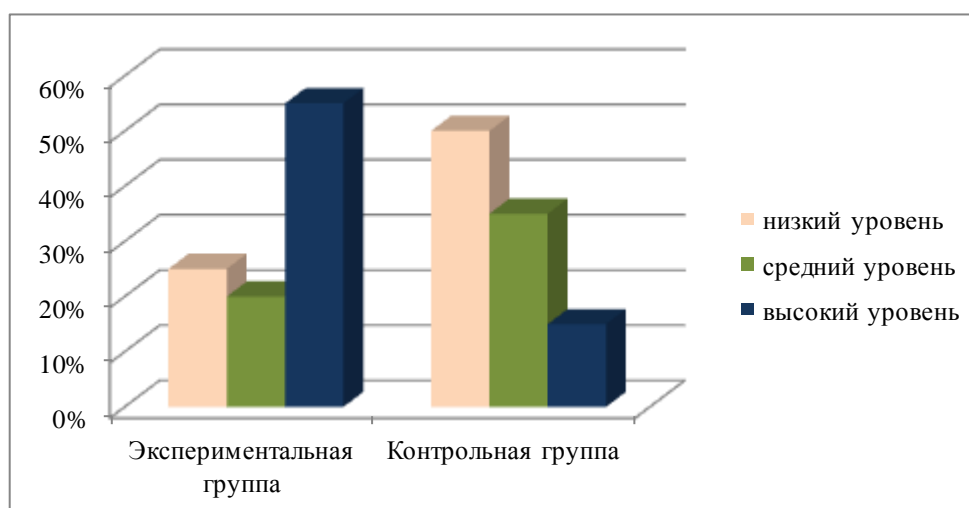


Рисунок 6 – Результаты диагностики детей по методике Л.П. Стрелковой на контрольном этапе

Следующее исследование мы провели по методике «Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности» А.Д. Кошелевой.

Данная методика позволила нам определить уровень сформированности деятельностного компонента умения осуществлять взаимопомощь.

В контрольной группе не было отмечено значительных изменений. Количество детей с низким уровнем сформированности деятельностного компонента незначительно снизилось с 20% до 10% детей. Средний уровень увеличился с 65% до 70% старших дошкольников. Количество воспитанников с высоким уровнем увеличилось на одного ребенка и составило 20%.

Существенные изменения произошли в экспериментальной группе. Отсутствуют дети с низким уровнем, что определяет динамику в размере 30%. Количество дошкольников со средним уровнем осталось неизменным – 55%. Это связано с тем фактом, что количество детей, перешедших с низкого уровня на средний равно количеству детей, перешедших со среднего уровня на высокий. Значительно возросло количество испытуемых с высоким уровнем, что выразилось в успешном выполнении инструкции диагностической методики – с 15% детей увеличилось до 45%.

Для наглядности данные, полученные по результатам методики «Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности» А.Д. Кошелевой, представлены на рисунке 7.

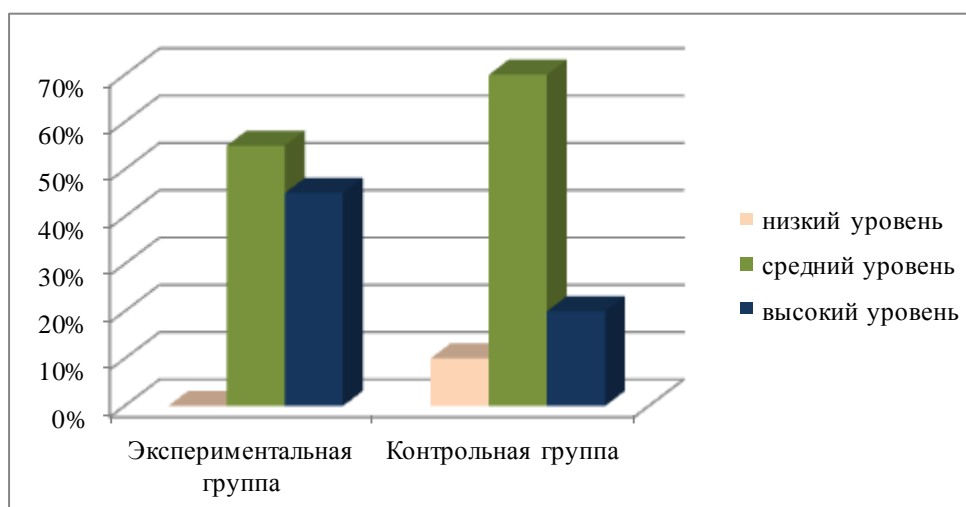


Рисунок 7 –Результаты диагностики по методике А.Д. Кошелевой

на контрольном этапе

На основе выявленных результатов составлено заключение об уровне сформированности деятельностного компонента умения осуществлять взаимопомощь участников экспериментальной группы.

Исходя из результатов, полученных в ходе проведения трех диагностических методик, нами был сделан вывод о том, на каком уровне сформированности умения оказывать помощь находятся обе исследуемые нами группы.

Большинство участников экспериментальной группы находятся на высоком уровне, так как имеют показатели 45%. В контрольной группе количество участников с высоким уровнем практически в два раза меньше – 20%, что составляет 4 испытуемых.

Количество дошкольников с низким уровнем в экспериментальной группе значительно меньше, чем в контрольной – 15% и 25% соответственно.

Количество детей, имеющих средний уровень сформированности умения оказывать помощь, составляет 11 человек в контрольной группе (55%) и 8 человек (40%) в экспериментальной.

По окончании формирующего эксперимента уровень сформированности умения оказывать помощь у экспериментальной и контрольной групп стал значительно отличаться. У испытуемых экспериментальной группы уровень сформированности умения оказывать взаимопомощь значительно вырос, в то время, как у детей контрольной группы остались практически без изменений.

Динамику уровня сформированности умения оказывать взаимопомощь, происходящие у участников экспериментальной группы, мы представили на рисунке 8.

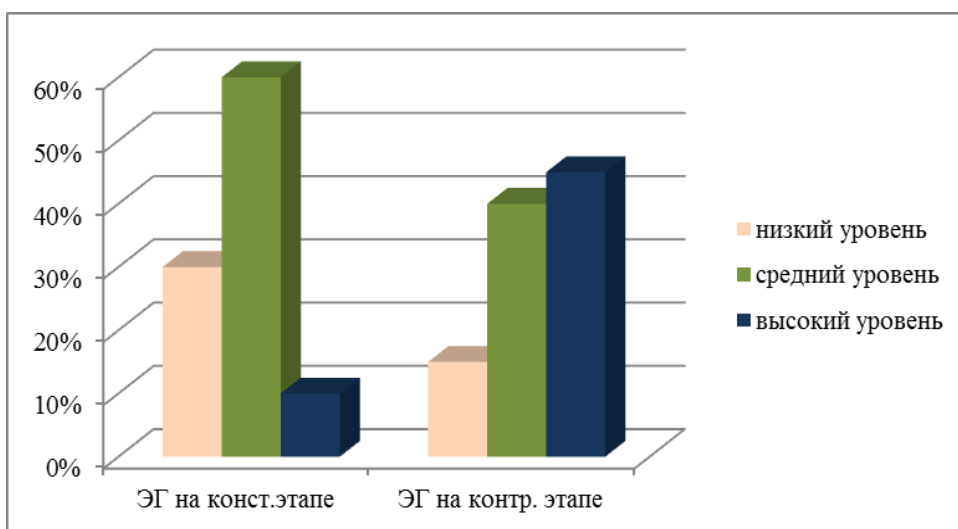


Рисунок 8 – Динамика уровня сформированности умения оказывать взаимопомощь в экспериментальной группе

Как видно из приведенной выше гистограммы низкий уровень сформированности умения оказывать взаимопомощь в экспериментальной группе снизился на 15%, средний уровень уменьшился на 20%, что можно объяснить переходом испытуемых на высокий уровень. А количество детей с высоким уровнем увеличилось на 35%.

Изменения уровня сформированности умения оказывать взаимопомощь, происходящие у детей 5-6 лет в контрольной группе, представлены на рисунке 9.

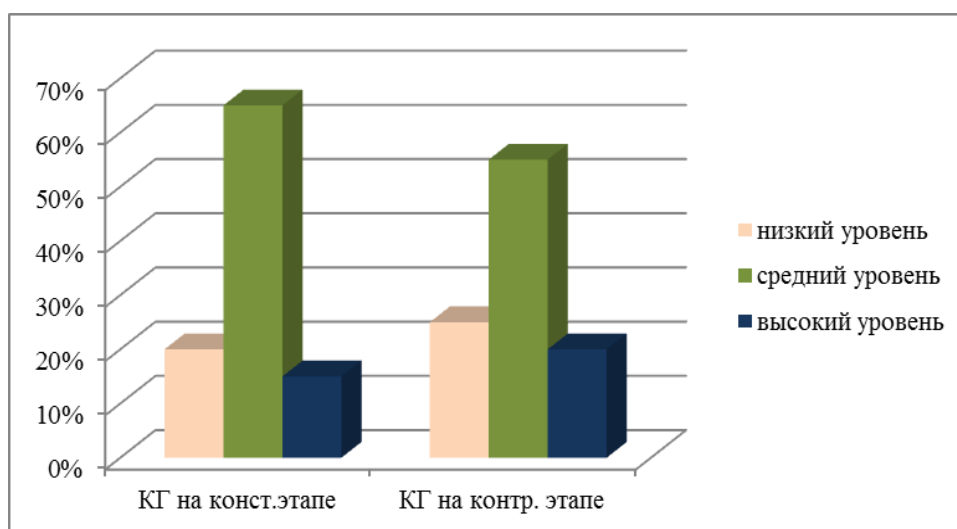


Рисунок 9 – Динамика уровня сформированности умения оказывать взаимопомощь в контрольной группе

Как видно из приведенной выше гистограммы, испытуемые контрольной группы не подверглись радикальным изменениям. Уменьшилось количество детей со средним уровнем с 65% до 55%, это объясняется переходом двух участников и повышением количества испытуемых с низким и высоким уровнем на 5%.

Повторное исследование позволило выявить существенную положительную динамику у дошкольников экспериментальной группы по уровню сформированности умения осуществлять взаимопомощь. Выявленные изменения представлений дошкольников экспериментальной группы в основном связаны со сформировавшейся потребностью оказывать помощь; стал более выраженным бескорыстный мотив оказания помощи. Дошкольники демонстрируют побуждение содействовать, что проявляется в выражении конкретного способа помощи персонажам литературных произведений. В совместной деятельности дошкольники начали самостоятельно оказывать взаимопомощь.

При этом сформированность умений оказывать взаимопомощь осталась в контрольной группе практически на прежнем уровне. Представления дошкольников контрольной группы о взаимопомощи остались практически без изменения, проявляется эгоистический либо нейтральный мотив оказания помощи, а оказание помощи осуществляется под руководством взрослого либо по итогам наблюдения помогающей модели поведения взрослого.

Выявленная положительная динамика в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь по итогам проведения формирующего эксперимента по формированию умения осуществлять взаимопомощь в совместной деятельности у детей 5-6 лет свидетельствует о его эффективности.

## Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Под взаимопомощью необходимо понимать содействие, при котором действия одного ребенка направлены на стимуляцию, поддержание и облегчение действий другого ребенка. Содействующий характер взаимопомощи связан с распознаванием состояния других людей (эмпатия), со способностью соотносить собственное поведение с нормами морали. Взаимопомощь дошкольников как содействующее поведение ориентирована на совместную деятельность. Умение дошкольников осуществлять взаимопомощь является системным образованием, в психологической структуре которого выделяются четыре взаимосвязанных компонента. Речь идет о следующих компонентах: когнитивном (наличие представлений о взаимопомощи); мотивационном (комплекс мотивов, вызывающих оказание помощи), эмоциональном (способность к эмпатии) и деятельностном (действия по оказанию помощи).

Эффективным средством формирования взаимопомощи детей мы определили совместную деятельность (игровую и продуктивную).

Развитие мотивационного компонента (формирование бескорыстной направленности мотива оказания помощи) взаимопомощи целесообразно осуществлять посредством восприятия детьми литературного произведения (сказки), игры-драматизации и анализа нравственного содержания поступков персонажей сказки в беседе дошкольников с взрослым. При развитии эмоционального компонента взаимопомощи быть использованы развивающие задания, разработанные с учетом специфики ее становления как сложного трехзвенного образования (сопереживание – сочувствие – импульс к содействию). Развитие деятельностного компонента взаимопомощи можно осуществлять при специальной организации помогающего взаимодействия детей. Такая специальная организация взаимопомощи дошкольников предполагает «наделение» одного из ее

участников роль «Помощника», а другого – ролью «Нуждающегося в помощи».

Диагностика детей осуществлялась на основе выделения следующих критериев и показателей: когнитивный (представление детей о правилах взаимопомощи; об алгоритме помощи партнеру; осознание необходимости помощи); эмоционально-мотивационный (эмоциональное отношение к ситуации взаимопомощи; желание помочь партнеру); деятельностный (умение определить ситуации необходимости помощи партнеру; умение предлагать помощь; умение определять способ помощи в соответствии с ситуацией и особенностями партнера; умение оказывать помощь используя разные способы).

Констатирующий эксперимент позволил установить необходимость проведения с детьми более эффективной работы по формированию умения осуществлять взаимопомощь.

Формирующий эксперимент включал 2 этапа: 1) мотивационно-когнитивный «Учимся помогать друг другу». 2) деятельностный этап «Общее дело».

Повторное исследование позволило выявить существенную положительную динамику в экспериментальной группе в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь. В совместной деятельности дошкольники начали самостоятельно оказывать взаимопомощь.

Это доказывает эффективность проведенной работы и верность выдвинутой гипотезы.



## Список используемой литературы

1. Абраменкова, В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам[Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. –1980. –№ 5. – С. 60-70.
2. Андреев, П.В. Изучение психологических условий формирования взаимопомощи дошкольников [Текст] / П.В. Андреев, С.П.Попова // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2006. –Т. 4. –№ 1 (16). – С. 233-237.
3. Андреев, П.В. Программа развития взаимопомощи дошкольников «Учимся помогать другим» [Текст] / П.В. Андреев // Психолог в детском саду. – 2007 – № 1. – С. 39-56.
4. Андреев, П.В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи [Текст] : автореф. дисс...канд. психол. наук / П.В. Андреев. – Самара: СГПУ, 2008. – 26 с.
5. Андреев, П.В. Формирование основ помогающего поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / П.В. Андреев // Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Коллективная монография. – Калуга:КГУ, 2016. – С. 187-203.
6. Арсеньев, А.С. Взаимоотношение науки и нравственности: философский аспект [Текст] / А.С. Арсеньев // Развитие личности. – 2013. – № 4. – С. 8-70
7. Бабаева, Т.И. Как развить взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду[Текст] / Т.И. Баева, Л.С. Римашевская. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 220 с.
8. Басова, А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / А.Г.Басова // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 254-256.

9. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Российская академия образования, 1997. – 349 с.
10. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников [Текст] / Р.С. Буре. – М.: «Мозаика-синтез», 2011. – 80 с.
11. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Владос, 2006. – 367 с.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 672 с.
14. Гончарова, Е.Н. Соотношение нравственного поведения и нравственной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / Е.Н. Гончарова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т.13. – 2011. – № 2 (6). – С. 298-302.
15. Гончарова, Е.Н. Формирование опыта нравственного поведения школьников [Текст] / Е.Н. Гончарова. – Самара:СГУ, 2012. – 251 с.
16. Емельянова, М.Н. Подвижные игры как средство формирования самооценки [Текст] / М.Н. Емельянова // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 4. – С.29.
17. Ермакова, О.Н. Формирование умений взаимопомощи у обучающихся АТСТ [Электронный ресурс] / О.Н. Ермакова // Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=179230>
18. Жадан, Я.Э. Актуальность проблемы формирования дружеских взаимоотношений старших дошкольников [Электронный ресурс] / Я.Э. Жадан // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» // Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1578/17590>
19. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / А.В. Запорожец [и др.]. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

20. Золотая коллекция игр для детей. Развивающие, дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные[Текст] / Сост. А.Ю.Мудрова – М.: Центрполиграф, 2011. – 224 с.

21. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика[Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.И. Изотова, В.Н Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

22. Илуева, М.Ф. Совместная деятельность как основа развития готовности дошкольников к взаимопомощи [Текст] / М.Ф. Илуева // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 4-2 (76). – С. 35-38.

23. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст]/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2016. – 784 с.

24. Колидзе, Э.А. Азбука овладения пространством[Текст]: программа личностно-ориентированного учения дошкольника двигательной деятельности/ Э.А. Колидзе. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2001. – 124 с.

25. Куниченко, О.В. Диагностика нравственного поведения детей 5–7 лет как основа педагогического целеполагания [Текст] / О.В. Куниченко // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 ноября 2015 г., г. Челябинск). В 2 ч. Ч. 1. – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 237.

26. Куниченко, О.В. Формирование опыта нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.В. Куниченко // Дошкольное образование в стране и в мире: исторический опыт, состояние и перспективы: материалы II международной конференции. – Прага, 2013. – С. 71

27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев – М.:Книга по требованию, 2011. – 304 с.

28. Мишаткина, Т.В. Этика [Текст]/ Т.В. Мишаткина. – Минск: Новое знание, 2006. – 584 с.

29. Новая философская энциклопедия [Текст] / Под ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4. – 607 с.

30. Овчаренко, Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Овчаренко. – Волгоград, 2003. – 32 с.
31. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 2008. – С. 368.
32. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие [Текст]: монография / М.А. Пономарева. – Минск :Бестпринт, 2006. – 76 с.
33. Романович, О.Л. Особенности воспитания отзывчивости и взаимопомощи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.Л. Романович // Режим доступа:<http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/08/26/osobennosti-vospitaniya-otzyvchivosti-i-vzaimopomoshchi-u-detey>
34. Римашевская, Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников / Л.С. Римашевская. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 112 с.
35. Смирнова, Е.О. Моральное и нравственное развитие дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова // Дошкольное образование. Методический журнал для педагогов детского сада. Издательский дом «Первое сентября». – 2006. – № 18. – С. 45-54
36. Смирнова, Е.О. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.26-36
37. Смолина, Л.П. Дружба в дошкольном возрасте и отношение к ней взрослых [Текст] / Л.П. Смолина// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – № 4. – С.73-76.
38. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.П. Стрелкова. – М., 1987. – 24 с.
39. Субботский, Е.В. Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах [Текст] /

Е.В. Субботский // Культурно-историческая психология. 2009. – № 1. – С. 42-48.

40. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / Е.В. Субботский. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. – 334 с.

41. Сушкова, И.В. Формирование взаимопомощи детей в подвижной игре [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 10.

42. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста [Текст]: учебник для студ. сред.учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – М. : Академия, 2011. – 185 с.

43. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 2005. – 368 с.

44. Философия [Текст] : Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2006. – 1072 с.

45. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / В.Б. Хозиев. – М.: Академия, 2002.– 272 с.

46. Чепикова, Л.В. Педагогическое сопровождение воспитания основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: из опыта работы [Текст] / Л.В. Чепикова, А.А. Миронюк // Аксиологические проблемы педагогики. – 2014. – № 6. – С. 135.

47. Чепикова, Л.В. Технология воспитания основ нравственной культуры личности у старших дошкольников [Текст] / Л.В. Чепикова // Известия Смоленского государственного университета. – Смоленск, 2015. – № 4 (32). – С. 358.

48. Щетинина, В.В. Диагностика опыта сотрудничества у детей 5-7 лет / В.В. Щетинина, Е.В. Бабич. – Самара : Издательство СНЦ РАН, 2010. – 72 с.

49. Щетинина, В.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умения сотрудничать на занятии / В.В. Щетинина, Н.А. Трушина,

И.С.Шестопалова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе : Выпуск 6. Часть II / Сост. О.В. Дыбина, О.А. Еник. – Тольятти : Форум, 2008. – 248 с.; С. 201-208.

50. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] : пособие для воспитателей детского сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

51. 2. Юсупова, Г.В. Воспитание самостоятельности у детей [Текст] / Г.В. Юсупова.– М., 2002. – 245 с.

52. 3. Я – Ты – Мы [Текст] : Программа социально-эмоционального развития дошкольников / Сост. О.Л. Князева. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с.

## Приложение А

Результаты диагностики уровня сформированности умения осуществлять взаимопомощь КГ по всем показателям (констатирующий эксперимент)

Список детей	Когнитивный	Эмоциональный	Мотивационный	Деятельностный	Общий уровень умения осуществлять взаимопомощь
1. Рома В.	1	2	2	1	Прагматический
2. Денис М.	2	2	2	1	Формально-ролевой
3. Юля И.	1	2	2	1	Прагматический
4. Сережа К.	2	2	1	2	Формально-ролевой
5. Влад П.	3	2	2	2	Формально-ролевой
6. Катя Д.	2	3	1	3	Формально-ролевой
7. Настя Т.	2	1	2	2	Формально-ролевой
8. Аня Я.	2	3	3	3	Действенный
9. Ульяна Ф.	1	2	2	1	Прагматический
10. Петя В.	2	2	3	3	Действенный
11. Маша О.	2	1	1	1	Прагматический
12. Алексей К.	2	1	1	2	Прагматический
13. Оля Т.	2	3	3	2	Действенный
14. Семен Л.	1	2	2	1	Прагматический
15. Настя Щ.	2	3	2	3	Действенный
16. Витя К.	1	2	1	2	Прагматический
17. Гена И.	3	2	3	3	Действенный
18. Алексей У.	2	2	2	1	Формально-ролевой
19. Лена Ш.	2	1	3	2	Формально-ролевой
20. Лиза В.	1	2	2	1	Прагматический
Общий результат, %%					
Высокий	10	20	25	25	25
Средний	60	60	50	35	35
Низкий	30	20	25	40	40

Результаты сформированности умения осуществлять взаимопомощь у детей  
ЭГ по всем показателям (констатирующий эксперимент)

Список детей	Когнитивный	Эмоциональный	Мотивационный	Деятельностный	Общий уровень умения осуществлять взаимопомощь
1. Алена И.	1	2	2	1	Прагматический
2. Илья С.	1	2	1	2	Прагматический
3. Лена П.	2	3	2	3	Действенный
4. Таня Г.	1	2	2	2	Формально-ролевой
5. Миша Г.	3	2	3	3	Действенный
6. Женя М.	3	2	3	2	Действенный
7. Оля Р.	3	3	3	3	Действенный
8. Слава С.	2	3	3	3	Действенный
9. Анжела М.	1	1	2	2	Прагматический
10. Валя Т.	3	3	3	2	Действенный
11. Дима Р.	3	2	3	2	Действенный
12. Артем Э.	2	1	2	2	Формально-ролевой
13. Даша С.	3	2	3	2	Действенный
14. Саша Л.	2	1	2	1	Прагматический
15. Света П.	3	3	3	2	Действенный
16. Маша Б.	2	2	3	2	Формально-ролевой
17. Поля Т.	3	2	3	3	Действенный
18. Кирилл Г.	2	2	2	3	Формально-ролевой
19. Ваня Х.	3	2	3	2	Действенный
20. Егор Д.	2	3	3	3	Действенный
Общий результат, %%					
Высокий	45	30	60	35	60
Средний	35	55	35	55	20
Низкий	20	15	5	10	20