



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Формирование культуры межличностных отношений у детей
старшего дошкольного возраста

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

64,73 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 02 » марта 2023 г.

Зав. кафедрой ПиПД

О. Г. Филиппова

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 402-264-3-1

Сулова Евгения Александровна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ПиПД

Иванова Ирина Юрьевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 10 |
| 1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста..... | 10 |
| 1.2. Особенности формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста..... | 20 |
| 1.3. Психолого-педагогические условия формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста | 29 |
| Выводы по первой главе..... | 45 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 48 |
| 2.1. Констатирующий этап эксперимента по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста 48 | |
| 2.2. Реализация психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста | 60 |
| 2.3 Контрольный этап исследования по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста..... | 73 |
| Выводы по второй главе..... | 79 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 82 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 87 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 99 |

ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста в настоящее время приобретает особую актуальность для теории и практики дошкольного образования, поскольку является важным фактором успешной социализации. Опыт первых отношений является основой дальнейшего развития личности ребенка и в большей степени определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поступки и состояние среди людей.

В современном обществе человек нуждается в общении и во взаимодействии с окружающими, и для дошкольника это является наиболее актуально, ведь культура межличностных отношений – одно из важнейших условий развития ребенка, его индивидуализации и социализации, формирования личности. Формирование культуры межличностных отношений является одной из важнейших проблем современного общества.

Актуальность заявленной нами темы на социально-педагогическом уровне подтверждается социальным заказом общества. В современном обществе востребованы коммуникабельные, способные приспосабливаться к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества.

Проблема формирования культуры межличностных отношений приобретает особую актуальность в связи с направлениями деятельности современной системы дошкольного образования. Ведь, одним из пяти приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации (в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования) является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование

готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста обусловлена недостаточной теоретической разработанностью определенного комплекса условий формирования культуры межличностных отношений дошкольников. Об этом свидетельствует большое количество существующих работ по общению и взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.В. Запорожец и др.), в то время как выделение нашего понятия из общения происходит в 70-е гг. XX в.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, не смотря на имеющиеся разработки зарубежных и отечественных ученых, которые служат теоретической основой проблемы формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, отмечается недостаточное методическое сопровождение, обеспечивающее процесс решения исследуемой проблемы необходимыми педагогическими средствами.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с воспитателем (М.И. Лисина, В.А. Петровский и др.), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельностью и достижением успеха в ней (Р.С. Буре, Р.Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.).

На современном этапе проблемой развития межличностного взаимодействия дошкольников занимаются такие авторы как Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Р.А. Максимова, Г.А. Золотнякова, Я.Л.

Коломинский, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, В.С. Мухина, В.Г. Гудкова, Р.К. Зарипова, С.В. Козакова и другие.

Важность формирования межличностных отношений в дошкольном возрасте, возможности, которые обеспечивают возможность успешной дальнейшей социализации детей, обусловили тему настоящего исследования.

Анализ научной литературы позволил выявить ряд противоречий, имеющих в формировании культуры межличностных отношений у детей. Это противоречия между:

- социальным заказом общества в коммуникабельных, приспособляющихся к жизненным условиям, умеющих сотрудничать людях и, в тоже время, снижением уровня культуры межличностных отношений в современном обществе в целом, так и в частности в сообществе детей в дошкольной образовательной организации;

- одно из требований общества и государства по результатам на выходе из детского сада – необходимый для социализации уровень культуры межличностных отношений и недостаточная методическая обеспеченность работы по формированию культуры межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Поиск эффективных путей разрешения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, составляет проблему исследования, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор его темы: «Формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста». Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий

формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Согласно гипотезе исследования, формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективнее, если:

- развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе;

- формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности;

- повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с выдвинутой гипотезой определена необходимость постановки и решения следующих задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Изучить особенности формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста и выявить уровень сформированности межличностных отношений в группе.

3. Подобрать методики и с их помощью изучить уровень сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

4. Разработать и экспериментальным путем апробировать психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Методологической и теоретической основой исследования являются: концепция деятельностного опосредования межличностных отношений (А.В. Петровский); общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.); концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматриваются как продукт деятельности общения (М.И. Лисина, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская и др.); изучение сверстника как предмета эмоциональной, осознанной и деловой оценки (Т.А. Репина); идеи компетентного подхода (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, А.Г. В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская, Э.Ф. Зеер, А.С. Белкин, В.А. Болотов и многие другие).

Исследование предполагает комплексное использование таких методов, как: теоретический анализ и изучение педагогической литературы по проблеме исследования, включая обобщение, сравнение, систематизацию полученных данных; методы сбора эмпирических данных: эксперимент, анкетирование, наблюдение.

Названные методы позволили выявить современное состояние проблемы исследования, сделать выводы о необходимости выявления и апробации формирования культуры межличностных отношений, а также обосновать и в ходе экспериментальной работы проверить данные условия формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три основных этапа.

Первый этап – поисково-констатирующий. Это этап теоретического осмысления проблемы формирования культуры межличностных отношений у детей, изучения состояния ее разработанности в научно-

методической литературе. Осуществлялся анализ практического состояния проблемы. Были определены методологические предпосылки, цели, задачи научного поиска, формировалась гипотеза, разрабатывались критерии проверки гипотезы, разработан примерный план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, также была составлена картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений и план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Составлен план экспериментальной работы, организовано проведение констатирующего этапа с целью определения направлений исследования.

Второй этап – реализующий – связан с организацией и проведением формирующего этапа в естественных условиях детского сада, с целью проверки эффективности предложенных нами психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений дошкольников, анализа и обработки материалов исследования, внедрения в практику результатов исследования.

Третий этап – контрольно-обобщающий, на котором изучались результаты контрольного этапа экспериментальной работы, обработка материалов экспериментальной работы, определялась эффективность организации процесса формирования культуры межличностных отношений в дошкольной образовательной организации, была обоснована необходимость внесения изменений в существующий процесс формирования культуры межличностных отношений, проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы.

Экспериментальная база исследования проходила в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №76 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие дети старшего

дошкольного возраста, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Теоретическая значимость проблемы включает теоретические наработки по вопросам формирования культуры межличностных отношений. Прежде всего – это изложение новых идей, направленных на формирование культуры отношений детей в условиях дошкольной образовательной организации. Определены критерии формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты позволили определить уровень сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, эмпирически подтвердить их эффективность. Определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности культуры межличностных отношений. Разработаны и апробированы примерный план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений и план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Материалы исследования могут быть использованы родителями, воспитателями дошкольных образовательных организаций и студентами.

Структура и объем работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

В данном параграфе обратимся к теоретическому осмыслению понятия «культура межличностных отношений», анализу проблемы формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста и ее решению в контексте современных подходов к развитию, обучению и воспитанию у детей дошкольного возраста.

Тема зарождения и становления межличностных отношений актуальна, поскольку большое число возникающих в молодежной среде деструктивных и негативных отношений имеют свои истоки в дошкольном возрасте. Данная проблема привлекает внимание исследователей. По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека [73]. Я.Л. Коломинский отмечает, что дошкольный возраст является чувствительным для образования добрых чувств к другим людям [45].

Логика изложения требует обращения к анализу базового понятия нашего исследования «формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста». Рассмотрим понятие межличностные отношения как одно из ключевых понятий работы. «Словарь практического психолога» трактует понятие межличностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных воздействий, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [77, с. 235]. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» уточняет толкование

межличностных отношений как возникающие отношения в группе людей в процессе общения и обучения. Наиболее отчетливо межличностные отношения проявляются в степени психологической совместимости [4].

А.В. Петровский дает такое определение «Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [64]». К. Роджерс полагал, что взаимодействие с другими дает человеку возможность раскрыть, пережить или встретить свою настоящую сущность. Личность человека становится видимой через отношения с окружающими. Отношения создают наилучшую возможность для «полной боевой готовности», чтобы быть в гармонии с самим собой, другими и окружающей средой [37].

В данном исследовании мы придерживаемся мнения Андреевой Г.М., которая считает, что межличностные отношения – это особый вид общественных отношений; реализация безличностных отношений в деятельности, актах общения и взаимодействия индивидов; фрагменты общественных отношений, воспринимаемые индивидом (как носителем суммы социальных ролей и неповторимой личностью) только как межличностные отношения [7].

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимного влияния людей друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные (интерперсональные) отношения – переживаются субъективно, с разной степенью, осознаваемой взаимосвязи между индивидами. В их основе лежат различные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и другие психологические характеристики. В отличие от деловых отношений, межличностные отношения, иногда, называют экспрессивными, подчеркивая их эмоциональную насыщенность. Сформированная культура межличностных отношений – один из основных показателей готовности

ребёнка к взаимодействию с окружающими его людьми. Она позволяет детям справиться с трудностями, помогает преодолеть робость, смущение, влияет на формирование дружеских отношений с окружающими, обеспечивает успех совместной деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.).

Далее обратимся к рассмотрению понятия «культура», как одному из основополагающих понятий темы нашего исследования, которая является совокупностью созданных человечеством материальных, духовных и социальных ценностей, функционирующих в качестве искусственных средств человеческой жизнедеятельности [62]. Толковый словарь С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой предлагает несколько трактовок понятия «культура»: совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение [62]. Д.И. Фельдштейн отмечает, что культура существует в двух основных формах: объективной (в виде реальных предметов, созданных порой не одним поколением людей, продуктов духовного труда, системы социальных норм и учреждений, духовных ценностей, совокупности отношения людей к природе, между собой и к самим себе) и субъективной (в виде деятельностных способностей человека, его общественно развитых чувств и возможностей овладеть этим предметным богатством). Культура выступает как индивидуальное выражение личности. Личность проявляется в ее активности, избирательности поведения и в стремлении к преобразовательной деятельности. Деятельностный подход к формированию культуры центрирует концепцию культуры в связи с развитием личности [41]. Функция культуры, в целом, на наш взгляд, состоит в преобразовании действительности. Эти свойства прослеживаются в развитии общей культуры. Поэтому культура взаимоотношений в процессе межличностных отношений является одним из условий формирования личностной культуры педагога. Культура межличностных отношений может быть представлена как способность к

духовно-познавательному освоению действительности (в форме понятий), способность к аксиологическому отношению к миру (в форме ценностей) и способность к социальному (практическому) действию [41].

Культура межличностных отношений понимается нами, вслед за А.В. Какун, как совокупность духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения [41]. Культура межличностных отношений – это праксеологическая отрасль этического знания, исследующая мораль с точки зрения реализации, рассматривает определенную систему морально-этических ценностей: моральные и этические принципы, правила поведения и общения, поведенческие и коммуникативные образцы, на которые ориентируются люди в процессе социальной взаимодействующих. На уровне обыденного сознания культура межличностных отношений как социальный феномен объединяет гуманистическую мораль и этикет, является разновидностью общения и поведения, благодаря морально-этическим принципам памяти уважения, вежливости, тактичности, достоинства, благородства и ответственности гармонизирует человеческие отношения в любой социальной плоскостей.

Проведенный нами анализ ключевых понятий исследования позволил уточнить формулировку понятия «формирование культуры межличностных отношений». Рассмотрим понятие «формирование» как одно из ключевых понятий нашего исследования. Толковый словарь С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой формирование определяет как придание определенной формы, законченности [62]. Подласый И.П. предлагает формирование трактовать как процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Он также отмечает, что воспитание – это один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности.

Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости [66]. Формирование в педагогике рассматривается как результирующая оценка развития человека, употребляется, как способность педагога осуществлять обучение и воспитание воспитуемых.

В связи с ранее сделанными нами выводами формирование культуры межличностных отношений мы понимаем как процесс становления совокупности духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств детей старшего дошкольного возраста, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения.

Логика нашего исследования предполагает рассмотрение типов межличностных отношений, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация межличностных отношений

| Тип отношений | Описание |
|------------------------------|--|
| По цели | |
| Первичные отношения | Устанавливаются между людьми как сами по себе необходимые. |
| Вторичные отношения | Зарождаются в необходимости помощи или какой-либо функции, которую одно лицо выполняет в отношении другого. |
| По характеру | |
| Официальные (формальные) | Характеризуются наличием обязательных норм, отсутствием права выбора партнёра по общению, низкой эмоциональностью. |
| Неофициальные (неформальные) | Свойственно право выбора партнёра, широкая эмоциональная основа, отсутствие чётких норм поведения. |

М.И. Лисина отмечает две стороны межличностных отношений. С одной стороны – это результат общения; а с другой – начальная предпосылка, мотивация ребенка к созданию разных видов взаимодействия [55]. Отношения устанавливаются и реализуются во взаимодействии с окружающими. Но следует отметить, что отношение не всегда выражается во внешних проявлениях. Отношение может рождаться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно ощущать и к

отсутствующему и даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме чувств, восприятий, образов). В случае если общение постоянно осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью отдельных внешних средств, то взаимоотношения – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не подразумевает прочных средств выражения. Но в настоящей жизни отношения к другому человеку выражаются, прежде всего, в действиях, нацеленных на него, в том числе в общении. Таким образом, отношения допускаются рассматривать как внутреннюю психологическую базу общения и взаимодействия людей [54].

Мы считаем, что главная составляющая, определяющая личность – ее отношение к людям, являющееся в одно и то же время основой взаимоотношения с ними. Отношения человека выступают как сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь с многообразными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его поступках, реакциях и переживаниях, формирующаяся в деятельности. В структуре личности психологи выделяют три вида отношений: отношение человека к людям; отношение к себе; отношение к объектам внешнего мира [56]. А.А. Бодалев считает, необходимым напомнить, что отношение к миру постоянно опосредованно отношением человека к другим людям [69]. Л.С. Выготский и его последователи считают, что взаимоотношения ребенка с другими людьми выступают как способ познания мира [28].

Следует подчеркнуть, что изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (в особенности зарубежных) сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия. Понятия «общение» и «отношение», как правило, не разводятся, а сами термины употребляются синонимично. Нам представляется, что эти понятия следует различать [78].

В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [55]. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский). В то же время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешние проявления. Впервые категория «отношения» было выдвинуто А.Ф. Лазурским, в концепции личности которого основным понятием при изучении человека было «отношение личности к разного рода внешним возбудителям» [49, с. 126]. Позже В.Н. Мясищев разработал свою «психологию отношений личности», утверждая, что специфической характеристикой личности выступает система отношений человека к окружающему миру, к самому себе [60, с. 48]. Автор считает, что отношения личности всегда включены во взаимоотношения в коллективе, которые формируют человека как личность, поэтому особого внимания заслуживают проблемы взаимодействий и взаимоотношений [60]. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств [80].

А.П. Жавнерко выделены основные феномены социальных межличностных отношений:

1. Симпатия – предпочтительная привлекательность. Вызывает когнитивную, эмоциональную, поведенческую реакцию, эмоциональную привлекательность.

2. Аттракция – притягивание одного человека к другому, процесс предпочтения, двустороннего притяжения, обоюдной симпатии.

3. Антипатия – чувство неприязни, нерасположения или отвращения, эмоциональное отношение неприятия кого-то или чего-то.

4. Эмпатия (сопереживание, отклик одной личности на эмоции другой), которая имеет следующие уровни: первый содержит в себе когнитивную эмпатию, проявляющуюся в виде осознания психического состояния другого человека (без перемены собственного состояния); второй уровень подразумевает эмпатию в форме не только осознания состояния объекта, но и сопереживания ему, т. е. эмоциональную эмпатию; третий уровень включает когнитивные, эмоциональные и, главное, поведенческие компоненты. Данный уровень предполагает межличностную идентификацию, которая считается мысленной (воспринимаемой и понимаемой), чувственной (ощущение) и более эффективной [36].

5. Совместимость (оптимальное соединение психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их общей деятельности) – несовместимость.

6. Сработанность (удовлетворенность от общения; слаженность) [36].

На проявления межличностных отношений оказывают большое влияние пол, возраст, национальность, темперамент, социальный статус, профессия и т. д.

К.А. Абульханова-Славская сообщает о том, что межличностные взаимоотношения могут различаться по содержанию своей социальной ценности и тем самым по-разному влиять на участвующих индивидов. Одни отношения обезличивают людей, считая их только в качестве исполнителей, другие – дают возможность для становления каждого. В

современной науке существуют следующие подходы к осознанию межличностных отношений: социометрический: избирательные предпочтения детей; социокогнитивный: познание и оценка другого и разрешение социальных проблем; деятельностный: отношения как итог общения и общей деятельности детей [1].

Наиболее распространенным подходом к осмыслению межличностных отношений дошкольников считается социометрический. Межличностные взаимоотношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В различных исследованиях (В.Р. Кисловская, Я.Л. Коломинский, А.В. Кривчук, В.С. Мухина, Т.А. Репина, и др.) было показано, что в дошкольном возрасте быстро растет организованность детского коллектива. Некоторые дети становятся все более предпочитаемыми основной массой в группе, другие все крепче занимают состояние отверженных. Именно содержание и подтверждение выборов, которые осуществляют дети, меняется от внешних качеств до личностных характеристик.

Также выяснилось, что эмоциональное сопереживание детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера взаимоотношений ребенка со сверстниками. В исследованиях социокогнитивного направления межличностные отношения трактуются как осознание качеств других людей и способность разьяснять и решать конфликтные ситуации. Р.А. Максимова, Г.А. Золотнякова, В.М. Сенченко и др., при изучения возрастных особенностей восприятия детьми дошкольного возраста других людей, их понимание эмоционального состояния человека, методы решения проблемных ситуаций, отношение к другому, пришли к выводу об их когнитивистикой ориентации. Другой человек рассматривался как объект познания.

Немалое количество экспериментальных исследований было посвящено непосредственным контактам детей и их влиянию на развитие детских отношений. Среди данных исследований допускается выделить

два главных теоретических подхода: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский) [64]; концепция генезиса общения, где взаимосвязи детей рассматривались как результат деятельности общения (М.И. Лисина) [55].

Межличностные отношения в детской группе выступают как довольно сложное социально-психологическое явление и подчиняются поставленным закономерностям. Первая из них – предопределенность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе. Вторая закономерность межличностных отношений в детской группе – это их зависимость от общей деятельности. Третья закономерность – их многоуровневая природа.

Развитие отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста плотно связано с развитием личности ребенка. А также с тем, что баланс предметного и личностного начал изменяется в течение дошкольного возраста [22].

Резюмируем проанализированную информацию данного параграфа:

1. В трактовании понятия культуры межличностных отношений мы опираемся на мнение А.В. Какун, которая культуру межличностных отношений понимает как совокупность духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения.

2. Формирование культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста – это мы понимаем как процесс становления совокупности духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств детей старшего дошкольного возраста, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения.

3. Основываясь на данных исследований Г.А. Золотняковой, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, Р.А. Максимовой, В.С. Мухиной, А.В.

Петровского, Т.А. Репиной и др., посвященных формированию культуры межличностных отношений, мы можем сделать следующий вывод: межличностные отношения в детской группе выступают как довольно сложное социально-психологическое явление и подчиняются ряду закономерностей: предопределенность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе; их зависимость от общей деятельности; многоуровневая их природа.

4. Принимая во внимание возрастные особенности детей, необходимо создавать и реализовывать такие психолого-педагогические условия, при которых формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось бы наиболее успешно.

1.2. Особенности формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретические основы нашего исследования, раскрыв ключевое и сопутствующие ему понятия и историческое развитие проблемы формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. В данном пункте мы приступим к раскрытию особенностей формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них от двух до четырех лет сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе от

четырёх до шести лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе в шесть-семь лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядной ситуации [79].

По мнению И.В. Шаповаленко, «...в старшем дошкольном возрасте происходит важное изменение, касающееся сферы отношений со сверстниками. Именно с этого возраста сверстник постепенно становится по-настоящему значимым для ребенка, когда совокупность различных психических процессов создает благоприятные условия для появления нового типа его взаимоотношений со сверстниками...»:

- развитие речи к старшему дошкольному возрасту достигает достаточно высокого уровня, не препятствующего взаимопониманию;

- накопление внутреннего багажа в виде различных знаний и сведений об окружающем, которые ребенок стремится осмыслить и упорядочить и которыми он жаждет поделиться с окружающими;

- развитие произвольности, общее интеллектуальное и личностное развитие позволяют детям самостоятельно, без помощи взрослых налаживать и осуществлять совместные игры. Как уже было отмечено выше, в этот период у ребенка развивается представление о себе благодаря этому он начинает более дифференцированно воспринимать сверстников и проявлять к ним интерес [88, с. 248].

Все эти факторы, вместе взятые, приводят к двум существенным изменениям в жизни детей: изменение роли взаимоотношений ребенка со сверстниками и постепенное усложнение этих взаимоотношений; появление интереса к личным качествам и личности других детей [88].

С.С. Бычкова считает, что отношения дошкольников со сверстниками характеризуются, с одной стороны импульсивностью и спонтанностью, а, с другой стороны, инертностью и стереотипностью [19]. Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова выделяют пассивно-положительный, эгоистичный, конкурентный, личностный и нестабильный виды отношений детей дошкольного возраста к сверстникам [80]. Т.А. Репина называет три основополагающих вида: собственно-личностные, оценочные и «деловые» [70].

Е.В. Субботский считает, что отношения детей дошкольного возраста разделяются на: отношения эмоционального общения, отношения руководства – подражания, отношения кооперации. В частности, он исследовал партнерство как отношения, в которых ребенок и окружающие его люди осуществляют те же или подобные программы, не связанные ни с какими внешними узлами [81].

Исследования Я.Л. Коломенского [45] показали, что в дошкольном возрасте симпатии и антипатии детей достаточно устойчивы и объединены с определенными личностными качествами. Дети, которых выбрали большинство их сверстников, обладают такими качествами, как дружелюбие, умение помочь товарищу, пунктуальность, аккуратность, умение организовать игру, добавить новые увлекательные элементы, знание правил игры и умение соблюдать их.

В дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Мы полагаем, что психологической основой индивидуальных вариантов отношения к сверстнику является различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала.

Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т. е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога [78].

Ситуативно-деловая форма общения складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. К шести годам возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Дети старшего дошкольного возраста внимательно наблюдают за действиями сверстников и эмоционально включаются в них. Часто вопреки правилам игры они стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо

сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

В середине дошкольного возраста происходит решительный перелом в отношении к сверстнику. Картина взаимодействия детей существенно меняется. В старшем дошкольном возрасте эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников зависит либо от способности к организации совместной игровой деятельности, либо от успешности продуктивной деятельности. У популярных детей наблюдается высокая успешность в совместной познавательной, трудовой и игровой деятельности. Они активны, ориентированы на результат, ожидают положительной оценки. Дети с неблагоприятным положением в группе имеют низкую успешность в деятельности, которая вызывает у них отрицательные эмоции, отказ от работы. Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Успехи и промахи других приобретают особое значение. В процессе игры или другой деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчения детей, а его неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

В старшем дошкольном возрасте начинает активно проявляться интерес к внутреннему миру другого человека, к его чувствам, переживаниям, развивается эмпатия, без чего воспитание гуманного отношения к людям невозможно. Развитие эмпатии представляет собой неотъемлемую часть формирования личности, воспитания культуры межличностных отношений. Ориентация в эмоциональном настроении людей, по мнению Т.А. Березиной, является «необходимым условием

успешной совместной практической деятельности» [13, с. 56]. Среди наиболее типичных для дошкольников вариантов конфликтных отношений к сверстникам повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость и демонстративность дошкольников. Остановимся на них подробнее в таблице 2.

Таблица 2 – Варианты конфликтных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками

| № п/п | Вариант конфликтных отношений | Описание |
|-------|-------------------------------|---|
| 1 | Агрессивные дети | <p>Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, они приписывают другим враждебные намерения и пренебрежение к себе. Такое приписывание враждебности проявляется в чувстве своей недооцененности со стороны сверстников, в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций, в ожидании нападения или подвоха со стороны партнера.</p> <p>Все они проявляют низкий интерес к сверстнику, неадекватные реакции на успехи другого (злорадство при его неудачах и протест против его достижений) и неспособность бескорыстно поделиться или помочь другому.</p> |
| 2 | Обидчивые дети | <p>Обидчивые дети воспринимают успехи других как собственное унижение и игнорирование себя, а потому переживают и демонстрируют обиду. Характерной особенностью обидчивых детей является яркая установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается как отрицание себя.</p> <p>Обидчивые дети как будто не замечают окружающих. Они выдумывают несуществующих друзей и истории, не обращая внимания на своих реальных партнеров. Собственные фантазии, в которых ребенок обладает всеми мыслимыми достоинствами (силой, красотой, необыкновенной храбростью), закрывают от него реальность и замещают действительные отношения со сверстниками. Оценка себя и отношение к себе замещает непосредственное восприятие сверстников и отношения с ними.</p> <p>У обидчивых детей существует явное ощущение своей «недооцененности», непризнанности их достоинств и собственной отверженности. Однако это ощущение не соответствует реальности. Данные исследований показывают, что обидчивые дети, несмотря на их конфликтность, не принадлежат к числу непопулярных или отвергаемых. Следовательно, такая заниженная оценка обидчивых детей глазами сверстников является результатом исключительно их собственных представлений. Данный факт указывает на еще одну парадоксальную особенность обидчивых детей.</p> <p>С одной стороны, они явно ориентированы на положительное отношение к себе со стороны всех окружающих и всем своим поведением требуют от них постоянной демонстрации уважения, одобрения, признания. С другой - по их представлениям окружающие люди их недооценивают, и они ожидают от них, и главным образом от сверстников, негативной оценки себя.</p> |

Продолжение таблицы 2

| | | |
|---|----------------------|---|
| 3 | Застенчивые дети | <p>Застенчивых детей отличает повышенная чувствительность ребенка к оценке взрослого (как реальной, так и ожидаемой). У застенчивых детей наблюдается обостренное восприятие и ожидание оценки. Удача вдохновляет и успокаивает их, но малейшее замечание замедляет деятельность и вызывает новый всплеск робости и смущения. Ребенок ведет себя застенчиво в ситуациях, в которых ожидает неуспеха в деятельности. В случаях затруднения он робко смотрит взрослому в глаза, не решаясь попросить помощи. Ребенок одновременно не уверен и в правильности своих действий, и в положительной оценке взрослого. Застенчивость проявляется в том, что ребенок, с одной стороны, хочет привлечь к себе внимание взрослого, но, с другой стороны, очень боится выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания. Эта особенность ярко проявляется в ситуациях первой встречи взрослого с ребенком, а также в начале любой совместной деятельности.</p> <p>Основные затруднения в общении застенчивого ребенка с другими людьми связаны с отношением к себе и восприятием отношения других.</p> <p>Ожидание ребенком критического отношения к себе со стороны взрослых во многом определяет его робость и смущение. Особенно ярко это проявляется в общении с незнакомыми людьми, отношение которых им неизвестно. Не решаясь получить поддержку у взрослого, дети иногда прибегают к своеобразному способу усиления Я, принося на занятие любимую игрушку и прижимая ее к себе в случае затруднения, или просят взять с собой сверстника. Незнание оценки взрослого парализует ребенка; он всеми силами стремится уйти от этой ситуации, переключить внимание с себя на что-то другое.</p> |
| 4 | Демонстративные дети | <p>Демонстративных детей выделяет стремление привлечь к себе внимание любыми возможными способами. Такие дети, как правило, достаточно активны в общении. Однако в большинстве случаев дети, обращаясь к партнеру, не испытывают к нему реального интереса. Преимущественно они говорят о себе, показывают свои игрушки, используют ситуацию взаимодействия как средство привлечения внимания взрослых или сверстников. Отношения с другими для таких детей являются средством самоутверждения и привлечения внимания. Как правило, такие дети стремятся, получить положительную оценку себя и своих поступков.</p> <p>Однако в случаях, когда отношения с воспитателем или группой не складываются, демонстративные дети применяют негативную тактику поведения: проявляют агрессию, жалуются, провоцируют скандалы и ссоры. Нередко самоутверждение достигается путем снижения ценности или обесценивания другого. Например, увидев рисунок сверстника, демонстративный ребенок может сказать: «Я рисую лучше, это совсем некрасивый рисунок». Вообще в речи демонстративных детей преобладают сравнительные формы: лучше/хуже, красивее/некрасивее. Представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с чьими-то другими, носителем которых выступает сверстник. У этих детей ярко выражена потребность в другом, при сравнении с которым можно оценить и утвердить себя.</p> |

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику. Другой ребенок становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого, что отражает, прежде всего, изменения в самосознании ребенка. Через сравнение со сверстником ребенок оценивает и утверждает себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а «в глазах другого».

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К шести-семи годам значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако, наряду с этим, в общении старших дошкольников появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты его существования – его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т.д. Их общение становится внеситуативным.

Развитие внеситуативной формы в общении детей происходит по двум направлениям. С одной стороны, увеличивается число внеситуативных контактов: дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. С другой стороны, сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по два-три человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого,

которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка.

К шести годам значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Иногда даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Шестилетние дети могут объединяться с товарищем в своем «противостоянии» взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К старшему дошкольному возрасту у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить ему что-либо или уступить. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и предметов.

Такова в общих чертах возрастная логика развития общения и отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и, в конечном счете, особенности становления личности. Особую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

Таким образом, можно сделать вывод, что за период дошкольного детства ребенок проходит огромный путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с детьми. Следует также обозначить, что межличностные отношения у детей не всегда выражают себя во внешних действиях и считаются стороной сознания ребенка. К старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает принимать себя и другого как целостную личность, не сводимую к отдельным качествам, вследствие чего становится возможным формирование личностного отношения со сверстником. Велико влияние группы детского сада на формирование культуры межличностных отношений детей.

1.3. Психолого-педагогические условия формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

В предыдущих параграфах мы рассмотрели теоретические аспекты понятия «культуры межличностных отношений», структурные компоненты и психолого-педагогические особенности ее формирования у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим мы предположили, что если реализовать некоторые психолого-педагогические условия, то процесс формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным. В данном параграфе мы раскроем выделенные нами условия на теоретическом уровне, исходя из анализа психолого-педагогической литературы.

В соответствии с гипотезой нашего исследования формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: развитие сопереживания у детей; формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности; повышение компетентности родителей по

вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой под условием понимается «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; устное или письменное соглашение о чем-нибудь, договоренность; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [62].

В нашем исследовании мы выдвинули ряд психолого-педагогических условий, поэтому обратимся к изучению данного понятия. Под психолого-педагогическими условиями формирования культуры межличностных отношений нами понимается определенная совокупность психолого-педагогических средств, развивающих способов взаимодействия взрослых с детьми, обеспечение благоприятного психологического микроклимата в группе детей, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса.

Рассмотрим обозначенные нами психолого-педагогические условия формирования культуры межличностных отношений детей. Первое условие, выделенное нами в ходе изучения философской, психолого-педагогической, методической литературы было определено следующим образом: развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе.

Обратимся к содержанию понятия «сопереживание». Понятие сопереживания (эмпатии) впервые появляется в работах немецких ученых начала XX в., занимавшихся проблемой познания человека человеком, в частности в исследованиях Т. Липпса и образовывается от немецкого слова «*einführung*» (чувствовать себя в другом). Позже данное понятие начинают трактовать как частное проявление способности к рефлексии [54].

А. Валлон показывает, что сопереживание у ребенка может проявляться в двух противоположных направлениях: в «центробежном» и в «центростремительном». В центробежной форме ребенок переносит обычный объект своего желания или своего страха на объект, который

вызывает у него сочувствие, а в центростремительной форме ребенок реагирует на то, что интересуется другого или угрожает другому, как будто это интересуется его самого или угрожает ему самому [21].

В советской психологии сопереживание изучается исходя из общих методологических положений об онтогенетическом становлении личности путем «присвоения» материальной и духовной культуры общества. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина рассматривают механизмы онтогенетического развития – «обособление» и «идентификация»; изучают определяющее влияние взрослого на развитие личности ребенка; пишут о значимости активности самого ребенка в воспитании сопереживания [29; 73; 50; 59].

В психологическом словаре указано, что сопереживание – это уподобление эмоционального состояния другой личности при этом в индивидуальном сознании субъекта отражается отношение другого человека к происходящим с ним событиям [77].

Сопереживание (от греч. *Empatheia* – сопереживание) – категория современной психологии, означающая способность человека представить себя на месте другого человека, понять чувства, желания, идеи и действия другого, на произвольном уровне, положительно относиться к ближнему, испытывать сходные с ним чувства, понимать и принимать его актуальное, эмоциональное состояние [82].

Сопереживание, по мнению О.А. Карабановой, – это положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся в способности переживать радость и горе другого человека [42]. Сопереживание – это «восприятие боли, трудностей, потерь другого человека с соболезнованием, сочувствием, состраданием, желанием помочь, поддержать, и все из любви к нему. Такое причастие к жизненным переживаниями близких людей основано на эмпатии, как чуткости и глубоком понимании их душевного и физического состояния» [18]. Сопереживание – это представление себя в роли человека, переживающего

радость или горе и действия по отношению к нему такие, какие человек хотел бы получить к себе, будучи реально в таком состоянии. Сопереживание граничит с ответственностью, с личностным восприятием жизни, с желанием людям добра [23]. Таким образом, сопереживание это: состояние, которое выражается в переживании чего-либо вместе с другими, в разделении переживания; действие по оказанию помощи по отношению к тому, кому сопереживают [84].

Анализируя механизмы развития личностных качеств детей, С.Г. Якобсон указывает, что «сопереживание у ребенка развивается в результате перехода внешних, моральных правил во внутренние нормы» [90]. Рассматривая проблему формирования сопереживания, исследователи называют в качестве важнейших детерминант следующие: общение ребенка с взрослым, совместную деятельность детей, наличие эмоциональной направленности на сверстника, влияние художественной литературы (в частности сказок) и освоение на ее основе нравственного смысла произведения.

В исследованиях Т.Н. Счастной категория сопереживания включает следующие компоненты: знание нравственных норм, связанных с сопереживанием; умение воспринимать эмоциональное состояние другого; способность выражать адекватные данной ситуации эмоциональные реакции в социально-приемлемых формах; опыт собственных переживаний, связанных с наличием/отсутствием сопереживания со стороны другого лица; рефлексивные проявления сопереживания, состоящие в умении поставить себя на место другого; оказание помощи другому, содействие» [78].

Исследования советских психологов показывают, что способность к сопереживанию вначале строится на подражании взрослому, на уровне успеха и на уровне неудачи иного лица, с которым идентифицируется ребенок, а возникшую затем под влиянием взрослых способность к сопереживанию ребенок начинает переносить на сверстника [64]. В

теоретической концепции и экспериментальных исследованиях В.С. Мухиной доказано, что механизмами развития личности являются идентификация и обособление [59].

Основываясь на данных исследований Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева и др., посвященных развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, мы можем сделать следующий вывод:

– во-первых, характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты развития сопереживания остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты особенности развития сопереживания, критерии и показатели их развития у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования;

– во-вторых, сопереживание нужно развивать в процессе различных видов деятельности, с использованием различных методов и средств;

– в-третьих, принимая во внимание возрастные особенности детей, необходимо создавать и реализовывать такие психолого-педагогические условия, при которых развитие сопереживания осуществлялось бы наиболее успешно.

Остановимся на втором педагогическом условии, обеспечивающем эффективное формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста – формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности.

Рассмотрим понятие «сотрудничество» – это тип взаимоотношений людей между собой в процессе деятельности, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий. Поскольку воспитание и обучение есть процесс реализации воспитательных отношений, то сотрудничество в нем есть показатель высокого уровня развития этих отношений. Сотрудничество здесь проявляется в

кооперации усилий двух сторон – педагогов и воспитанников. Такое сотрудничество возможно только на основе духовно-нравственного единства, оно внешне проявляется во взаимной доброжелательности, взаимном доверии и признании достоинств друг друга [11].

Сотрудничество связано непосредственно со вторым типом групповой работы – с взаимозависимостью – поскольку предполагает разделение ответственности и труда (как, например, в оркестре или спортивной команде, которые состоят из участников, находящихся в сильной зависимости друг от друга). Сотрудничество означает наличие в группе симметрии знаний, симметрии статуса и симметрии целей, при этом роли и задачи для каждого члена группы могут быть разными. Симметрия знаний предполагает применение каждым участником соответствующих знаний, симметрия статуса относится непосредственно к сотрудничеству между сверстниками (вне иерархии), симметрия целей означает, что участники стремятся к достижению общей цели, а не различных или даже противоположных. Существует также разница между сотрудничеством и кооперацией. Кооперация означает, что учащиеся работают над параллельными задачами и в конечном итоге объединяют все части в одну. Сотрудничество же требует, чтобы учащиеся сразу работали вместе над одной и той же задачей, с последующим разделением труда [3].

Исследователи определяют три основных компонента сотрудничества, в частности, в контексте решения проблем: участие, рассмотрение перспектив и социальное регулирование. Под участием понимается вовлеченность учащихся в задачу, их вклад в общую деятельность. Рассмотрение перспектив фокусируется на качестве взаимодействия между учащимися во время совместного решения проблем, например, на том, как учащиеся адаптируются друг к другу. Социальное регулирование относится к тому, каким образом учащиеся взаимодействуют для совместной работы, и включает в себя обсуждение и разрешение разногласий, оценку учащимся своей работы и деятельности

других, а также принятие общей ответственности [3]. Поскольку понятие «сотрудничество» многогранное, оно включает в себя множество элементов (таблица 3).

Таблица 3 – Элементы сотрудничества с описанием

| № п/п | Элемент | Описание |
|-------|------------------------------------|--|
| 1 | Построение общего понимания | Обучающиеся вырабатывают общее понимание поставленной перед ними цели и задачи. Дети взаимодействуют друг с другом, чтобы лучше понять, в каком направлении необходимо работать. Детям нужно объединить имеющиеся у каждого знания, чтобы выявить сильные и слабые стороны. Это поможет им грамотно распределить обязанности и роли между собой. |
| 1.1 | Общение друг с другом | Общение в контексте сотрудничества заключается в достижении общей цели через построение общего понимания. Участники группы должны разговаривать друг с другом, коллективно обсуждать идеи и задавать друг другу вопросы. Коммуникация в данном случае будет означать общение внутри группы ради достижения эффективного сотрудничества. |
| 1.2 | Обмен ресурсами и информацией | Сотрудничая, дети должны осознавать, что они и их товарищи могут не обладать сразу всеми необходимыми для выполнения задачи ресурсами (под ресурсами в данном случае понимаются как материальные ресурсы, так и информация, навыки, знания, опыт). Чтобы достичь поставленной цели, обучающимся нужно объединить все имеющиеся ресурсы и информацию. Таким образом, им удастся создать более крупный «резерв», из которого дети могут черпать знания и опыт, предоставленный другими участниками группы. Совмещая различные фрагменты информации, дети могут оптимально использовать объединенные ресурсы. |
| 1.3 | Распределение ролей и обязанностей | Эффективное сотрудничество требует четко определенных ролей и разделения ответственности. Ресурсы и информация для выполнения задачи должны быть распределены между детьми, чтобы стимулировать активное участие каждого из них. Участники группы могут работать вместе над поиском способов, которые помогут им достичь общей цели, составив план коллективного подхода к задаче через распределение ролей с соответствующими обязанностями. При этом обязанность каждого участника должна быть понятна всей группе. |
| 2 | Коллективный вклад | После того как общее понимание задачи было определено, а цель установлена, каждый обучающийся должен внести свой вклад в общую работу, а также признать и оценить вклад других. |
| 2.1 | Вклад каждого в групповую работу | Этот аспект относится к степени активности обучающегося во время выполнения совместной задачи. Необходимо, чтобы каждый член группы доводил свою работу до конечной цели. То, насколько качественно ребенок выполняет задание, отражает степень его участия в группе. В случае возникновения трудностей важно, чтобы дети не недооценивали свой вклад, а искали альтернативные стратегии для достижения цели. |
| 2.2 | Признание вклада других | Признание значимости роли каждого члена группы является чрезвычайно значимым для поддержания эффективного сотрудничества. Как уже было упомянуто ранее, обучающиеся должны принимать во внимание мнение своих товарищей и пробовать взглянуть на ситуацию с их точки зрения. Подобный подход способствует достижению консенсуса внутри группы, где вклад каждого является ценным. |

Продолжение таблицы 3

| | | |
|-----|--|--|
| 2.3 | Ответственность за выполнение своей задачи и понимание роли других | Действия, предпринимаемые учащимися во время совместной задачи, являются основой успешного сотрудничества и демонстрируют желание и готовность каждого из участников идти к поставленной цели. Общий успех группы зависит от того, насколько хорошо каждый член группы выполняет обязанности, связанные с его ролью. Помимо этого, все учащиеся должны понимать, что разделяют коллективную ответственность, поэтому должны придерживаться общего плана действий и правил взаимодействия, установленных группой. |
| 3 | Регулирование | Для эффективной совместной работы необходимо, чтобы деятельность, как каждого отдельного ребенка, так и всей группы непрерывно контролировалась и в случае необходимости регулировалась. При возникновении разногласий важно совместно обсудить причины их появления и поработать над их устранением во избежание создания конфликтных ситуаций. |
| 3.1 | Обеспечение того, чтобы вклад каждого был равноценным | В совместных задачах дети должны работать вместе, делясь информацией, знаниями и ресурсами, чтобы внести соответствующий вклад в групповую работу. Выполняя свои обязанности, обучающиеся размышляют над своим вкладом в коллективную работу, выявляя собственные сильные и слабые стороны. Дети, которые умеют оценивать себя и свой прогресс, также могут лучше контролировать и оценивать вклад, который вносят другие участники группы. |
| 3.2 | Разрешение конфликтов | Взаимодействие между членами группы должно быть основано на переговорах. Обсуждение различий во взглядах учит детей формулировать и излагать свою точку зрения, при этом уважительно относиться к мнению остальных. При совместной работе детям необходимо найти эффективные способы разрешения любых разногласий или конфликтов, возникающих при попытке достичь общей цели. Оптимальное сотрудничество требует, чтобы дети обсуждали идеи и аргументировали свою позицию, избегая конфронтации. |
| 3.3 | Умение находить подход к каждому участнику группы | Каждый ребенок имеет свои уникальные особенности и совершенно по-разному взаимодействует с другими. При общении внутри группы важно стараться находить подход к тому или иному ребенку и корректировать общение и поведение в соответствии с потребностями других членов группы. |

Современные исследователи считают, что сотрудничество дошкольника со сверстниками играет незаменимую роль в развитии личности. Сотрудничество старших дошкольников со сверстниками создает благоприятные условия для развития их личности, умения общаться в коллективе. Дети учатся видеть и понимать позицию партнера, согласовывать и соподчинять свои действия; они начинают творчески мыслить, становятся инициативными в получении новых знаний. Освоение детьми опыта сотрудничества, содействует формированию уважительного отношения к педагогу, эмпатии к другим детям, доброжелательного и заботливого отношения к младшим, уважения к старшим, а также умение

понимать состояние и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать.

Способы сотрудничества формируются у детей постепенно. Вначале следует предлагать несложные задания, которые объединяют результаты деятельности всех участников в общий итог. А затем задание постепенно усложняется. Наиболее сложными заданиями являются такие, которые ставят перед детьми задачу идентичного выполнения всех действий, тесной согласованности друг с другом в процессе деятельности. При такой форме объединения особую роль играет совместный поиск: дети должны обсудить способ выполнения задания. Объединение детей в небольшие группы для совместного выполнения заданий позволяет сформировать у них прочные способы сотрудничества, а также определенные представления об особенностях работы в коллективе.

В работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца сотрудничество рассмотрено как форма кооперации и определяется как один из способов межличностного взаимодействия, характеризуемый объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. Большое значение для социализации ребенка и его личностного развития имеет своевременное включение малыша во взаимодействие со сверстниками. В этом плане особое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе детского сада [53, с. 95].

По исследованиям Е.Е. Кравцовой сотрудничество является позитивным взаимодействием, в котором цели и интересы участников совпадают, либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников. Сотрудничество предполагает взаимопомощь и взаимоподдержку, когда все партнеры по взаимодействию, содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей,

сознательно подчиняют свои действия правилу, действуют по правилу [46, с. 37].

Оно несет основные признаки совместной деятельности: наличие единой цели, побуждение участников совместной деятельности, работа вместе, объединение индивидуальных деятельностей в единое целое, разделение единого процесса деятельности на отдельные взаимосвязанные операции, и их распределение между участниками, координация индивидуальных деятельностей и управление ими, наличие единого конечного результата. Совместная деятельность строится как договор о продуктивном взаимодействии и взаимопомощи, в составлении которого участвуют обе «высокие стороны»: и воспитатель, и дети. Развитие навыков эффективного взаимодействия у дошкольников должно решаться при помощи педагога. Работа воспитателей по формированию опыта коллективной деятельности должна осуществляться за счёт коллективной формы организации и проведения занятий; использования в совместной деятельности с детьми игр и упражнений, направленных на формирование навыков сотрудничества. Для организации совместной деятельности следует использовать такие задания, которые позволяют обнаружить сложившиеся у дошкольников способы влияния друг на друга, а также имеют наглядный конечный результат совместных действий. В старшем дошкольном возрасте эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников зависит от способности к организации совместной игровой деятельности и в целом от успешности продуктивной деятельности [57, с. 18].

К старшему дошкольному возрасту значительно усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстников (помощь, утешение, уступки и т.п.). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстников, но и понять их. К семи годам

снижается острота и напряженность конфликтов дошкольников. Непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что ровесник стал не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью, а его настроение и желания становятся целью действий ребенка. Такое восприятие сверстника является основой нравственных чувств: сопереживания, печали и радости.

По мере проявления ребенком своей индивидуальности и осознания себя развивается способность к сопереживанию, вчувствованию в предмет (живой, неживой), явление, то есть эмпатии. В качестве особых форм эмпатии сопереживание является переживанием субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним. Эмоции человека различаются степенью осознанности. Сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Дети среднего дошкольного возраста начинают отзываться на беды и несчастья товарищей, но могут отреагировать парадоксально. И лишь старшие дошкольники не только адекватно откликаются на переживания ровесников, но и содействуют их эмоциональному благополучию.

В качестве третьего немаловажного условия, мы выдвигаем следующий тезис – повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Логика нашего исследования предполагает исследование понятия «компетентность» для более точного трактования психолого-педагогического условия. Словари русского языка С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова предоставляют определение компетентности как

обладание глубокими познаниями в какой-нибудь области; познание, осведомленность, авторитетность, что, вполне возможно, послужило причиной для понимания компетентности как основы и следствия присвоения определенной суммы знаний, умений, навыков [62].

Необходимо отметить, что возникшие перед нами определенные трудности анализа педагогических категорий «компетентность» и «компетенция» были вызваны неоднозначным трактованием в психолого-педагогической литературе. Понятие компетентность и компетенция пересекаются с психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, обозначающими возможности человека занимающегося тем или иным видом деятельности. Ряд исследователей (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.Г. Климкович, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.И. Огарев, Е.М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления.

В современной науке проблема педагогической компетентности не имеет однозначного решения: поиск условий интеграции важнейших составляющих профессиональной компетентности педагогов (В.А. Адольф, Н.В. Карнаух, Н.Н. Лобановой, А.К. Марковой, Л.В. Ушениной, В.И. Юдина и др.); развитие профессиональной компетентности, связанное с совершенствованием исследовательских качеств педагога (М.Н. Акимовой, О.А. Исламшина, Г.А. Пахомовой, Л.В. Симоновой и др.); исследование профессионально важных качеств учителя в процессе развития способностей к проектированию и моделированию педагогической деятельности (Н.Д. Иванова, Н.В. Кухарева, Д.Г. Левитеса, О.Г. Прикота, П.И. Третьякова, Т.И. Шамоной и др.).

Следует отметить, что компетентность включает в себя не только когнитивный компонент, но и эмоциональный, и поведенческий, то есть умение применять полученные знания на практике, сформированность

педагогической рефлексии. Родительская компетентность, на наш взгляд, заключается в том, что взрослый в любой ситуации находит для контакта с ребёнком верный, точный, а главное искренний язык. В случае, когда взрослый осознает, как реагировать на поведение своего ребёнка, он освобождается от привычных реакций и «автоматизма» поведения [54].

Значительная роль в развитии и воспитании у ребенка дошкольного возраста межличностных отношений, эмоций сопереживания и сочувствия принадлежит семье. В условиях семьи складывается присущий только ей эмоционально-нравственный опыт: убеждения и идеалы, оценки и ценностные ориентации, отношение к окружающим людям и к деятельности. Предпочитая ту или иную систему оценок и эталонов ценностей (материальных и духовных), семья в значительной степени определяет уровень и содержание эмоционального и социально-нравственного развития ребенка.

Следует отметить, что опыт дошкольника может быть разнообразным. Как правило, он полный и разносторонний у ребенка из большой и дружной семьи, где родителей и детей связывают глубокие отношения ответственности и взаимной зависимости. В этих семьях диапазон утверждаемых ценностей достаточно широк, но ключевое место в них занимает человек и отношение к нему. Эмоциональный опыт может быть существенно ограниченным у ребенка из неполной семьи (при отсутствии кого-то из родителей) или при отсутствии у него братьев и сестер. Недостаточная реальная практика участия в жизни других детей, пожилых людей, о которых необходимо заботиться, является важным фактором, сужающим рамки эмоционального опыта. Приобретаемый в условиях семьи опыт может быть не только ограниченным, но и односторонним. Такая односторонность складывается обычно в тех условиях, когда члены семьи озабочены развитием в ребенке отдельных качеств, кажущихся исключительно значимыми, например развитием интеллекта (математических способностей и т.д.), и при этом не уделяется

сколько-нибудь существенного внимания другим качествам, необходимым ребенку. Наконец, эмоциональный опыт ребенка может быть неоднородным и даже противоречивым. Такое положение, как правило, имеет место тогда, когда ценностные ориентации главных членов семьи (особенно родителей) совершенно разные. Пример такого рода воспитания может дать семья, в которой мать прививает ребенку чуткость и отзывчивость, а отец считает подобные качества пережитком и «культивирует» в ребенке лишь силу, возводя это качество в ранг первостепенных [20].

Взаимодействие дошкольников переходит на уровень межличностных отношений в тот момент, когда на первом плане в общении проявляется личностный мотив. Ребенок уже не просто желает с кем-либо проводить время, а конкретно хочет играть с «девочкой из соседней квартиры», «с мальчишками, а не девчонками», пойти в зоопарк с братом, а не с группой и т.д. То есть, для дошкольника приобретают значимость конкретные личности с их качествами и характером.

Межличностные отношения для дошкольников – это возможность проводить время с вызывающими симпатию людьми, а также возможность научиться оценивать другого человека и составлять представления о себе на основе сравнения. А для этого партнер по общению должен вызывать интерес, определенные чувства, обладать неким опытом.

Одним из факторов, который влияет на развитие умения себя оценивать, строить общение со сверстниками является семья. Как к ребенку относятся родители и другие члены семьи, и как он относится к самым близким людям – это главный образец в построении межличностных отношений для дошкольника.

Рассмотрим формы работы повышения психолого-педагогической компетентности родителей: родительское собрание – распространенная форма анализа, которая помогает родителям осмыслить на основе данных педагогической науки опыт воспитания, выявить наиболее приемлемые

формы взаимодействия, способствует развитию компетентности родителей в обсуждаемых вопросах и сотрудничеству семьи и ДОО; родительские вечера – эта форма работы очень хорошо объединяет родительский коллектив. Могут организовываться 2–3 раза в год без участия детей. Позволяют организовать праздник знакомства и общения с родителями друга ребёнка. Тематика может быть различной, целью служит умение слушать и слышать друг друга, самого себя, свой внутренний голос, такая форма взаимодействия даёт возможность более тесно познакомиться с другими родителями и педагогом, узнать что-то новое, поделиться своим опытом; университет педагогических знаний – вооружает родителей основами педагогической культуры, знакомит с актуальными вопросами воспитания детей; конференция – помогает расширить, углубить и закрепить знания на практике о воспитании детей. Конференция помогает принять определённые решения и наметить план мероприятий по заявленной проблеме, которая помогает развитию взаимодействия дошкольной организации и родителей; практикум – даёт отличную возможность как форма психолого-педагогического развития родителей понять и решить появившуюся проблему: вырабатывает у родителей педагогические умения по воспитанию детей, тренирует педагогическое мышление и эффективно расширяет возникающую педагогическую ситуацию; дни открытых дверей – знакомит родителей с новыми методиками обучения, методикой преподавания, требованиями воспитателя, а также с режимными моментами. Данная форма позволяет избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями всей специфики работы дошкольного образовательного учреждения [9]. Является совершенной формой взаимодействия развития, даёт возможность родителю, присутствовать в группе, понять суть работы, решить появившиеся вопросы; индивидуальные тематические консультации – предполагают обмен информацией, где можно поинтересоваться об успехах ребёнка в детском саду, его поведении и проблемах. На

консультацию часто обращаются родители с жалобами на агрессивное поведение, тревожность, наличие страхов у детей. Родительские чтения – позволяют изучить литературу по проблеме воспитания и участвовать в её обсуждении и комментариях, слушая лекцию педагога. Отличная форма взаимодействия и развития психолого-педагогической компетентности, позволяющая родителям познакомиться с литературой, просмотреть и изучить программу своей группы; родительский тренинг – эффективная форма, в которой участвуют оба родителя, помогает родителям изменить своё отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребёнком, делая его более открытым и доверительным. Тренинг проводит психолог учреждения, он предоставляет возможность родителям на время ощутить себя ребёнком, пережить эмоционально ещё раз детские впечатления; родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива, является удобной и простой в осуществлении. Проводится в форме вопросов и ответов.

Подведем итог данному параграфу. Нами описаны психолого-педагогические условия гипотезы нашего исследования, которые, как мы считаем, могут способствовать большей эффективности процесса формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Резюмируя первое условие нашей гипотезы – развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе – отметим, что освоение детьми опыта сотрудничества, содействует формированию уважительного отношения к педагогу, эмпатии к другим детям, доброжелательного и заботливого отношения к младшим, уважения к старшим, а также умение понимать состояние и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. Теоретический анализ второго условия – формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности – позволил сделать вывод: работа воспитателей по формированию навыков сотрудничества должна осуществляться в

процессе использования коллективной формы организации и проведения занятий; использования в совместной деятельности с детьми игр и упражнений, направленных на формирование навыков сотрудничества; для организации совместной деятельности следует использовать задания, которые позволяют обнаружить сложившиеся у дошкольников способы влияния друг на друга, а также имеют наглядный конечный результат совместных действий. Делая вывод по третьему условию гипотезы (повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста), отметим, что одним из значимых факторов, влияющих на формирование культуры межличностных отношений детей, умение строить общение со сверстниками, является семья. Взаимоотношения родителей и других членов семьи выступают образцом построения межличностных отношений дошкольников со сверстниками.

Выводы по первой главе

Формирование культуры межличностных отношений у старших дошкольников представляет собой крайне актуальную проблему, поскольку представляет собой один из компонентов адекватной социализации детей. В трактовании понятия культуры межличностных отношений мы опираемся на мнение А.В. Какун, которая культуру межличностных отношений понимает как совокупность духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения.

Основываясь на данных исследований Г.А. Золотняковой, В.Р. Кисловской, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, Р.А. Максимовой, В.С. Мухиной, А.В. Петровского, Т.А. Репиной и др., посвященных формированию культуры межличностных отношений, мы можем сделать

следующий вывод: межличностные отношения в детской группе выступают как довольно сложное социально-психологическое явление и подчиняются ряду закономерностей: предопределенность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе; их зависимость от общей деятельности; многоуровневая их природа. Таким образом, особенности формирования культуры межличностных отношений заключаются в следующем: во-первых, в старшем дошкольном возрасте изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения. А главное, формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный. Ребенок избирательно относится ко взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками. В свою очередь многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, приносятся в семью; во-вторых, в общении со сверстниками ребёнок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя; в-третьих, взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в день), но это общение – необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия; в-четвёртых, специфика общения старших дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками более эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, смехом. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым.

Психолого-педагогическими условиями гипотезы нашего исследования, которые, могут способствовать большей эффективности

процесса формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста выступают: развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе; формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности; повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Мы придерживаемся мнения, что реализация выделенных психолого-педагогических условий обеспечит эффективное формирование культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования данного предположения мы представим во второй главе нашего исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Констатирующий этап эксперимента по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

Проблемная область второй главы – экспериментальная деятельность. Если в первой главе мы изучили и проанализировали теоретические основы проблемы формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, то во второй опишем, как проверялась истинность нашей гипотезы. Также мы намереемся ответить на вопрос об эффективности предложенных психолого-педагогических условий.

Нами были поставлены следующие задачи экспериментальной работы:

1. Подобрать методики, адекватные задачам исследования, и с их помощью провести исследование процесса формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработать и реализовать план исследования, позволяющий реализовать психолого-педагогические условия эффективного формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

3. Используя методики, применяемые в констатирующем эксперименте, провести повторное изучение процесса формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста после проведения целенаправленной психолого-педагогической работы.

4. Провести количественную и качественную обработку полученных данных, сравнить их и сделать итоговые выводы.

Исходя из предмета и задач исследования, последовательность проведения этапов экспериментальной работы была выстроена следующим образом:

I этап экспериментальной работы (констатирующий) предполагал изучение уровня сформированности культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, для чего было необходимо подобрать методики, адекватные задачам исследования, провести анкетирование родителей, сделать выводы.

II этап экспериментальной работы (формирующий) заключался в разработке и внедрении психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

III этап экспериментальной работы (контрольный) предполагал качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных, обобщение результатов исследования.

Значимым для осуществления задач констатирующего этапа исследования явилось решение вопроса о критериях. Критерий является главным признаком измеряемого предмета или явления, а проявление основного признака выражает показатель. Под критериями сформированности культуры межличностных отношений дошкольников понимаются существенные признаки, свидетельствующие о достижении того или иного уровня сформированности культуры межличностных отношений дошкольников, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии и показатели процесса формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

| Критерий | Показатели | Метод диагностики |
|--------------------------|---|---|
| Информационно-личностный | Знания о культуре общения, основополагающих нормах и правилах поведения в обществе, бесконфликтном общении с окружающими, включает ряд значимых качеств личности младшего школьника (бесконфликтность, коммуникативность, эмпатия, толерантность, доброжелательность, отзывчивость), необходимых для успешного взаимодействия с взрослыми, сверстниками и другими детьми. | Методика «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина); |

Продолжение таблицы 4

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Мотивационно-ценностный | Положительная мотивация к позитивному взаимодействию с участниками межличностного общения; ценностное отношение к моральным нормам, правилам поведения, принятым в обществе; | Методика «Капитан корабля» (Смирнова, О.Е., Холмогорова); |
| Поведенческий | Умения и навыки культурного межличностного общения. | Методика «Рукавички» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) |

Планируя результаты первоначального этапа диагностики формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, мы исходим из уровневого подхода. В настоящем исследовании мы использовали трехуровневую шкалу. Учитывая особенности формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, мы выделили три уровня: низкий, средний, высокий в оценивании критериев. На основании данных критериев, были выделены следующие уровни сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

| № п/п | Уровень | Описание уровня |
|-------|-----------------|---|
| 1. | Высокий уровень | Высокий уровень сформированности культуры межличностных отношений характеризуется тем, дети умеют регулировать собственное поведение в соответствии с общечеловеческими нормами и ценностями культуры, имеют высокий уровень социального развития, имеют положительный настрой на взаимодействие с другим ребенком или со взрослым. |
| 2. | Средний уровень | Средний уровень характеризуется тем, что у детей наблюдается положительная динамика проявлений, как на психическом, так и на деятельностном этапах освоения культуры межличностных отношений. |
| 3. | Низкий уровень | Низкий уровень характеризуется тем, что у детей отмечаются затруднения в общении и межличностной сферах становления личности, нуждаются в своевременной коррекции межличностных отношений. |

Для проверки эффективности выделенных нами условий формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста была проведена экспериментальная работа в 2022-2023 гг., проводившаяся в естественных условиях Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 76 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети старшего

дошкольного возраста (45 человек), 30 родителей и воспитатели, педагог-психолог.

Перейдем к описанию констатирующего этапа экспериментальной работы. Констатирующий эксперимент проводился в течение сентября-октября 2022 г. Дети, включенные в экспериментальную группу, посещающие МБДОУ «Детский сад №76 г. Челябинска», были распределены следующим образом: контрольная группа (КГ), состоявшая из 22 детей и экспериментальная группа (ЭГ), которая состояла из 23 человек. Для определения уровня сформированности культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, мы использовали методики, указанные в таблице 4.

При проведении исследования было отмечено, что дети оживленно общаются друг с другом. Во время проведения методик, конфликтных ситуаций замечено не было, но, по словам воспитателя, если в группе возникает конфликт, педагог помогает детям его решить, если у ребят не получается разобраться самостоятельно. На занятиях дети проявляют интерес, отвечают на вопросы воспитателя. В целом коллектив сплоченный, дети развиты по возрасту. Во время свободной игровой деятельности дети разбиваются на группы, в основном разделяются на мальчиков и девочек.

Первое направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста по информационно-личностному критерию. Для этого мы использовали диагностическую методику «Картинки», предложенную Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, которая использовалась для выявления коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками [79].

Целью методики являлось изучение коммуникативной компетентности в общении старших дошкольников со сверстниками.

Стимульным материалом для данной методики выступили 4 картинки с изображением знакомых ребенку конфликтных обстоятельств. Дошкольнику предлагалось описать то, что он видит на каждой картинке, и предложить свое решение проблемной ситуации: картинка 1: группа детей не принимает своего сверстника в игру; картинка 2: девочка сломала у другой девочки ее куклу; картинка 3: мальчик взял без спроса игрушку девочки; картинка 4: мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Полученные результаты подвергались качественной и количественной оценке. То, как дети понимали изображения событий на картинке, и какое решение проблемы предлагали – являлось показателем социальной компетентности. Каждый вариант решения фиксировался в протоколе ответов, которые отражали то, какой тип решения коммуникативной проблемы преобладал: (У) – уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме); (А) – агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.); (В) – вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться); (П) – продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; починю куклу). Понимание изображенной ситуации на картинке 1 оценивалось в 4 балла, в том случае, если на первый вопрос картинки 1 ребёнок затруднялся дать развёрнутый ответ (например, отвечал «Дети», «Мальчики и девочки играют»), устанавливалось отсутствие коммуникативной компетентности – 0 баллов.

Если ребёнок полностью описывал ситуации, изображённые на картинках № 1, 2, 3, 4, варианты ответов квалифицировались и оценивались следующим образом: I тип – уход от ситуации – ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» – 1 балл; II тип – агрессивный выход (всех прогоню, побью, обзовусь и пр.) – 2 балла; III тип – вербально-оценочное решение (скажу, что так не нельзя, скажу, что она плохо сделала, объясню, как надо) – 3 балла; IV тип – конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу,

подожду) – 4 балла. Наиболее благоприятным является IV тип ответа. Если половина ответов ребёнка относилось ко второму типу, можно было сделать выводы о склонности ребёнка к агрессивным формам общения. В том случае, если в анкете преимущественно были ответы первого типа, которые указывали на коммуникативную беспомощность и несамостоятельность, отмечался низкий уровень коммуникативной компетентности.

Уровень коммуникативной компетентности выразили как: 1балл – низкий (8-12 баллов); 2 балла – средний (13-16 баллов); 3 балла – высокий (17-20 баллов).

По результатам методики «Картинки», предложенной Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, получены данные, представленные в таблице 6. Результаты экспериментальной группы представлены следующими данными: 15 детей (65 %) на вопрос: «Что бы ты сделал на месте этой девочки (мальчика)?» – дети отвечали: «Не знаю», «Убегу», «Заплачу», «Пожалуюсь взрослому». Ответы такого типа, не содержащие каких-либо самостоятельных решений проблемной ситуации, говорят о низком уровне развития коммуникативной компетентности. Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения у 7 детей (31 %), занимают агрессивные выходы из ситуации («Всех побью», «Стукну», «Сломаю»). Причем агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях, как правило, предлагались одними и теми же детьми. Миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены у одного ребенка (4 %).

Высокий уровень в контрольной группе показали 2 детей, что составляет 9% от общего количества детей группы. Средний уровень показали 4 детей, что составляет 18,3% от общего количества детей группы. Низкий уровень показали 16 детей, что составляет 72,7% от общего количества.

Таблица 6 – Результаты изучения уровня сформированности культуры межличностных отношений по информационно-личностному критерию в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

| Группа | Уровни | | |
|--------|------------|-------------|-------------|
| | Низкий (%) | Средний (%) | Высокий (%) |
| ЭГ | 65 | 31 | 4 |
| КГ | 72,7 | 18,3 | 9 |

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности межличностных отношений по мотивационно-ценностному критерию у детей старшего дошкольного возраста. Для определения уровня сформированности межличностных отношений по мотивационно-ценностному критерию мы использовали диагностические методики «Капитан корабля» Е.О. Смирновой, О.Е., Холмогоровой. Методика позволяет оценить уровень комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками. Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы: «Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие? Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей? Кого ни за что не взял бы с собой в плавание? Кто еще остался на берегу?».

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников. Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). На основании данных можно судить об уровне отношений детей к каждому сверстнику.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы: высокий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется в том случае, если в группе больше детей со статусной категорией популярные, «звезды» и предпочитаемые группы; средний уровень фиксируется тогда, когда в группах с популярными и предпочитаемыми детьми и в группах с отверженными и не замечаемыми детьми число лиц примерно одинаково; низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом (отверженные, не замечаемые).

Результаты социометрической методики «Капитан корабля» представлены в таблице 7. Полученные нами результаты в контрольной группе показывают, что 3 детей вошли в группу социометрические звезды (13,6%). Это дети, которые пользуются авторитетом в группе, с ними охотно играют, прислушиваются к их мнению. Они достаточно уверенные в себе. Еще 8 детей (36,4%), предпочитаемые сверстниками, отношения между детьми дружелюбное, но большинство из них играет в узком кругу друзей. 2 ребенка в группе, отвергаемые другими сверстниками (9%). Они ни с кем не хотят играть, так же, как и сверстники не тянутся к ним. Пренебрегаемых 9 человек (41%), дети играют с этими ребятами, но в игру зовут не охотно. В категории изолированных детей нет. В целом коэффициент групповой сплоченности в группе является средним.

В экспериментальной группе были отмечены следующие результаты: 3 детей вошли в группу социометрические звезды (13%). Еще 9 детей (39%), предпочитаемых сверстниками; 1 ребенок в группе, отвергаемый другими сверстниками (4%). Пренебрегаемых 10 человек (44%). В категории изолированных детей нет. В категории изолированных детей нет. В целом коэффициент групповой сплоченности в группе является средним.

Таблица 7 – Результаты изучения уровней сформированности культуры межличностных отношений по мотивационно-ценностному

критерию в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

| Группа | Звезды | Предпочитаемые | Отвергаемые | Пренебрегаемые | Изолированные |
|--------|--------|----------------|-------------|----------------|---------------|
| ЭГ | 13 | 39 | 4 | 44 | - |
| КГ | 13,6 | 36,4 | 9 | 41 | - |

Мы также изучили уровень сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста по поведенческому критерию с использованием методики «Рукавички» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), которая направлена на изучение развитости коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста, сформированности действий по согласованию усилий в процессе совместной деятельности. Для проведения методики мы использовали изображения рукавичек, которые составляют пару, набор цветных карандашей из 6 штук, рукавички уже с готовым рисунком. Детям предлагалось посмотреть на готовый рисунок и разукрасить свою рукавичку аналогично. На пару детям предлагалось 6 карандашей, цвета которых присутствовали на рисунке. В ходе проведения методики, анализировалось умение детей договориться, если каждому требовался карандаш определенного цвета, взаимный контроль: интересуется ли ребенок, насколько правильно и точно его товарищ срисовывает картинку, взаимопомощь, эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Уровни продуктивности совместной деятельности определялись по степени сходства рисунка на рукавичках. 1 балл – низкий уровень – в узорах видны различия, либо нет сходства вовсе, в процессе дети не могли договориться, какой карандаш необходим каждому, когда оба рисовали один и тот же элемент, таким образом, одному из детей приходилось рисовать элемент цветом, отличающимся от образца; 2 балла – средний уровень – частичное сходство, узоры отличаются отдельными признаками; 3 балла – высокий уровень – рукавички украшены одинаково, в процессе

дети менялись карандашами, договаривались, кто из них рисует определенным цветом в данный момент, помогали друг другу.

Проводя анализ данных, представленных в таблице 8, по методике «Рукавички», мы установили, что из 22 обследуемых детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на момент начала исследования были выявлены следующие уровни: высокий уровень – 4 детей, что составляет 18,2% от общего количества детей, рукавички украшены одинаково во время выполнения задания, дети общались, активно менялись карандашами, проявляли интерес к рисунку сверстника. Средний уровень показали 12 человек, что составляет 54,5% от общего количества детей, в рисунках наблюдается частичное сходство, дети, кому не достался нужный цвет, с помощью наводящих вопросов психолога принимали решение брать другой цвет и рисовать им соответствующий элемент, в некоторых случаях, когда сверстники не могли договориться, один из детей брал свободный цвет и рисовал узор, не соответствующий образцу, дети общались мало. У 6 детей отмечен низкий уровень, что составляет 27,3%, в процессе дети не общались между собой, брали свободные карандаши и не пытались договориться, из-за этого рукавички у детей получились разными, так как узор определенного цвета ребенок рисовал тем карандашом, который не был занят. В экспериментальной группе было выявлено, что 12 дошкольников (52%) имеют средний уровень. В данной группе к высокому уровню взаимодействия относится 5 человек (22%). Низкий уровень показало 6 человек (26%).

Таблица 8 – Результаты изучения уровня сформированности культуры межличностных отношений по поведенческому критерию в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

| Группа | Уровни | | |
|--------|------------|-------------|-------------|
| | Низкий (%) | Средний (%) | Высокий (%) |
| ЭГ | 26 | 52 | 22 |
| КГ | 27,3 | 54,5 | 18,2 |

Поскольку одним из условий нашей гипотезы выступает следующее положение – повышение родительской компетентности в вопросе

формирования культуры межличностных отношений у детей – на констатирующем этапе исследования мы сформировали группу родителей для участия в нашем исследовании и провели анкетирование этих респондентов для выявления потребностей и проблем, связанных с данной темой. Нами была использована анкета для родителей «Особенности межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста» (приложение 1). В анкету для родителей были включены вопросы, касающиеся выявления уровня педагогической компетентности родителей в вопросе формирования культуры межличностных отношений, развития сопереживания, навыков взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста для планирования работы.

Проанализировав полученные результаты, мы получили данные, представленные ниже. Ответы на вопрос: «Считаете ли Вы своего ребенка эмоциональным?» – распределились следующим образом: (24 человека) 80% родителей считают своих детей достаточно эмоциональными, при этом, не смогли дать точный ответ 3 человека (10%). При ответе на вопрос «Умеет ли ваш ребенок сопереживать животным, сказочным персонажам» (26 человек) 87% родителей ответили положительно, по мнению 2 человек, около 7% родителей, отмечают, что дети иногда проявляют чувство сопереживания, 6% отметили, что дети не умеют сопереживать. Мы также предложили в качестве уточняющего еще один вопрос: «Умеет ли Ваш ребенок договариваться с другими детьми, учитывать интересы и чувства других?». Были получены следующие ответы: 76% ответили, что довольно часто их ребенок успешно демонстрирует данное умение, 14% ответили, что крайне редко такое происходит, дети чаще безразличны к эмоциям окружающих. Отметим, что 10% респондентов затруднились с ответом. Интересно, что процент родителей, ответивших утвердительно на вопрос об умениях детей адекватно проявлять свои чувства, в т. ч. чувство веры в себя, о готовности детей разрешать конфликты и помогать окружающим, был ниже предыдущих ответов (56%), при этом 22% отметили, что иногда

их дети проявляют чувство сопереживания, но им необходима дополнительная помощь взрослого для различия эмоционального состояния окружающих в данный момент и также 22% родителей считают, что их дети не умеют адекватно проявлять свои чувства. Родители также ответили на вопрос: «Как Ваш ребенок реагирует на успех и неудачи других?». 82% родителей считают, что дети реагирует адекватно, 12% ответили, что их ребенок обычно равнодушен, 6% считают, что ребенок реагирует неадекватно на успех и неудачи других – завидует успеху другого, радуется его неудаче. 92% родителей считают, что важно уделять внимание развитию сопереживания у детей, 5% не считают необходимым это делать, 3% не смогли отметить на данный вопрос. Также родители отметили проблемы, связанные с вопросами развития сопереживания у своих детей: отсутствие/недостаток необходимых знаний (информации), не уверенность в правильности своих действий/реакций на поведение детей, недостаток времени и проч.

Таким образом, анализируя данные проведенных методик, мы отметили, что в контрольной группе по методике «Картинки» 72,7% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» 50% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» 27,3% детей показали низкий уровень.

В экспериментальной группе по методике «Картинки» 65% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» 48% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» 26% детей показали низкий уровень. Обобщенные результаты уровней сформированности культуры межличностных отношений на констатирующем этапе у детей контрольной и экспериментальной групп представлены в приложении 2, 3.

Таким образом, воспитанники нуждаются в организации психолого-педагогической работы по формированию культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, получения ими

позитивного социально-эмоционального детского опыта. Для повышения уровня сформированности культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста требуется внедрение выявленных условий. Основные направления по реализации психолого-педагогических условий будут представлены в параграфе 2.2. настоящего исследования.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, и выявив исходный уровень сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании основных направлений работы по реализации, выявленных психолого-педагогических условий.

С целью подтверждения и уточнения выдвинутой нами гипотезы мы провели экспериментальную работу, направления которой разработаны нами в соответствии с предложенными психолого-педагогическими условиями. Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детского сада №76 г. Челябинска».

Второй этап нашей экспериментальной работы – формирующий имел следующие задачи:

1) Экспериментально проверить эффективность предложенных нами психолого-педагогических условий сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, на основе выделенных нами критериев.

2) Разработать и апробировать методики по выбранным на констатирующем этапе критериям для отслеживания результатов эффективности психолого-педагогических условий сформированности

культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с гипотезой нашего исследования сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе; формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности; повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

При разработке и реализации занятий мы опирались на следующие принципы организации занятий, отбора содержания:

- непрерывности и преемственности педагогического процесса, в котором предыдущая ступень развития содержит предпосылки для дальнейших новообразований;

- интеграции программных областей знаний, которая дает возможность ребенку усваивать не только конкретное содержание их определенных направлений, но и целостную картину мира, скапливать социальный опыт;

- развивающем характере обучения, основанном на детской инициативности в разрешении проблемных ситуаций и дилемм; рациональном комбинировании различных видов детской деятельности (соответственном возрасту равновесии интеллектуального,

- двигательного и социально-эмоционального содержания образования);

- обеспечении психологического уюта и высокого внимания к здоровью детей;

- уважении личности ребенка, ориентации на его интересы, социально-эмоциональную и мотивационную сферы;

– предоставлении детям самостоятельности, права выбора, самоопределения в соответствии с их персональными возможностями и увлечениями;

– совместной работе среди детей, педагогов и родителей.

Комплекс занятий представляет собой группу поочередных театрализованных игр-путешествий. В работе частично используется технология Т.А. Гайворонской и В.А. Деркунской. Нами были использованы следующие методы работы с детьми: наглядный метод: представление и иллюстрация картин, изображение способов действий; словесный метод: этическая беседа, чтение и заучивание наизусть с детьми стихотворений, пересказывание сказок с элементами драматизации, их обыгрывание, разбор проблемной ситуации; игровой метод: игры-драматизации, игры-инсценировки, игры фантазирования, игры-этюды и перевоплощения, игровые сюжеты, музыкальное сопровождение.

Предполагаемый результат: положительная динамика развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Игровое занятие проводилось один раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия – 25 минут. План работы рассчитан на 13 недель. Нами был разработан и реализован план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста (таблица 9).

Таблица 9 – Примерный план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста

| Период | Тема занятия | Цель занятия | Содержание занятия |
|----------|--|--|--|
| 1 неделя | Встреча 1. Знакомство со страной Дружелюбия. | Цель: обогащение представлений детей об эмпатии как Сочувствии, Сопереживании, Содействии. | Игра проводится в игровой комнате, необходимо наличие ширмы и фланелеграфа. Используется кукла со сменной одеждой разного цвета, а также картинки, изображающие кукол в одежде такого же цвета, для использования на фланелеграфе. Взрослый сообщает, что к детям пришли гости и предлагает с ними познакомиться, используя куклу. Из-за ширмы появляются братья Сочувствие, Сопереживание, Содействие – жители страны Дружелюбия, которые рассказывают о себе и о своей стране. Обратить внимание детей на имена героев и провести беседу о том, какие чувства знакомы детям и в каких ситуациях они возникали (активизация личного опыта переживаний). |

Продолжение таблицы 9

| | | | |
|----------|--|--|---|
| 2 неделя | Встреча 2. Мы такие разные! | Цель: обогащение представлений о Сочувствии Сопереживании, Содействии. | Игра проводится в игровой комнате, в которой расположена ширма, фланелеграф. Используются подвижная кукла, с одинаковой одеждой разного цвета, материалы для изготовления альбома (листы, краски, карандаши), картинки, изображающие трех братьев для фланелеграфа. Большой конверт с приглашением от жителей страны. Взрослый предлагает детям вспомнить, какие гости приходили к ним в прошлый раз (размещает их фигурки на фланелеграфе), и познакомиться с еще одним братом. Представляет его с помощью подвижной куклы от лица персонажа Сопереживание. В ходе знакомства с новым персонажем – жителем страны Дружелюбия – Содействием необходимо использовать игровую проблемную ситуацию. Взрослый начинает ее разыгрывать с помощью кукол и озвучивать, затем прерывает ситуацию и предлагает детям взять на себя одну из ролей и проявиться в ней самостоятельно. |
| 3 неделя | Встреча 3. Путешествие в город Сорадости. | Цель: обогащение эмпатийного опыта представлениям и Сорадости, как форме проявления Сочувствия. | Проводится в игровой комнате; необходимо наличие ширмы и подвижной куклы в одежде, символизирующей первого брата (Сочувствие); куклы или игрушки, изображающие Бельчонка, Котенка, Лисенка, Цыпленка, а также маски шапочки данных героев; музыкальная фонограмма с записью веселой музыки. Взрослый, от лица Сочувствия, обращается к детям и предлагает начать путешествие, отправиться в один из городов страны Эмпатия, для того чтобы это сделать, необходимо узнать его название. Для этой предлагается детям послушать музыку, в которой спрятано на строение этого города и его жителей. (Звучит веселая музыка). Дети определяют ее настроение (веселье, радость). |
| 4 неделя | Встреча 4. Навстречу Сорадости. | Цель: активизация и обогащение опыта эмпатийного поведения. | Организуется в игровой комнате, необходимо наличие ширмы и перчаточных кукол или игрушек для драматизации. Взрослый напоминает детям, что путешествие по городу Сорадости продолжается и предлагает прогуляться по его улицам, посмотреть, что на них происходит. Находясь за ширмой, он драматизирует стихотворения Энн Макгомери и А. Барто. Затем происходит обсуждение и разыгрывание этих произведений в этюдах с детьми. После обсуждения и разыгрывания данных произведений ребенку от лица игрового персонажа Сочувствия предлагается вспомнить какое-нибудь радостное событие, выбрать ребенка, с которым он хотел бы им поделиться и рассказать ему о нем, используя вербальные и невербальные средства передачи настроения. |
| 5 неделя | Встреча 5. «Хорошее настроение» | Цель: активизация и обогащение опыта эмпатийного поведения. | Организуется в игровой комнате, необходимо наличие ширмы и перчаточных кукол или игрушек для драматизации. Взрослый с помощью кукол драматизирует стихотворение А.Л. Барто, озвучивая ситуацию и прерывая ее, обращаясь к детям и давая тем самым им возможность ее продолжить. После драматизации проводится обсуждение. В конце путешествия дети фантазируют на тему: Какого цвета может быть этот город? Давайте его нарисуем. Как вы думаете, какие сказочные персонажи могут жить |

| | | | |
|--|--|--|-------------------|
| | | | городе Сорадосги? |
|--|--|--|-------------------|

Продолжение таблицы 9

| | | | |
|----------|---|--|---|
| 6 неделя | Встреча 6. Путешествие в город Согрусти. | Цель: обогащение эмпатийного опыта представлениям и Согрусти как форме проявления Сочувствия. | Взрослый, сообщает, что настало время отправиться в следующий город. Далее происходит знакомство ребят с городом Согрусти. Взрослый находится за ширмой и иллюстрирует рассказ движениями кукол и картинками. После знакомства с городом проводится беседа, направленная на активизацию личного эмоционально-чувственного опыта детей, используются следующие вопросы и проблемно-игровые ситуации. – Что значит «грустный человек»? Можете показать выражение его лица, его походку, как он выглядит? - Когда вам бывает грустно? Что значит «грустить вместе»? Давайте вспомним, что вы говорите, когда вам или кому-нибудь другому грустно. |
| 7 неделя | Встреча 7. Прогулки по городу Согрусти | Цель: обогащение эмпатийного опыта представлениям и Согрусти как форме проявления Сочувствия. | Взрослый напоминает, что путешествие по городу Согрусти продолжается и настало время познакомиться с его жителями. На фланелеграфе расположены картинки с изображением сказочных и мультипликационных героев. Вместе с детьми вспоминаем, какие герои сказок могли бы жить в этом городе, почему им было грустно? Детям предлагаются карточки, на которых изображены сказочные герои с разным настроением, задача детей - найти персонажей с эмоциями грусти, показать, как этот герой выражает данное настроение (мини-этюды). Остальным детям предлагается представить, что они оказались в данный момент рядом и необходимо как-то прореагировать, откликнуться. |
| 8 неделя | Встреча 8. Путешествие в город Взаимопонимания | Цель: обогащение эмпатийного опыта представлениям и Взаимопонимания и как форме Сопереживания. | Путешествие с детьми продолжается. Педагог использует перчаточную куклу Лисы, пытается уговорить детей не продолжать путешествие, при этом важно акцентировать их внимание на несоответствие интонации и поведения тому, что она говорит. При обсуждении необходимо подвести детей к решению не поддаваться на уговоры Лисы и идти дальше. В процессе обсуждения проводится беседа с детьми о том, как люди могут узнавать и чувствовать настроение и состояние друг друга. После обсуждения детям предлагается участие в играх-этюдах: - одному из детей дается задание выразить без слов какое-либо настроение, передать конкретное эмоциональное состояние. Остальные участники игры отгадывают. - Дети делятся на пары. Глядя друг другу в глаза, нужно сказать... (Например «Я тебя люблю», «Я сержусь на тебя», «Я устал», «Мне больно», «Мне грустно» и т.д.). |
| 9 неделя | Встреча 9. Секреты Взаимопонимания | Цель: активизация и обогащение опыта эмпатийного поведения. | Игра организуется в несколько этапов: 1. Взрослый драматизирует стихотворения. В ходе их обсуждения дети определяют, кто из героев мог бы жить в городе Взаимопонимания, а кто нет и почему. Для драматизации предлагаются следующие произведения: «Посидим в тишине» и «Что сказал вежливый» Е. Благининой. 2. Взрослый начинает повествование, используя перчаточные куклы. После сообщения сюжета предлагает детям, взяв на себя роли, продолжить его. После чего происходит обсуждение чувств, моделей поведения героев данных произведений и эмоций детей, принимавших участие в постановках. Рекомендованные произведения для драматизации: «Подружился раздружился» и «Ссора» С. Погореловского; «Подарок» Е. Благининой. В ходе беседы воспитанникам предлагается рассказать о своем лучшем друге, вспомнить его поведение в случае ссоры. |

Продолжение таблицы 9

| | | | |
|--------------|--|---|---|
| 10недел я | Встреча 10. Путешествие в город Взаимопомо щи | Цель: обогащение эмпатийного опыта представлениям и о Взаимопомощи как форме проявления Содействия. | Взрослый сообщает, что путешествие продолжается. Описывая дорогу, и все что окружает детей в дороге (красивые деревья, цветы, свежий воздух.), обращает внимание на появление Белочки (перчаточная кукла), которая, собирая орешки и набрав их очень много, не может их удержать, орехи падают. Важно поощрять желание детей помочь. Когда дети оказывают помощь, белочка их благодарит. Из-за ширмы появляется кукла Содействие. Здороваясь с детьми, обращает внимание на то, что ребята только что доказали, что достойны побывать в городе Взаимопомощи. Приглашает ребят с ним познакомиться. |
| 11 неделя | Встреча 11. Прогулка по городу Взаимопомо щи | Цель: активизация и обогащение опыта эмпатийного поведения. | Условия организации театрализованной игры: Куклы для драматизации, атрибуты для создания игровых образов персонажей литературных произведений детьми. Методика проведения театрализованной игры: Игра организуется в несколько этапов: Взрослый драматизирует стихотворения с последующим обсуждением с детьми. Для драматизации предлагаются следующие произведения: «В дождь» А. Барто, «Заботливый брат» Е. Серовой, «Пропажа» Е. Серовой. |
| 12 неделя | Встреча 12. Путешествие в город Соучастие | Цель: обобщение и закрепление полученных представлений об Эмпатии как Сочувствии, Сопереживании, Содействии. | Взрослый сообщает, что путешествие заканчивается и перед ними последний город страны Эмпатия, предлагает по нему прогуляться, познакомиться с его жителями и попробовать догадаться, как он называется. Взрослый драматизирует рекомендуемые произведения, прерываясь и предлагая детям самостоятельно предположить, что будет дальше. После обсуждения дети драматизируют произведение. В процессе обсуждения произведений дети рассуждают еще раз о том, что значит «принимать участие в чьей-то судьбе?», «Быть соучастливым?». Как герои стихотворений проявляли участие в жизни другого героя? Когда вы проявляете участие? Каким образом? Важно подвести детей к тому, что город, по которому они путешествуют, называется город Соучастие. Еще раз необходимо проговорить: - Какое слово спрятано в этом названии? - Как вы его понимаете? - Что значит «Быть соучастным?». |
| 13 неделя | Заключитель ная встреча 13. Прощание со страной Дружелюбия | Цель: обобщение и закрепление полученных представлений о Сочувствии, Сопереживании, Содействии. | Атрибуты, необходимые для создания игровых образов детьми, элементы костюмов, грим; значки для награждения детей званием «Почетный житель страны». Взрослый начинает повествование, находясь перед ширмой. Он использует куклы, игрушки и картинки, в нужный момент, вводя их в рассказ. Важно вызвать у детей эмоциональный отклик, который позволит усилить эффект рассказа, понимание идеи произведения и побудит к выражению сочувствия. После обсуждения предлагается детям разыграть ситуацию по мотивам А. Митты «Шарик в окошке». В процессе драматизации сюжета было предложено ребятам пофантазировать о том, как они будут готовить сюрприз для Коли, какие чувства они будут испытывать при этом. |

В работе с детьми мы исходили из идей о том, что когда дошкольник пребывает в статусе лидера, то он может затмевать других детей. Таких

детей необходимо ставить на незначительные роли, а «изолированных» детей на более ведущие роли. Если в группе существует строгое распределение ролей, то направление коррекционной работы будет заключаться в том, чтобы «ослабить» это разделение, то есть все дети могут быть ведущими или ведомыми. Непопулярные дети имеют узкий круг общения и не входят в устойчивые игровые объединения. Предметом коррекции будет преодоление непопулярности ребенка среди сверстников. Для этого воспитателям детского сада необходимо трансформировать недоброжелательное отношение других детей и выработать у них положительную оценку. Популярность ребенка в группе зависит от его успешности в совместной игровой деятельности. Придание успеха неактивным детям, не пользующимся популярностью в игре, может привести к изменению их социометрического статуса и стать действенным инструментом нормализации отношений со сверстниками. Примерные конспекты занятий нами представлены в приложении 4, 5.

Также нами была составлена и реализована в процессе экспериментальной работы картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений (таблица 10).

Таблица 10 – Картотека бесед для формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

| № п/п | Тема беседы | Цель беседы |
|-------|---|---|
| 1. | Этическая беседа «Вежливая просьба» | Цель: помочь детям осознать значение вежливых слов при общении к кому – либо с просьбой. Научить детей видеть нравственную сторону воспринимаемых действий, событий, понимать их суть. |
| 2 | Беседа, анализ ситуаций «Этикет в детском саду» | Цель: продолжать формировать у детей культурно гигиенические навыки. Познакомить с понятием «этикет», формировать представления о правилах этикета, которые необходимо соблюдать в детском саду, учить сопоставлять свои действия с предписаниями этикета. Рассмотреть различные ситуации, пояснить, как в них нужно действовать. |
| 3 | Этическая беседа «Фея учит вежливости» | Цель: вместе с детьми вспомнить правила вежливого общения. Дать представления о нравственной стороне человеческих отношений, опираясь на поступки детей, образы художественной литературы и других видов искусства. |
| 4 | Беседа «Вместе тесно, а врозь скучно» | Цель: рассказать детям, как можно избежать ссоры, как помириться, учить видеть нравственную сторону той или иной ситуации, учить оценивать свои поступки и поступки других людей. |
| 5 | Этическая беседа «Культурный человек». | Цель: предложить детям рассказать о том, каким должен быть культурный человек, обобщить, дополнить и конкретизировать их представления. Учить детей на примере различных ситуаций анализировать и делать выводы. |

Продолжение таблицы 10

| | | |
|----|--|--|
| 6 | Этическая беседа «Этичные и неэтичные поступки». | Цель: рассмотреть с детьми различные ситуации, обсудить, кто из людей поступил правильно, а кто нарушил правила. Учить детей сопоставлять свои желания и поступки с этическими и нравственными нормами, принятыми правилами поведения. |
| 7 | Этическая беседа «Глупые ссорятся, а умные договариваются» | Цель: помочь понять детям, что ссоры могут привести к беде. Как можно избежать ссоры, и какие способы знают дети для примирения. Учить соблюдать нравственные нормы поведения. |
| 8 | Беседа «Коли семья вместе, так и душа на месте» | Цель: формировать ценностное отношение к семье, как нравственной основы воспитания. Систематизировать и углублять знания детей о семье и внутри семейных отношениях. Формировать у детей чувство любви и уважения к самым близким и родным людям – членам семьи, гордость за свою семью. |
| 9 | Беседа «Кого называют скромным» | Цель: предложить вниманию детей различные ситуации, обсудить, кто из участников ведет себя скромно, а кто вызывающе. Учить давать оценку поведения и его последствий. |
| 10 | Беседа «Урок дружбы» | Цель: обсудить с детьми, что дети знают о дружбе, друзьях. Что означает дружить. Формировать умение обоснованно оценивать свои поступки и поступки друзей. Актуализировать и уточнить представления детей о дружбе, о формах взаимоотношений в коллективе. Предложить им вспомнить различные ситуации и квалифицировать поступки их участников как дружеские или не дружеские. |
| 11 | Беседа «Разноцветное настроение». | Цель: формировать у детей умение обращать внимание на свои поступки, переживания, отношение к другим, учить простейшим приемам саморегуляции поведения и настроения. |
| 12 | Беседа «Не будь жадным» | Цель: продолжать воспитывать у детей отрицательное отношение к жадности. Учить детей видеть нравственную сторону воспринимаемых действий, событий, понимать их суть. Дать представления о нравственной стороне человеческих отношений, опираясь на поступки детей. |
| 13 | Беседа «Я среди людей». | Цель: Формировать у детей социокультурные компетенции: владение знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей (сын-дочь, брат-сестра, внук-внучка, друг-подруга); умение действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы, эффективными способами организации свободного времени. Определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе. |
| 14 | Беседа «В мире вежливых слов». | Цель: предложить вниманию детей различные ситуации, обсудить, какие вежливые слова уместны и необходимы в каждом конкретном случае, каково значение и назначение вежливых слов. |
| 15 | Беседа «Что хорошего можно сделать для друзей». | Цель: Познакомить детей с различными ситуациями, обогащать опыт проявления дружеского расположения. Стимулировать желание делать что-то хорошее для друзей. |
| 16 | Беседа «Мой друг, подруга». | Цель: развивать связную речь детей, формировать умение грамматически правильно строить предложения. Воспитывать дружеские чувства. |
| 17 | Этическая беседа «Умей видеть тех, кому нужна помощь» | Цель: объяснить детям, что все люди нуждаются в поддержке, но не все могут попросить о помощи; очень важно заметить человека, которому нужна помощь, и помочь ему. |
| 18 | Этическая беседа «Добрые дела» | Цель: раскрыть смысл слова «доброжелательность», рассказать о необходимости доброжелательного отношения к окружающим людям, объяснить детям, что доброе дело доставляет радость тому, кто его делает. |
| 19 | Этическая беседа «У ленивого Федорки всегда отговорки» | Цель: вспомнить с детьми правила, которые существуют в каждой семье: быть внимательными друг к другу, помогать родным, заботиться о них, выполнять просьбы старших. Объяснить суть пословицы. Рассказать о важности труда в жизни человека, о его полезности и значимости. |
| 20 | Беседа на тему «Если добрый ты». | Цель: формировать у детей представления о справедливости (в группе все дети равны, надо уметь по-доброму распределять игрушки, роли в играх, соблюдать правила игры, не перекладывать свою ответственность), учить действовать в различных ситуациях. Обогащать позитивный опыт общения. |

Продолжение таблицы 10

| | | |
|----|---------------------------------------|---|
| 21 | Беседа на тему: «Мальчики и девочки». | Цель: предложить детям разделить на две команды – мальчики и девочки. Каждой команде нужно ответить на аналогичные вопросы: «Во что любите играть?», «Какие блюда вам нравятся?», «Какие персонажи мультфильмов и сказок стали вашими любимыми?» Обсудить с детьми, в чем сходства и в чем различия в предпочтениях мальчиков и девочек, какие еще различия полов известны детям. |
| 22 | Беседа «Умеешь ли ты дружить?» | Цель: формировать у детей коммуникативные компетенции: учить различным способам взаимодействия с окружающими людьми, вести диалог, владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, формировать умение искать и находить компромиссы. Обогащать позитивный опыт общения. |
| 23 | Беседа «Давайте познакомимся!» | Цель: учить детей правилам речевого поведения во время знакомства. Актуализировать и дополнить представления детей, учить использовать различные модели поведения и соответствующие им речевые конструкции. |

Формирование культуры межличностных отношений детей напрямую зависти от межличностных отношений в семье. Состав семей у воспитанников группы неоднороден, поэтому мы в первую очередь уделяли внимание работе с семьей, чтобы скорректировать, сформировать адекватные межличностные отношения в семье.

Мы наблюдали родителей, которые были убеждены, что в наше время – время научно-технических достижений и прогресса – многие нравственные нормы поведения исчерпали себя и не являются для детей необходимыми; некоторые родители считали необходимым воспитывать у своего ребенка такие качества, как умение постоять за себя, не дать себя в обиду, дать сдачи. «Тебя толкнули, а ты что, не можешь ответить тем же?» – спрашивали они в этих случаях у своих детей. В противовес доброте, чуткости, пониманию другого у детей они нередко воспитывали умение бездумно применять силу, решать возникшие конфликты за счет подавления другого, пренебрежительное отношение к другим людям.

В работе с родителями по развитию сопереживания, эмоциональной отзывчивости ребенка в семье мы учитывали:

– эмоциональный микроклимат семьи, определяющийся в значительной степени характером взаимоотношений членов семьи, и в первую очередь родителей. При отрицательных взаимоотношениях

огромный вред настроению ребенка, его работоспособности, взаимоотношению со сверстниками наносит разлад родителей;

– представление родителей об идеальных качествах, которые они желали бы видеть у своего ребенка в недалеком будущем. Идеальным большинство родителей считают те качества ребенка, которые прямо или косвенно связаны с интеллектуальным развитием: усидчивость, сосредоточенность, самостоятельность, прилежание, желание учиться, добросовестность. Реже можно слышать о таких идеальных качествах, как доброта, внимание к другим людям;

– интимные переживания родителей по поводу тех или иных качеств, обнаруженных в собственном ребенке. Что родителям нравится, что радует в ребенке и, что огорчает, беспокоит в нем. Ответы свидетельствуют, что родители сознают необходимость воспитания у ребенка не какого-то одного, изолированного качества, а системы качеств, соотнесенных и связанных между собой: интеллектуальных и физических, интеллектуальных и нравственных;

– важно, чтобы родители замечали некоторую избирательность ребенка в отношении к занятиям, к разным видам деятельности и насколько эта избирательность выражена. Любит ли он играть и в какие игры, как долго может заниматься этим; любит ли мастерить, клеить, вырезать, строить из конструктора; сохраняет ли свои поделки и постройки или тут же выбрасывает и ломает их;

– привлекать ребенка к участию в будничных делах семьи: уборке квартиры, приготовлению еды, стирке и пр. Необходимо постоянно обращать внимание родителей на то, что, поощряя ребенка даже за незначительную помощь, подчеркивая его причастность к общим проблемам и заботам семьи, родители тем самым вызывают положительные эмоции у ребенка, укрепляют его веру в свои силы.

– понимать родителям роль их собственного участия в совместной с ребенком деятельности. Распределяя с ребенком действия, чередуя их,

включая его на равных в выполнении посильных дел и заданий, родители тем самым способствуют развитию его личностных качеств: внимания к другому, умения прислушаться и понять другого, откликнуться на его просьбы, состояние.

Для реализации плана работы мы формировали активную позицию родителей по отношению к процессу воспитания ребенка в единстве с нашими требованиями и учетом индивидуальных особенностей ребенка. С этой целью мы проводили родительские собрания, с элементами психогимнастики, деловые игры, тренинги и проч.

Для того чтобы родители лучше смогли узнать себя, раскрыть свой внутренний мир, понять свои ощущения и переживания по поводу воспитания детей на втором этапе мы предлагали консультации, мастер-классы, развивая взаимопонимание взрослых и детей, используя для этого вербальные и невербальные средства общения (речь, мимику, жесты и т.д.) формируя позитивные формы общения. Развивали интерес родителей к играм детей, получения положительных эмоций от совместно выполненной деятельности.

Таким образом, родители получили знания о формировании и развитии межличностных отношений дошкольников, о влиянии совместной деятельности с детьми на их психологическое здоровье. В результате в группе создан особый микроклимат, для которого характерны уважение к личности ребенка, забота о каждом, доверительные отношения между родителями и детьми. На основе данных идей нами был разработан план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста (таблица 11).

Таблица 11 – План повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

| № п/п | Мероприятия | Цели мероприятия | Сроки | Ответственные |
|-------|-------------|------------------|-------|---------------|
|-------|-------------|------------------|-------|---------------|

Продолжение таблицы 11

| | | | | |
|----|---|---|----------|-------------------------------|
| 1. | Анкетирование родителей «Особенности межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста». | 1. Диагностика сформированности педагогической компетентности родителей по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. | Сентябрь | Воспитатель, педагог-психолог |
| 2. | Деловая игра «Они вырастают и становятся похожи на нас». Тренинг «Развивающее общение с детьми». | 1. Актуализация знаний родителей о формировании культуры межличностных отношений детей дошкольного возраста. 2. Формирование умений и навыков развивающего общения с детьми. | Октябрь | Воспитатель, педагог-психолог |
| 3. | Консультация «Особенности личностного и социального развития ребенка старшего дошкольного возраста». Родительское собрание с элементами психогимнастики «Как понять чувства ребенка». | 1. Актуализация знаний родителей по проблеме особенностей личностного и социального развития ребенка старшего дошкольного возраста. 1. Обогащение знаний родителей по теме «Как понять чувства ребенка». | Ноябрь | Воспитатель, педагог-психолог |
| 4. | Консультация «Сюжетно-ролевая игра и ее роль в формировании культуры межличностных отношений детей». | 1. Развитие компетентности родителей в формировании культуры межличностных отношений средствами сюжетно-ролевой игры. | Декабрь | Воспитатель, педагог-психолог |
| 5. | Игровая консультация «Как победить равнодушие» Родительская гостиная «Формирование культуры межличностных отношений старших дошкольников в игре». | 1. Формирование у родителей умений и навыков взаимодействия с детьми. 2. Повышение компетентности родителей в формировании культуры межличностных отношений старших дошкольников в игре. | Январь | Воспитатель, педагог-психолог |
| 6. | Мастер-класс «Формирование культуры межличностных отношений старших дошкольников средствами кооперативных форм взаимодействия». | 1. Обогащение знаний родителей по теме «Формирование культуры межличностных отношений старших дошкольников средствами кооперативных форм взаимодействия». | Февраль | Воспитатель, педагог-психолог |
| 7. | Журнал «Формирование культуры межличностных отношений ребенка-дошкольника в разных видах деятельности». | 1. Формирование знаний у родителей о возможностях формирования культуры межличностных отношений ребенка-дошкольника в разных видах деятельности. | Март | Воспитатель, педагог-психолог |
| 8. | Игровая консультация «Зарядка для чуткости». | 1. Формирование у родителей умений и навыков взаимодействия с детьми. | Апрель | Воспитатель, педагог-психолог |
| 9. | Деловая игра «Как формируется культура межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста?». | 1. Повышение компетентности родителей по проблеме формирования культуры межличностных отношений детей. | Май | Воспитатель, педагог-психолог |

Следует помнить, что в центре взаимодействий детей между собой находится взрослый. Именно он помогает ребенку выделить сверстника и общаться с ним на равных, поэтому нами были разработаны рекомендации

для родителей по созданию оптимальных условий для успешного развития общения детей со сверстниками. Родителям детей мы рекомендовали формировать у детей положительное отношение к сверстникам, организовывать совместные игры детей с целью их обучения координировать свои действия и мирно разрешать возникающие конфликты.

Мы предложили рекомендации родителям по формированию культуры межличностных отношений у детей:

1. Начинать играть с детьми желательно с самых простых игр, постепенно усложняя игровые задания и потихоньку переходя к более сложным играм.

2. Не стоит учить сразу много игр.

3. Учите детей соблюдать правила игры, а не стараться выиграть и получить превосходство нечестным путем.

4. Научите ребенка не радоваться, когда другие проигрывают.

5. Следует поощрять детей за успехи в игре – словами, баллами и другим.

6. Ребенка нужно научить не обижаться, если он проиграет; не унывать и не сердиться на победителя или того, по чьей вине могло произойти поражение.

7. Важно, чтобы ребенок хранил игровые предметы аккуратно, в специально отведенном для них месте.

Подводя итог изложенному в параграфе, мы можем сделать следующие выводы:

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы была проведена экспериментальная работа, направления которой мы разработали в соответствии с предложенными нами психолого-педагогическими условиями формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Мы разработали и реализовали примерный план психолого-педагогической работы по

развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, также нами была составлена и реализована в процессе экспериментальной работы картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений и план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Для определения эффективности условий формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, были проведены диагностические срезы в экспериментальных группах, позволившие определить динамику уровней формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в параграфе 2.3. настоящего исследования.

2.3 Контрольный этап исследования по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста

С целью выявления эффективности психолого-педагогических условий формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста проводился контрольный этап нашей экспериментальной работы.

Основные задачи контрольного этапа:

1. Выявить эффективность проводимой работы по формированию культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Оценить эффективность влияния предложенных нами психолого-педагогических условий на процесс формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Сформулировать выводы исследования.

В связи с этим на контрольном этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе нашего исследования. Результаты экспериментальной группы по результатам диагностики с использованием методики «Картинки», предложенной Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной показали следующие данные: 10 детей (43,5%) не смогли принять каких-либо самостоятельных решений проблемной ситуации, что говорит о низком уровне развития социальной компетентности. Самостоятельные решения были предложены у 9 детей (39,1%), что говорит о среднем уровне социальной компетентности. Миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций после проведения программы предложили еще 3 дошкольника, которые до формирующей программы имели средний уровень социальной компетентности, таким образом, 4 детей (17,4%), имеют высокий уровень социальной компетентности. Высокий уровень в контрольной группе на контрольном этапе экспериментальной работы показали 2 детей, что составляет 9% от общего количества детей группы. Средний уровень показали 5 детей, что составляет 22,7% от общего количества детей группы. Низкий уровень показали 15 детей, что составляет 68,3% от общего количества. Результаты исследования по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной представлены в таблице 12 и на рисунке 1.

Таблица 12 – Результаты изучения уровня сформированности культуры межличностных отношений по информационно-личностному критерию в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

| Группа | Уровни | | |
|--------|------------|-------------|-------------|
| | Низкий (%) | Средний (%) | Высокий (%) |
| ЭГ | 43,5 | 39,1 | 17,4 |
| КГ | 68,3 | 22,7 | 9 |

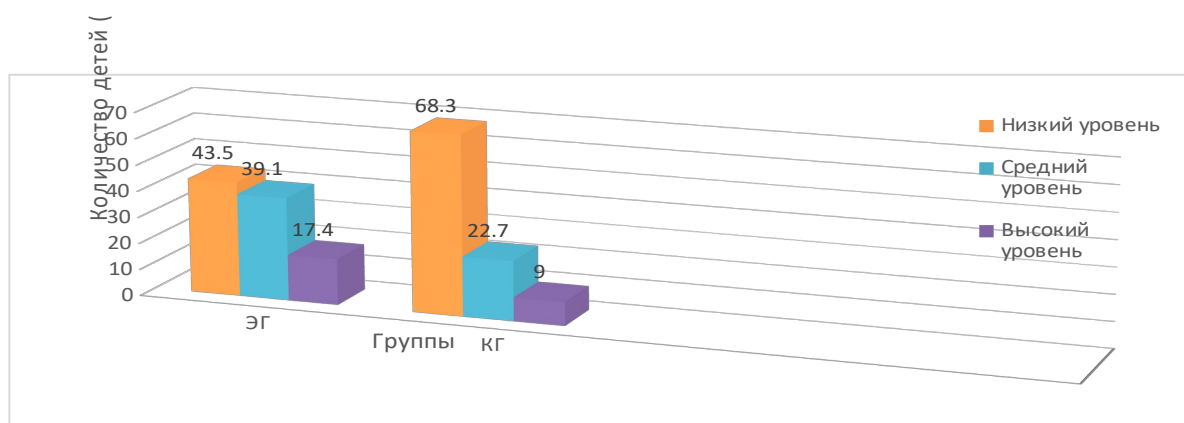


Рисунок 1 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по информационно-личностному критерию

Далее представлены сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов (таблица 13).

Таблица 13 – Сравнительные данные уровня формирования культуры межличностных отношений по информационно-личностному критерию у детей старшего дошкольного возраста

| Уровень | Результаты | | | | | | | |
|---------|------------------------------------|---------------|------------------|---------------|---------------------------------|---------------|------------------|---------------|
| | Констатирующего этапа эксперимента | | | | Контрольного этапа Эксперимента | | | |
| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
| | Количество детей | В % отношении | Количество детей | В % отношении | Количество детей | В % отношении | Количество детей | В % Отношении |
| Высокий | 2 | 9 | 1 | 4,4 | 2 | 9 | 4 | 17,4 |
| Средний | 4 | 18,3 | 7 | 30,4 | 5 | 22,7 | 9 | 39,1 |
| Низкий | 16 | 72,7 | 15 | 65,2 | 15 | 68,3 | 10 | 43,5 |

Результаты контрольной группы социометрической методики «Капитан корабля» Е.О. Смирновой, О.Е., Холмогоровой остались прежними: 3 детей остались в группе социометрические звезды (13,6%); 8 детей (36,4%), по-прежнему – предпочитаемые сверстниками; 2 ребенка в группе, отвергаемых другими сверстниками (9%); пренебрегаемых – 9 человек (41%), В категории изолированных детей нет. В целом коэффициент групповой сплоченности в группе является средним.

В экспериментальной группе после проведения формирующего этапа были отмечены следующие результаты: 4 детей вошли в группу

социометрические звезды (17,4%). Еще 10 детей (43,5%), предпочитаемых сверстниками; в группе отвергаемых другими сверстниками не было отмечено ни одного ребенка (0%). Пренебрегаемых осталось 9 человек (39,1%). В категории изолированных детей нет. Но в целом, как мы видим, результаты не сильно изменились от результатов, полученных до проведения формирующего этапа, т.к. в группе довольно высокий уровень благополучия (таблица 14).

Таблица 14 – Результаты изучения уровней сформированности культуры межличностных отношений по мотивационно-ценностному критерию в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

| Группа | Звезды | Предпочитае мые | Отвергаемые | Пренебрегае мые | Изолированн ые |
|--------|--------|--------------------|-------------|--------------------|-------------------|
| ЭГ | 17,4 | 43,5 | - | 39,1 | - |
| КГ | 13,6 | 36,4 | 9 | 41 | - |

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов приведены в таблице 15.

Таблица 15 – Сравнительные данные уровня формирования культуры межличностных отношений по мотивационно-ценностному критерию у детей старшего дошкольного возраста

| Группа | Звезды | Предпочитае мые | Отвергаемые | Пренебрегае мые | Изолированн ые |
|---------------------|--------|--------------------|-------------|--------------------|-------------------|
| Констатирующий этап | | | | | |
| ЭГ | 13 | 39 | 4 | 44 | - |
| КГ | 13,6 | 36,4 | 9 | 41 | - |
| Контрольный этап | | | | | |
| ЭГ | 17,4 | 43,5 | - | 39,1 | - |
| КГ | 13,6 | 36,4 | 9 | 41 | - |

Проводя повторный анализ данных по методике «Рукавички», мы установили, что из 22 обследуемых детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на контрольном этапе исследования были выявлены следующие уровни: высокий уровень по-прежнему остался у 4 детей, что составляет 18,3% от общего количества детей. Средний уровень показали 13 человек, что составляет 59% от общего количества детей. У 5 детей отмечен низкий уровень, что составляет 22,7%. В экспериментальной группе было выявлено, что 13 дошкольников (56,5%) приобрели средний

уровень коммуникативных навыков; с высоким уровнем в группе 6 человек (26%). Низкий уровень показал 4 ребенок (17,5%). Стоит отметить, ребенок, который ранее был в группе отвергаемых детей, уровень взаимодействия выше предыдущего результата он не показал, но в целом дети начали принимать его, и если до проведения программы дошкольник никак не хотел контактировать с другими детьми, то после проведения формирующего этапа на повторной диагностике с использованием методики «Рукавички» ребенок взглядом сравнивал свой рисунок и рисунок товарища. Результаты исследования по методике «Рукавички» по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной представлены в таблице 16 и на рисунке 2.

Таблица 16 – Результаты изучения уровня сформированности культуры межличностных отношений по поведенческому критерию в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

| Группа | Уровни | | |
|--------|------------|-------------|-------------|
| | Низкий (%) | Средний (%) | Высокий (%) |
| ЭГ | 17,5 | 56,5 | 26 |
| КГ | 22,7 | 59 | 18,2 |

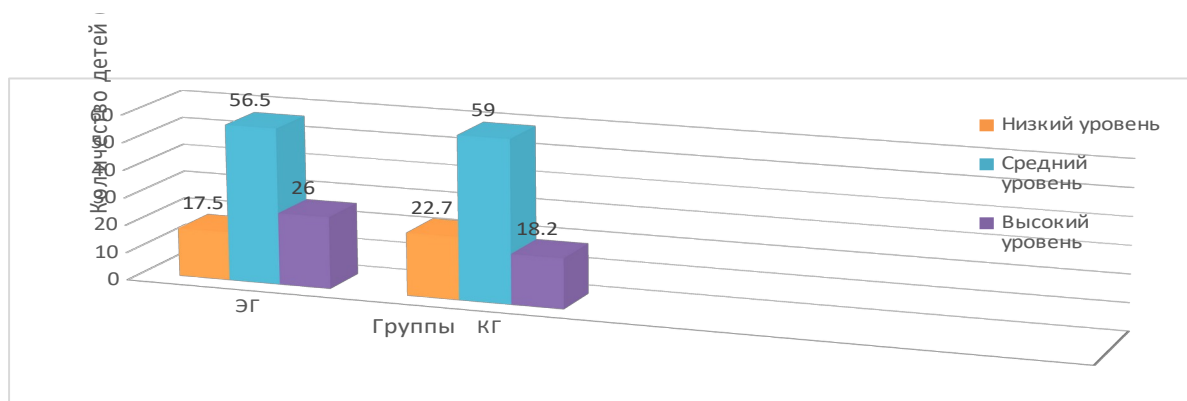


Рисунок 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по поведенческому критерию

Также сравнительные числовые данные по обеим группам представлены ниже в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительные данные уровня формирования культуры межличностных отношений по поведенческому критерию у детей старшего дошкольного возраста

| Уро вень | Результаты | |
|-------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| | Констатирующего этапа эксперимента | Контрольного этапа Эксперимента |

Продолжение таблицы 17

| | КГ | | ЭГ | | КГ | | ЭГ | |
|---------|------------------|---------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Количество детей | В % отношении | Количество во детей | В % отношении | Количество во детей | В % отношении | Количество во детей | В % Отношении |
| Высокий | 4 | 18,2 | 5 | 22 | 4 | 18,3 | 6 | 26 |
| Средний | 12 | 54,5 | 12 | 52 | 13 | 59 | 13 | 56,5 |
| Низкий | 6 | 27,3 | 6 | 26 | 5 | 22,7 | 4 | 17,5 |

Подведем итоги данного параграфа. Отметим, что по информационно-личностному критерию на контрольном этапе в экспериментальной группе показатели изменились в отношении количества детей, находившихся на высоком уровне с 4,4% до 17,4%, на среднем уровне – с 30,4% до 39,1% на низком уровне – с 65,2% до 43,5%, что позволяет отметить положительную динамику, связанную с организованной нами работой. В контрольной группе также наблюдались незначительные изменения в группе детей, находящихся на низком уровне с 72,2% до 68,3%, на среднем – с 18,3% до 22,7%, на высоком уровне изменений не отмечено. Таким образом, полученные по мотивационно-ценностному критерию результаты позволяют отметить позитивные изменения в экспериментальной группе, так как увеличился процент детей-звезд в группе с 13% до 17,4%, предпочитаемых – с 39% до 43,5%, при этом отвергаемых детей не выявлено. В контрольной группе ситуация не изменилась. Полагаем, что это связано с недостаточностью целенаправленной работы с детьми. Отметим, что по поведенческому критерию наблюдались положительные изменения в обеих группах, но в процентном соотношении более существенные сдвиги произошли в экспериментальной группе: на высоком уровне с 22% до 26%, на среднем уровне – с 52% до 56,5%, на низком – с 26% до 17,5%. В контрольной группе на высоком уровне изменений не наблюдалось, на среднем уровне произошли довольно существенные сдвиги с 54,5% до 59%, на низком уровне – с 27,3% до 22,7%. Обобщенные результаты уровней сформированности культуры межличностных отношений на контрольном

этапе у детей контрольной и экспериментальной группы представлены в приложении 6, 7.

Выводы по второй главе

Исследование проводилось с помощью теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, целеполагание) и эмпирических (эксперимент, тестирование, наблюдение) методов. Нами были отобраны и использованы следующие методики: «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной, «Капитан корабля» Е.О. Смирновой, О.Е., Холмогоровой, «Рукавички» по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (наблюдение). Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад №76 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 45 детей старшего дошкольного возраста, из числа которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Анализируя данные проведенных методик на констатирующем этапе исследования, мы отметили, что по информационно-личностному критерию в контрольной группе (методика «Картинки») 72,7% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» (мотивационно-ценностный критерий) 50% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» (поведенческий критерий) 27,3% детей показали низкий уровень. При этом по информационно-личностному критерию в экспериментальной группе по методике «Картинки» 65% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» (мотивационно-ценностный критерий) 48% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» (поведенческий критерий) 26% детей показали низкий уровень. Таким образом, воспитанники нуждаются в организации психолого-педагогической работы по формированию культуры межличностных отношений детей старшего

дошкольного возраста, получения ими позитивного социально-эмоционального детского опыта.

Формирующий этап позволил нам реализовать примерный план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, также нами была составлена и реализована в процессе экспериментальной работы картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений и план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе экспериментальной работы нами были получены следующие данные: по информационно-личностному критерию на контрольном этапе в экспериментальной группе показатели изменились в отношении количества детей, находившихся на высоком уровне с 4,4% до 17,4%, на среднем уровне – с 30,4% до 39,1% на низком уровне – с 65,2% до 43,5%, что позволяет отметить положительную динамику, связанную с организованной нами работой. В контрольной группе также наблюдались незначительные изменения в группе детей, находящихся на низком уровне с 72,2% до 68,3%, на среднем – с 18,3% до 22,7%, на высоком уровне изменений не отмечено. Таким образом, полученные по мотивационно-ценностному критерию результаты позволяют отметить позитивные изменения в экспериментальной группе, так как увеличился процент детей-звезд в группе с 13% до 17,4%, предпочитаемых – с 39% до 43,5%, при этом отвергаемых детей не выявлено. В контрольной группе ситуация не изменилась. Полагаем, что это связано с недостаточностью целенаправленной работы с детьми. Отметим, что по поведенческому критерию наблюдались положительные изменения в обеих группах, но в процентном соотношении более существенные сдвиги произошли в экспериментальной группе: на высоком уровне с 22% до 26%, на среднем уровне – с 52% до 56,5%, на низком – с 26% до 17,5%. В контрольной

группе на высоком уровне изменений не наблюдалось, на среднем уровне произошли довольно существенные сдвиги с 54,5% до 59%, на низком уровне – с 27,3% до 22,7%.

Диагностированные данные позволяют говорить о положительной динамике в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Количество детей с низким уровнем в экспериментальной группе сформированности культуры межличностных отношений детей уменьшилось. Следует отметить позитивные эффекты от реализации предложенных нами психолого-педагогических условий сформированности культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста, культуры межличностных отношений может рассматриваться в различных аспектах: социальном, психологическом, педагогическом. Если социальный аспект проблемы отражает процессы, которые реализуют объективно существующие связи участников отношений друг с другом и миром, психологический аспект – процессы их взаимопонимания, сопереживания и соучастия, то педагогический аспект проблемы включает возможности изменения субъективного, содержательного, организационного и результативного компонентов взаимодействия воспитателя с воспитанником и воспитанников друг с другом. Это определение согласуется с мнением А.А. Бодалева на то, что «взаимодействие при воспитании осуществляется через специально организуемые общественно ценные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются их участники и условия развертывания межличностных отношений».

Проводя теоретический анализ исследуемой проблемы мы опирались на исследования межличностных отношений в рамках различных подходов, которыми занимались Г.А. Золотнякова, В.Р. Кисловская, Я.Л. Коломинский, А.В. Кривчук, М.И. Лисина, Р.А. Максимова, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Т.А. Репина и др. Проблемой формирования культуры межличностных отношений в отечественной психологии и педагогике занимались Л.И. Божович, А.Н. Быстрова, Б.И. Каверин, А.В. Киричук, Я.Л. Коломенский, В.М. Розин, Л.И. Уманский, Д.Б. Эльконин и др.

Мы отметили следующие особенности формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста: во-первых, в старшем дошкольном возрасте изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения, формируется коммуникативный компонент психологической готовности к обучению в школе. Ребенок избирательно относится ко взрослым, постепенно начиная

осознавать свои отношения с ними. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками. В свою очередь многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, приносятся в семью; во-вторых, в общении со сверстниками ребёнок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя; в-третьих, взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в день), но это общение – необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия; в-четвёртых, специфика общения старших дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками более эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, смехом. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым.

Опираясь на данные теоретических исследований проблемы и практику дошкольного образования, мы выявили и реализовали ряд психолого-педагогических условий: развитие сопереживания у детей, способствующее доброжелательным отношениям детей в группе; формирование навыков сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в совместной деятельности; повышение компетентности родителей по вопросу формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось с помощью теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, целеполагание) и эмпирических (эксперимент, тестирование, наблюдение) методов. Нами были отобраны и использованы следующие методики: «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной, «Капитан корабля» Е.О. Смирновой, О.Е.,

Холмогоровой, «Рукавички» по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад №76 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 45 детей старшего дошкольного возраста, из числа которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Анализируя данные проведенных методик на констатирующем этапе исследования, мы отметили, что по информационно-личностному критерию в контрольной группе (методика «Картинки») 72,7% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» (мотивационно-ценностный критерий) 50% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» (поведенческий критерий) 27,3% детей показали низкий уровень. При этом по информационно-личностному критерию в экспериментальной группе по методике «Картинки» 65% детей имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, по методике «Капитан корабля» (мотивационно-ценностный критерий) 48% детей имеют низкий социометрический статус, по методике «Рукавички» (поведенческий критерий) 26% детей показали низкий уровень. Таким образом, воспитанники нуждаются в организации психолого-педагогической работы по формированию культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, получения ими позитивного социально-эмоционального детского опыта.

Формирующий этап позволил нам реализовать примерный план психолого-педагогической работы по развитию сопереживания у детей старшего дошкольного возраста, также нами была составлена и реализована в процессе экспериментальной работы картотека бесед с детьми для формирования культуры межличностных отношений и план повышения родительской компетентности по проблеме формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе экспериментальной работы нами были получены следующие данные: по информационно-личностному критерию на контрольном этапе в экспериментальной группе показатели изменились в отношении количества детей, находившихся на высоком уровне с 4,4% до 17,4%, на среднем уровне – с 30,4% до 39,1% на низком уровне – с 65,2% до 43,5%, что позволяет отметить положительную динамику, связанную с организованной нами работой. В контрольной группе также наблюдались незначительные изменения в группе детей, находящихся на низком уровне с 72,2% до 68,3%, на среднем – с 18,3% до 22,7%, на высоком уровне изменений не отмечено. Таким образом, полученные по мотивационно-ценностному критерию результаты позволяют отметить позитивные изменения в экспериментальной группе, так как увеличился процент детей-звезд в группе с 13% до 17,4%, предпочитаемых – с 39% до 43,5%, при этом отвергаемых детей не выявлено. В контрольной группе ситуация не изменилась. Полагаем, что это связано с недостаточностью целенаправленной работы с детьми. Отметим, что по поведенческому критерию наблюдались положительные изменения в обеих группах, но в процентном соотношении более существенные сдвиги произошли в экспериментальной группе: на высоком уровне с 22% до 26%, на среднем уровне – с 52% до 56,5%, на низком – с 26% до 17,5%. В контрольной группе на высоком уровне изменений не наблюдалось, на среднем уровне произошли довольно существенные сдвиги с 54,5% до 59%, на низком уровне – с 27,3% до 22,7%.

Таким образом, в данной квалификационной работе решены поставленные задачи и реализована цель исследования. Полученные теоретические и научно-практические результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы. По результатам проведенной работы было отмечено, что способность к сопереживанию у детей экспериментальной группы качественно изменилась. Тем не мене, отметим, что проблема формирования культуры межличностных

отношений у детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, требует дальнейших исследований в следующих направлениях, как проектирование педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений дошкольников в условиях семьи; использование интегративного подхода к организации деятельности детей дошкольного возраста в формировании культуры межличностных отношений; методическое обеспечение процесса формирования культуры межличностных отношений дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова – М.: МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Аврамчук Е.А. Межличностные отношения старших дошкольников как компонент психологического здоровья и социализации / Е. А. Аврамчук, И. А. Макарова // В сб.: Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире. Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2022. – С. 181-188.
3. Австралийский совет по вопросам исследований в области образования [Электронный ресурс] – Австралия, 2020. Режим доступа: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=ar_misc
4. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР.. 2009. – 235 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – 3-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. 290 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
8. Антоненко Е.В. Межличностные отношения дошкольников как психосоциальная категория / Е. В. Антоненко // В сб.: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: «Саратовский источник», 2022. – С. 24-29.
9. Арнаутова Е.А. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание / Е. А. Арнаутова. – 2002. – № 9. – С. 58.

10. Архипова Н.Л. Особенности межличностных отношений у детей 6-7 лет с разным уровнем тревожности и возможности развития в процессе сюжетно-ролевой игры / Н. Л. Архипова, И. В. Илларионова // В сборнике: Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект. Сб-к научных статей. Электронный ресурс. – Чебоксары, 2022. – С. 20-23.

11. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 178 с.

12. Бережная Н.И. Развитие межличностных отношений старших дошкольников средствами сюжетно-ролевых игр / Н. И. Бережная, В. В. Васюкевич // В сб.: Актуальные проблемы психологии в образовании. Сборник научных статей по итогам работы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Научный редактор И.А. Синкевич. – Мурманск: Издательство: Мурманский арктический государственный университет, 2016. – С. 195-200.

13. Березина Т.А. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста / Т. А. Березина. – СПб.: РГПУ им А.И. Герцена, 2008. – С. 54-77.

14. Бирюкова В.П. «Доброжелательные технологии» в практике работы с детьми дошкольного возраста / В. П. Бирюкова, В. Э. Ложкина, И. С. Борзых // В сб.: Развитие современного образования: от теории к практике. Мат-лы IX Всероссийской научно-практической конференции. Гл. редактор О.Н. Широков. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 41-43.

15. Богданова О.А. Теоретические основы межличностных отношений детей среднего и старшего дошкольного возраста и возможности их развития средствами игровой деятельности / О. А. Богданова, И. В. Илларионова // В сб.: Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический

аспект. Сб-к научных статей. Электронный ресурс. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 47-51.

16. Бодалев А.А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

17. Большакова Т.А. Характеристика межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Большакова // В сб.: Актуальные проблемы дошкольного образования. сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 2.

18. Бондарь М.В. К вопросу о развитии эмоциональной сферы дошкольника / М.В. Бондарь // Дошкольное воспитание, 2000. – №1. – С.10-12.

19. Бычкова С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников / С. С. Бычкова. – М.: Аркти, 2011. – 96 с.

20. Вадурина Е.Н. Повышение компетентности родителей по вопросам воспитания детей: из опыта работы / Е. Н. Вадурина, Е. В. Бушак // В сб.: Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст. Сб-к статей I Междунар. науч.-практич. конф. Сост. Т.Е. Коровкина, отв. редакторы Т.Н. Адеева, С.А. Хазова. – Кострома: Изд-во: Костромской государственный университет, 2021. – С. 357-359.

21. Валлон А. От действия к мысли: монография / А. Валлон. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 416 с.

22. Веденькина М.В. Актуальные вопросы современного образования и воспитания: в семье, дошкольном образовательном учреждении, школе / М. В. Веденькина // Школьное образование: проблемы и перспективы от А до Я : сб. науч.-практ. и метод. ст. / под ред. М.В. Веденькиной. – Астрахань, 2013. – 169 с.

23. Венгер А.Л. Психология развития. Словарь. / А.Л. Венгер, А.В. Петровский, Л.А. Карпенко. – М.: Академический Проект, 2005. – 780 с.
24. Веракса Н.Е. Социальная психология дошкольника: учебное пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Т. А. Репина. – М.: Мозаика-синтез, 2016. – 352 с.
25. Веретенникова В.Б. Межличностные отношения детей дошкольного возраста Учебное пособие / В. Б. Веретенникова – М.: ООО «Русайнс», 2023. – 146 с.
26. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя / Д. В. Винникотт. – Екатеринбург, 2004. – 146 с.
27. Власенко Т.П. Влияние детско-родительских отношений в семье на психику детей / Т. П. Власенко // В сб.: Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства. сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»; Краснодарское региональное отделение федерации психологов образования России. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 80-82.
28. Выготский Л.С. Кризис трёх лет / Л. С. Выготский // Дошкольное образование, 2005. – №15. – С. 2-4.
29. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
30. Гараева А.И. Формирование межличностных отношений старших дошкольников средствами дидактических игр / А. И. Гараева, Ф. С. Газизова // В сб.: Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 256-259.

31. Гоголева В.В. Особенности формирования межличностных отношений в коллективе дошкольного возраста / В. В. Гоголева, Л. В. Степанова // В сб.: Афанасьевские чтения. Инновации и традиции педагогической науки - 2022. Сб-к материалов XXII Всеросс. научно-практической конф., посвященной 105-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора В.Ф. Афанасьева (Алданского). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 53-55.

32. Деревянко Н.Н. Формирование межличностных отношений у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии / Н. Н. Деревянко // В сб.: Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества. Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей Мининский университет. – Нижний Новгород: Издательство: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2017. – С. 124-129.

33. Джафарова А.Ш. Формирование основ культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в совместной творческой деятельности / А. Ш. Джафаров // В сб.: Актуальные проблемы дошкольного образования. сборник научных статей по мат-лам Междунар. научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 8.

34. Дианова Ю.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей как психолого-педагогическая проблема / Ю. Б. Дианова // В сб.: Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования. Мат-лы науч.-практич. конф. школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. – С. 29-31.

35. Долгова А.А. Оптимизация межличностных отношений дошкольников как психолого-педагогическая проблема / А. А. Долгова, С. Н. Рязанова // В сб.: Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. Мат-лы II международной научно-практической конференции (очно-заочной). Ответств. ред. Е.В. Сахарова. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2016. – С. 239-242.

36. Жавнерко А.П. Психологическая модель исследования понимания эмоций детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / А. П. Жавнерко // Молодой ученый. – 2016. – № 4(108). – С. 685-687.

37. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения: социальный и личностный типы общения, их профессиональный, познавательный и генетический аспекты / А. С. Золотнякова // Учеб. пособие по спецкурсу. – Ростов н/Д: Рост. н/Д педагогический институт, 1976. – 146 с.

38. Зубкова А.Ю. Игровая деятельность как средство развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста / А. Ю. Зубкова, И. В. Илларионова // В сб.: Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект. Сб-к научных статей. Электронный ресурс. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 99-102.

39. Иконникова Г.Ю. Методы исследования детско-родительских отношений в условиях семейного воспитания / Г. Ю. Иконникова // В сб.: Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. И.В. Васютенковой. – СПб.: ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2014. – С. 109-113.

40. Кадомцева А.О. Формирование межличностных отношений у участников образовательной деятельности в полиэтнической среде ДОУ / А. О. Кадомцева // В книге: Дни науки. сборник статей XXIII студенческой

научной конференции. – Самара: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 113-115.

41. Какун А.В. Формирование культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе школы / А. В. Какун // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 234 с.

42. Карабанова О.А. Возрастная психология. / О.А. Карабанова. – М.: Айрис–пресс, 2015. – 240 с.

43. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: в возрастном плане / В. Р. Кисловская // Дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.00. – М., 1971. – 194 с.

44. Коломенский Я.Л. Взаимодействие шестилетнего ребёнка со сверстниками / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова, Т. М. Недвецкая // Пралеска, 2015. – № 8 (288). – С. 27-40.

45. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

46. Кравцов Г.Г. Психология и педагогика обучения дошкольников / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. 2008 – 156 с.

47. Кулигина Е.Д. Психодиагностика межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / Е. Д. Кулигина // В сб.: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Мат-лы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей им. В.В. Коркунова. – Екатеринбург: Издательство: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 23-25.

48. Лаврушкина Г.В. Особенности и условия формирования межличностных отношений у детей младшего дошкольного возраста / Г. В. Лаврушкина // В сб.: Студент и наука (гуманитарный цикл). Мат-лы междунар. студенч. научно-практич. конф. – Магнитогорск:

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 1004-1008.

49. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная / А. Ф. Лазурский. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 244 с.

50. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.

51. Леонтьев А.А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 368 с.

52. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Либроком, 2014. – 216 с.

53. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – 2010 – 144 с.

54. Липпе Т. Руководство к психологии / Т. Липпе – СПб, 1907. – 187 с.

55. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

56. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на различные стороны жизнедеятельности / Р. А. Максимова // Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1981. – 191 с.

57. Матис Т.А. Психологические условия формирования совместной деятельности / Т. А. Матис – М., 2007. – 192 с.

58. Меньшикова Т.И. Диагностика агрессивного поведения дошкольников / Т. И. Меньшикова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института, 2006. – № 2. – С. 121-125.

59. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М.: «Академия», 2009. – 640 с.

60. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. – 356 с.

61. Николаева Д.Г. Развитие диалогической речи в процессе формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного

возраста / Д. Г. Николаева, Л. Д. Андреева // В сб.: Качество дошкольного образования: интеграция теории и практики. Сб-к материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 114-117.

62. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Оникс, 2008. – 736 с.

63. Павлова Т.В. Особенности межличностных отношений со сверстниками дошкольников с разным социометрическим статусом / Т. В. Павлова, Д. С. Рубцова // Наука и современность, 2015. – № 38. – С. 118-122.

64. Петровский А.В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2012. – 511 с.

65. Петрущенко Н.А. Детский сад и семья: взаимодействие и сотрудничество / Н. А. Петрущенко, Н. Е. Зенченко // Воспитатель ДОУ. – 2009. – № 9. – С. 35.

66. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И. П. Подласый // учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

67. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ детской личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников / Н. Б. Полковникова // Дошкольное воспитание, 2016. – № 12. – С. 11-17.

68. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального образования, преподавателей, психологов / Под ред. В.А. Петровского. 2-е изд. – М.: Аспект пресс, 1995. – 152 с.

69. Психология отношений: избранные психологические труды / Под ред. В.Н. Мясищев, А.А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 398 с.

70. Репина М.А. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста / М. А. Репина, Т. К. Мухина // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1267-1269.

71. Репина Т.А. Необходимо сопоставить данные разных методик и проверить одну методику другой / Т. А. Репина // Современное дошкольное образование. – 2008. – №1. – С. 12-19.

72. Рогова А.В. Психологические аспекты управления развитием личности ребенка дошкольного возраста / А. В. Рогова // В сб.: Молодежь и глобальные проблемы современности. Мат-лы Республик. научно-практич. конф. студентов, магистрантов, докторантов и молодых ученых с междунар. участием.– Караганда: РИО «Болашақ-Баспа». Частное учреждение «Академия «Болашақ», 2022. – С. 124-127.

73. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 675 с.

74. Сабельникова М.М. Формирование межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте / М. М. Сабельникова, О. В. Колмыкова // В сб.: Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов. Сб-к статей Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2022. – С. 100-102.

75. Салкина О.С. Особенности общения детей дошкольного возраста: теоретический аспект / О. С. Салкина, И. В. Илларионова // В сб.: Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект. Сб-к научных статей. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 246-251.

76. Славина А.М. Особенности лидерства в группе дошкольников / А. М. Славина, И. А. Лавринцев // Наука и образование: новое время, 2015. – № 1 (6). – С. 666-668.

77. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 551 с.

78. Смирнова Е.О. Детская практическая психология / Е. О. Смирнова, Т. Н. Счастливая. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

79. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра / Е. О. Смирнова, У. Рахимова // Современное дошкольное образование: теория и практика, 2011. – № 6. – С. 76-79.

80. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

81. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М.: Издательство: Московского университета, 1976. – 144 с.

82. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Советская энциклопедия; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. – 4 т.

83. Трошина К.А. Взаимосвязь типа нервной системы и социального интеллекта у детей дошкольного возраста / К. А. Трошина // В сб.: Воспитание в современных условиях: региональный аспект. Сб-к статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2022. – С. 275-281.

84. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева // Учебное пособие для студ. – М: Издательский центр Академия, 2007. – 336 с.

85. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Владос, 1995.

86. Усманова С.Г. Коррекция агрессивного поведения и формирование межличностных отношений у дошкольников средствами игротерапии / С. Г. Усманова, М. Н. Игинтова, Е. В. Сильченко // В сб.: Педагогическая поддержка «Цифрового поколения»: технологии эффективности и безопасности образовательного пространства. Мат-лы

Междунар. научно-практической конф. – Уфа: «Ваш формат»2022. – С. 69-74.

87. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] // Российская газета. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

88. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

89. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. – М.: Юрайт, 2014. – 575 с.

90. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для родителей «Особенности межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста»

Уважаемые родители!

Для подготовки и проведения собрания по развитию сопереживания у дошкольников просим вас искренне ответить на вопросы для изучения вашего отношения к данной теме.

Цель: изучение мнения родителей об особенностях развития сопереживания у детей старшего дошкольного возраста.

Инструкция: внимательно прочитайте вопросы, выберите или напишите правильный на ваш взгляд ответ. Заранее благодарим за работу!

2. Ф.И.

ребенка _____

3. 1. Считаете ли Вы своего ребенка эмоциональным?

А) Да

Б) Нет

В) Не могу сказать

Объясните свою точку зрения

4. Умеет ли Ваш ребенок договариваться с другими детьми, учитывать интересы и чувства других?

А. Да, часто.

Б. Бывает, но крайне редко.

В. Затрудняюсь ответить.

3. Умеет ли Ваш ребенок адекватно проявлять свои чувства, в т. ч. чувство веры в себя, старается разрешать конфликты и помогать окружающим?

А. Да, всегда.

Б. Иногда.

В. Не умеет.

4. Умеет ли ваш ребенок сопереживать животным, сказочным персонажам?

А. Да.

Б. Отчасти.

В. Нет.

5. Как Ваш ребенок реагирует на успех и неудачи других?

А. Равнодушен.

Б. Реагирует адекватно.

В. Реагирует неадекватно – завидует успеху другого, радуется его неудаче.

5. Как Ваш ребенок относится к поручениям, просьбам членов семьи?

А. С удовольствием выполняет.

Б. Ровно.

В. Равнодушно.

Г. Отрицательно.

6. Отдает ли ребенок кому-то предпочтение и почему?

6. Считаете ли Вы, что важно уделять внимание развитию сопереживания у детей?

А. Да, важно.

Б. Не важно.

В. Не могу отметить.

8. Какие проблемы вы можете отметить в вопросах развития сопереживания у своих детей?

Благодарим за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 1 – Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений на констатирующем этапе у детей контрольной группы

| № п/п | Имя ребенка | Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений | | | Уровень сформированности культуры межличностных отношений |
|-------|-------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| 1. | Ребенок 1 | I | I | I | I |
| 2. | Ребенок 2 | I | I | II | I |
| 3. | Ребенок 3 | II | III | III | III |
| 4. | Ребенок 4 | I | II | I | I |
| 5. | Ребенок 5 | I | II | II | II |
| 6. | Ребенок 6 | I | I | I | I |
| 7. | Ребенок 7 | I | II | II | II |
| 8. | Ребенок 8 | I | II | II | II |
| 9. | Ребенок 9 | I | I | I | I |
| 10. | Ребенок 10 | I | I | II | I |
| 11. | Ребенок 11 | I | II | II | II |
| 12. | Ребенок 12 | III | III | III | III |
| 13. | Ребенок 13 | III | III | III | III |
| 14. | Ребенок 14 | I | II | III | II |
| 15. | Ребенок 15 | I | II | II | II |
| 16. | Ребенок 16 | II | II | II | II |
| 17. | Ребенок 17 | I | I | II | I |
| 18. | Ребенок 18 | I | I | II | I |
| 19. | Ребенок 19 | II | I | II | II |
| 20. | Ребенок 20 | II | I | II | II |
| 21. | Ребенок 21 | I | I | I | I |
| 22. | Ребенок 22 | I | I | I | I |

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 2 – Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы

| № п/п | Имя ребенка | Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений | | | Уровень сформированности культуры межличностных отношений |
|-------|-------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| 1. | Ребенок 1 | III | III | III | III |
| 2. | Ребенок 2 | I | I | II | I |
| 3. | Ребенок 3 | I | II | III | II |
| 4. | Ребенок 4 | I | I | I | I |
| 5. | Ребенок 5 | II | I | II | II |
| 6. | Ребенок 6 | II | III | III | III |
| 7. | Ребенок 7 | I | I | II | I |
| 8. | Ребенок 8 | II | I | II | II |
| 9. | Ребенок 9 | II | II | I | II |
| 10. | Ребенок 10 | I | I | I | I |
| 11. | Ребенок 11 | I | II | II | II |
| 12. | Ребенок 12 | II | II | II | II |
| 13. | Ребенок 13 | II | III | III | III |
| 14. | Ребенок 14 | I | I | I | I |
| 15. | Ребенок 15 | I | II | II | I |
| 16. | Ребенок 16 | I | II | II | II |
| 17. | Ребенок 17 | I | II | II | II |
| 18. | Ребенок 18 | I | II | II | II |
| 19. | Ребенок 19 | II | II | III | II |
| 20. | Ребенок 20 | I | I | II | I |
| 21. | Ребенок 21 | I | I | II | I |
| 22. | Ребенок 22 | I | I | I | I |
| 23. | Ребенок 23 | I | I | I | I |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игра-путешествие 1

Встреча 1. Знакомство со страной Дружелюбия

Цель: Обогащение представлений детей об эмпатии как Сочувствии, Сопереживании, Содействии.

Задачи:

- Развитие интереса ребенка к внутреннему миру человека.
- Расширение представлений об эмоциях и чувствах, способа их вербализации.
- Знакомство с новыми словами и их значением.
- Активизация и обогащение эмоционально-чувственного опыта ребенка.
- Развитие способности выделять, дифференцировать, анализировать и находить способы выражения чувств, ощущений, переживаний.

Условия организации игры. Игра проводится в игровой комнате, необходимо наличие ширмы и фланелеграфа. Используется кукла со сменной одеждой разного цвета, а также картинки, изображающие кукол в одежде такого же цвета, для использования на фланелеграфе. В дальнейшем для обозначения героев в театрализованных представлениях будут использоваться элементы костюмов: шляпа, накидка.

Методика проведения игры. Взрослый сообщает, что к детям пришли гости и предлагает с ними познакомиться. Используя перчаточную куклу, по очереди представляя их детям. Из-за ширмы появляются братья Сочувствие, Сопереживание, Содействие – жители страны Дружелюбия, которые рассказывают о себе и о своей стране.

После своего представления каждый игровой персонаж вступает во взаимодействие с детьми, сообщает им игровые задания, задает вопросы, активизируя индивидуальный опыт. Важно заинтересовать детей, побудить их к взаимодействию, общению с героями.

Педагог: Ребята, вы любите путешествовать? Какие страны вы знаете? А вы знаете, что где-то очень далеко, а может быть совсем близко, находится одна удивительная страна? В ней, так же как и в обычной стране, есть озера и реки, горы и равнины. Только названия у них необычные: «Озеро Внимания», «Река Любви», «Горы Поддержки», «Равнина Уважения».

В этой стране живут удивительные люди. Но ее жителями можно назвать не только их, но и всех, кто, побывав здесь всего лишь один раз, навсегда считает эту страну своим домом, а себя – жителем, помнит и соблюдает все традиции этой страны. Так вот, именно в этой стране живут три брата, с которыми нам предстоит познакомиться.

Братьев-близнецов зовут Сочувствие Сопереживание, Содействие. Правда, необычные имена, интересно, почему их так назвали? Хотите узнать это? Их имена – отражение черт характера каждого брата, давайте попробуем догадаться, что они означают.

Постойте, постойте ребята, может быть, вы знаете, как называется эта страна?

Ответы детей.

Не догадались? Тогда познакомимся с Братьями. Имя первого брата – Сочувствие, какое слово спрятано внутри его имени? Правильно это слово – Чувство. Что означает это слово? Какие чувства Вам знакомы? А что же значит Сочувствие! В этом слове спрятано умение человека понимать чувства других.

Представление Сочувствия:

Меня зовут Сочувствие, Я – самый младший брат.

Историй знаю много я, их рассказать вам рад.

Они о чувствах главных, которые важны.

Они внутри у каждого и каждому нужны!

Мы с вами отправляемся

В чудо-города,

В них Чувства вам представятся.

Готовы, дети?

– ДА!

Тогда, закроем глазки,

Послушаем себя.

Добро, друзья, пожаловать

В страну ЭМ-ПА-ТИ-Я!

Сочувствие: Ребята, а что вы умеете чувствовать? Давайте мы с вами поиграем и проверим, какие чувства вам знакомы.

Методические рекомендации. В процессе взаимодействия с игровым персонажем необходимо обратить внимание детей на имя героя (Сочувствие) и провести беседу о том, какие чувства знакомы детям и в каких ситуациях они возникали (активизация личного опыта переживаний). Затем от лица игрового персонажа детям предлагается показать этюды. Один из детей показывает, остальные дети определяют настроение.

Рекомендуемые этюды:

Этюд «Новая кукла» Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело скачет, кружится, играет с куклой.

Этюд «Баба Яга» Баба Яга поймала Аленушку, велела ей затопить печку, чтоб потом съесть Аленушку, а сама уснула. Проснулась, а Аленушки и нет – сбежала.

Рассердилась Баба Яга, что без ужина осталась, бегает по избе, ногами топает, кулаками размахивает.

Этюд «В лесу» Друзья пошли прогуляться в лес. Один мальчик отстал, оглянулся:

– нет никого. Он стал прислушиваться: – не слышно ли голосов? (ВНИМАНИЕ) Вроде бы слышит он какой-то шорох, потрескивание веток - а вдруг это медведь? (СТРАХ) Но тут ветки раздвинулись, и он увидел

своих друзей – они тоже искали его. Мальчик обрадовался: теперь можно возвращаться домой! (РАДОСТЬ)

Сочувствие: Молодцы, ребята. Сейчас я познакомлю вас ее своим братом, его зовут Сопереживание. Давайте вместе попробуем раскрыть секрет его имени. Какое слово в нем спрятано? Вы правильно догадались, это слово – Переживание. Вы знаете, что означает это слово? Мой брат расскажет вам об этом.

Представление Сопереживания:

Я – Сопереживание. Всем сердцем и душой.

Болею я о людях, что делятся со мной.

Я радуюсь за каждого, как за себя, поверь,
и если тебе больно, то мне – вдвойне больней.

Не бойся же рассказывать, что на душе, сейчас,

Все вместе легче пережить,

Чем одному, подчас. Я двери открываю вам,

Входите же, друзья,

Почувствуем друг друга

В стране Дружелюбия!

Методические рекомендации. Взрослый, вступая в диалог с детьми от лица игрового персонажа, предлагает им догадаться, какое слово спрятано внутри его имени и что оно означает.

Важно активизировать личный опыт переживаний детей, а также обратить внимание на переживания окружающих в различных ситуациях.

Необходимо подвести детей к тому, что сопереживать – значит не только понимать, но и вместе переживать различные чувства. Сопереживание: Мы переживаем различные чувства каждый день.

Вспомните, какие чувства, настроения вы переживали сегодня? Как вы думаете, о чем переживают ваши мамы и папы, бабушки и дедушки? Может быть, Вы догадались, что же значит Сопереживание? В этом слове

спрятано умение не только понимать, но и вместе переживать различные чувства.

Пусть каждый из вас вспомнит, как он себя чувствует, когда мама (папа, бабушка и др.) грустная, веселая, сердитая и т.д.

Педагог: Кто из вас, ребята, был самым внимательным и запомнил, в какой стране живут братья, как она называется? (Дружелюбия)

Мы познакомились с двумя братьями, узнали о них много интересного, а еще с одним братом познакомимся в следующий раз.

Мы с вами, ребята, еще не узнали главного, что же это за страна – Дружелюбия.

Почему она носит такое странное и необычное название? Дружелюбие – это и есть способность сочувствовать, сопереживать, понимать чувства и настроения других, оказывать помощь содействие другому человеку, и только человек, обладающий всеми этими качествами, может поселиться в ней и считаться жителем этой страны. Итак, впереди у нас еще одно увлекательно» путешествие, а пока давайте прощаться.

Встреча 2. Мы такие разные!

Цель: Обогащение представлений о Сочувствии Сопереживании, Содействии.

Задачи:

– Воспитание положительного отношения к дружелюбному поведению.

– Расширение и обогащение представлений о Сочувствии, Сопереживании, Содействии.

– Расширение представлений об эмоциях и чувствах, способах их вербализации.

Условия организации игры. Игра проводится; в игровой комнате, в которой расположена ширма, фланелеграф. Используются подвижная кукла, с одинаковой одеждой разного цвета, материалы для изготовления альбома (листы, краски, карандаши), картинки, изображающие трех

братьев для фланелеграфа. Большой конверт с приглашением от жителей страны.

Методика проведения игры. Взрослый предлагает детям вспомнить, какие гости приходили к ним в прошлый раз (размещает их фигурки на фланелеграфе), и познакомиться с еще одним братом. Представляет его с помощью подвижной куклы от лица персонажа Сопереживание.

Сопереживание: понимать и принимать чувства другого человека очень важно. И еще очень важно правильно на них реагировать. Познакомьтесь с нашим третьим братом, его зовут – Содействие.

Представление Содействия:

Меня зовут Содействие,

Я самый старший брат.

Приду всегда на помощь

И буду очень рад.

В беде вас не оставлю,

Подняться помогу.

Слова найду я главные

И руку протяну.

Начнем же путешествие,

Отправимся скорей!

Нас ждет страна Дружелюбия

Вперед же, веселей!!!

Содействие: здравствуйте, ребята. Вы догадались, что внутри моего имени тоже спрятано слово – Действие. Это наши поступки то, что мы делаем, совершаем. Может быть, вы сами догадаетесь, что значит Содействие? В этом слове спрятана способность человека, оказывать помощь другому человеку словами или поступками, действием.

Вспомните, когда вы оказывали содействие мальчику или девочке, братику или сестренке, маме или папе, бабушке или дедушке? И расскажите об этом нам.

Методические рекомендации. В ходе знакомства с новым персонажем – жителем страны Дружелюбия – Содействием необходимо использовать игровую проблемную ситуацию. Взрослый начинает ее разыгрывать с помощью кукол и озвучивать, затем прерывает ситуацию и предлагает детям взять на себя одну из ролей и проявиться в ней самостоятельно.

Используются проблемно-игровые ситуации, близкие и понятные детям. В процессе обсуждения необходимо подвести детей к тому, что понимать и принимать чувства другого человека очень важно. И еще очень важно правильно на них реагировать.

Затем на фланелеграфе располагаются фигурки трех братьев, взрослый еще раз обращает внимание детей на их имена и предлагает вспомнить название страны, в которой они живут.

Проводится беседа, в ходе которой сообщается, что жители страны Дружелюбия оставили для ребят приглашение посетить их страну, побывать в разных городах и узнать много интересного. Перед тем, как отправиться в путешествие, нужно подготовиться, подумать, что необходимо взять с собой.

– Вместе с детьми оформляется «Словарик путешественника», «По стране Дружелюбие», «Альбом впечатлений» для детских рисунков.

– Составляется коллективный рисунок-фантазия – «Образ страны Дружелюбие» (в ходе совместного обсуждения фантазируем с детьми на тему, какой может быть эта страна: какого цвета, большая или маленькая, какие там жители, записываются фантазии детей, высказывания. Совместно рисуем карту страны (без обозначения городов). В процессе путешествия на этой карте будут появляться города и другие обозначения. Эту работу можно проводить на соответствующих занятиях по изобразительной или речевой деятельности, в условиях самостоятельной деятельности дошкольников.

Встреча 1. Путешествие в город Сорадости.

Цель: Обогащение эмпатичного опыта представлениями Сорадости, как форме проявления Сочувствия.

Задачи:

– Развитие интереса и положительного отношения к эмпатичному поведению.

– Знакомство с новым понятием и его значением.

– Развитие способности понимать и оценивать поступки героев литературных произведений.

– Обогащение эмпатийного опыта способами проявления сорадости.

Условия организации игры. Проводится в игровой комнате; необходимо наличие ширмы и подвижной куклы в одежде, символизирующей первого брата (Сочувствие); куклы или игрушки, изображающие Бельчонка, Котенка, Лисенка, Цыпленка, а также маски шапочки данных героев; музыкальна фонограмма с записью веселой музыки.

Методика проведения игры. Взрослый, от лиц Сочувствия, обращается к детям и предлагает начать путешествие, отправиться в один из городов страны Эмпатия, для того чтобы это сделать, необходимо узнать его название. Для этой предлагается детям послушать музыку, в которой спрятано на строение этого города и его жителей. (Звучит веселая музыка). Дети определяют ее настроение (веселье, радость).

Педагог: Наше путешествие начинается... Путь наш лежит мим озера Внимания, как вы думаете, почему оно так называется? Давайте умоемся его водичкой, это поможет нам многое увидеть, ничего не пропустить и быть внимательными друг к другу. Дети склоняются над воображаемым озером, имитируя умывание, педагог помогает комментировать ощущения, создавая определенное настроение. Например: «Водичка прохладная, дует легкий ветерок, как приятно!»

Слышится веселая музыка. Что же это за город, к которому мы приближаемся?

Появляется брат Сочувствие: здравствуйте ребята, вы подошли к первому городу нашей страны, у этого города особенное настроение, давайте попробуем догадаться какое? Вы слышите музыку?

Дети слушают произведение, возможен повтор музыкального отрывка.

Примерные вопросы к детям:

– Что вы почувствовали, когда услышали эту музыку?

– О чем она вам напомнила?

– Какое настроение у музыки?

Сочувствие: правильно, в названии этого города есть настроение радости, но это неполное его название. Чтобы узнать, как он называется, вам нужно отгадать загадку.

Когда вокруг веселье, смех,

Я тоже радуюсь за всех.

И счастлив я вдвойне за тех,

К кому пришел большой успех!

Для того чтобы помочь детям найти правильный ответ, используются уточняющие вопросы, направленные на активизацию личного опыта и полученных представлений.

– Какие чувства испытывает этот человек?

– Чему он радуется?

– Что вы делаете, когда радуетесь?

– Вспомните, как образовались имена Братьев, жителей этой страны, и это вам поможет составить название города (город Сорадости).

Для того чтобы познакомиться с этим городом, детям предлагается прослушать одну историю.

Сочувствие: Ребятки, посмотрите и послушайте, какая история произошла однажды давным-давно.

Содержание и методика проведения игры.

Взрослые (2 человека) находятся за ширмой и с помощью перчаточных кукол показывают детям стихотворение, останавливаясь в определенных моментах развития ситуации, и от лица персонажей задают зрителям вопросы, с помощью которых активизируется личный опыт, дети высказывают свое мнение о причинах и результате возникшей ситуации, позволяют рассмотреть ее более подробно, предположить, спрогнозировать ее дальнейшее развитие.

Представление города Сорадости:

Город Сорадости дверь открывает, В гости к себе всех детей приглашает. Здесь необычные люди живут:

Вместе они веселятся, поют,
Встречи друзей с удовольствием ждут,
Радостью чтобы своей поделиться,
Чтобы друг друга приободрить,
Радостью друга обогатиться.
Местные жители видеть нас рады,
Ждут нас истории и рассказы.
«Случилось это однажды
Летним, солнечным днем.
К каждому из персонажей
Радость проникла в дом:
У маленького бельчонка –
Удался чудесный пирог (нюхает – АХ!)
У рыженького лисенка –
Нашелся любимый носок (Ура!)
Маленький желтый цыпленок
Впервые поймал червячка (Ой! Ничего себе!)
А серый пушистый котенок
Наелся с утра творога (Мурrrrrrr!)

И все малыши, улыбаясь,
Отправились погулять,
Чтоб радостью поделиться,
О радости рассказать...»

Примерные вопросы детям по разыгранному отрывку:

– Когда у Вас веселое настроение, с кем вы делитесь своей радостью?

– Приятней радоваться одному или вместе?

– Вспомните, когда вы радовались чему-нибудь очень сильно?

– С кем вы делились этой радостью?

Все встретились на лужайке и начали наперебой рассказывать о случившемся, спорить между собой. У кого из них радость больше? Больше кому повезло? «Мне!» – закричал лисенок. «Нет, мне!» – бельчонок кричал. «Пи-пи-пи, моя радость больше!»

Цыпленок громко пищал. Котенок мяукнул: «Мяу! Хватит вам спорить друзья. Ясно, что больше всех ваших Радость, конечно, моя!» Разругались наши зверушки, обиделись, разошлись. Расселись по краю опушки. Друг друга, почти разлюбив.

Примерные вопросы детям по данному отрывку:

– Почему так произошло?

– Как нужно было бы поступить?

– Вспомните, бывает вам неинтересно слушать друг друга?

– Как вы думаете, что было дальше?

И в эту минуту трудную к поссорившимся малышам явился знакомый

– Сочувствие, Сказав: «Посочувствую вам!»

У каждого в жизни радость

Бывает всегда своя!

Но я вам секрет открою,

Он вас примирит, друзья!

Радоваться вместе с другом
Вам предлагаю Я!
Радоваться за друга
Сначала спешите друзья!
Я город для вас открою,
Куда можно в любой из дней
Прийти и с любым прохожим
Поделиться удачей своей.
Если у друга радость –
И тебе на душе веселей!
Значит, поверь мне, будет
Много счастливых дней.

Методические рекомендации. После драматизации детям предлагается превратиться в жителей города Сорадости, взяв на себя одну из ролей.

Разыгрываются этюды, в которых дошкольникам предлагается:

– изобразить, как радуются герои друг другу, что они говорят при этом;

– придумать новый вариант развития ситуации.

В процессе совместного обсуждения впечатлений с детьми заполняется «Словарик путешественника», в котором фиксируются варианты высказываний и предложений детей о том, как можно выразить свою радость за другого человека.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Конспект беседы «Умеешь ли ты дружить?»

Задачи:

воспитывающие:

– воспитывать доброжелательное и заботливое отношение ко всем окружающим людям, а особенно, к своим друзьям.

развивающие:

– развивать монологическую речь и связные высказывания детей;
– закреплять умение отвечать на вопросы полным предложением.

обучающие:

– формировать представления детей о дружбе;
– учить детей составлять описательные рассказы о друзьях, используя план-схему.

– учить детей придумывать прилагательные к слову «друг».

Словарная работа: доброжелательный, заботливый, внимательный, ласковый, великодушный, щедрый.

Оборудование: план-схема описания друга, аудиозапись В. Шаинского «Если с другом вышел в путь», карандаши, фломастеры, листы А5.

Ход мероприятия

Орг. момент: Звучит песенка В. Шаинского «Если с другом вышел в путь».

Воспитатель: – Вам понравилась эта песенка?

– О ком она?

– У вас есть друзья?

Вступительная беседа: – Расскажите о своем друге (рассказы нескольких детей о своих друзьях).

Воспитатель: – Постарайтесь придерживаться такого плана:

1. Как зовут друга?

2. Где он живет?

3. Где и когда вы с ним встречаетесь?

4. В какие игры любите играть?

5. Приходил ли он к тебе на помощь?

Похвалить детей за полные и интересные рассказы.

Воспитатель: Кто же такой друг?

Дети: Кто помогает завязать шнурки, делится игрушками, помогает на занятиях...

Воспитатель: Кого можно назвать своим другом?

Дети: С кем интересно рассматривать книги, интересно играть в строительные и другие игры, кто никогда не жалуется, учит тому, что умеет сам, делиться всем, что у него есть.

Воспитатель: – Сделайте вывод «кто такой друг?».

Дети: Другом может называться тот, кто готов разделить твою радость и твою горе, а если понадобится, то отдать тебе все, что имеет сам.

Воспитатель: – А вы как должны относиться к своему другу?

Дети: Доверять ему, делиться всем, не обижать, помогать, защищать.

Воспитатель: – Послушайте отрывок из рассказа о мальчиках, которые считают себя друзьями, оцените их поступки.

Воспитатель читает отрывок из рассказа

Саша и Андрейка так расшалились и разбегались, что помяли цветы на клумбе.

– Это Андрейка виноват! – сразу же закричал Саша, увидев воспитателя.

– Андрей, это ты виноват? – строго спросила воспитательница мальчика.

– Я, – ответил Андрейка и отвернулся от Саши.

– Хотя виноват только Андрей, но я накажу вас обоих, – сказала Ольга

Ольга Ивановна внимательно посмотрела на него, вздохнула и отвернулась. И Андрей отодвинулся, сел к Саше чуть ли не спиной.

– Тоже мне, друг еще называется, – пробурчал Саша, но Андрейка никак не среагировал на его ворчание.

Воспитатель: – Вам понравилась история?

– Почему Ольга Ивановна наказала и Сашу и Андрейку?

– Почему вздохнула?

– Хотели бы вы, чтобы Саша был вашим другом?

Физ.минутка: Этюд «Две подружки» (формировать умение точно передавать собственное эмоциональное состояние средствами мимики, жестов)

Шар надутый две подружки

Отнимали друг у дружки –

Весь перецарапали!

Лопнул шар, а две подружки

Посмотрели – нет игрушки,

Сели и заплакали.

Воспитатель: Можно ли девочек назвать настоящими подружками? Почему? (ответы детей).

Воспитатель: Послушайте еще одну историю.

«У Юры был день рождения. Пришли в гости дети. Принесли подарки, а Оля – самый лучший друг Юры, забыла подарок дома. Она сказала об этом мальчику».

Воспитатель: – Как вы думаете, что ответил девочке Юра? (ответы детей)

– Юра улыбнулся и сказал: «Разве забытый подарок – повод для огорчения? Я же тебя ждал в гости, а не подарок».

Воспитатель: – Как вы думаете, правильно ли поступил Юра?

– Можно ли его считать настоящим другом?

Воспитатель: – Вспомните и повторите слова, которыми Юра утешил Олю.

– Я тоже считаю Юру настоящим другом Оли.

Воспитатель: А сейчас мы будем с вами придумывать слова к слову – друзья, – какие они должны быть? (дети придумывают прилагательные).

– Теперь вы знаете, кого можно назвать настоящим другом?

– Того, кто спешит тебе на помощь, радуется и огорчается вместе с тобой, умеет прощать. Никогда тебя не обижает, не перекладывает на тебя свою вину.

Воспитатель: Вспомните пословицы о друзьях и дружбе.

«Нет друга – ищи, а нашел – береги»

«Птица сильна крыльями, а человек – дружбой».

«Старый друг лучше новых двух».

«Дружба в огне не горит и в воде не тонет»

Практическая деятельность в малых группах (4-5 человек)

Воспитатель: – А в заключение нашего занятия я предлагаю вам сделать «Правила дружбы в рисунках», представить эти правила в рисунках, моделях, пиктограммах.

Итог занятия: – О чем же мы сегодня говорили?

– Как вы думаете, зачем человеку нужны друзья? (ответы детей)

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 3 – Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений на контрольном этапе у детей контрольной группы

| № п/п | Имя ребенка | Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений | | | Уровень сформированности культуры межличностных отношений |
|-------|-------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| 1. | Ребенок 1 | I | I | I | I |
| 2. | Ребенок 2 | I | I | III | II |
| 3. | Ребенок 3 | III | III | II | III |
| 4. | Ребенок 4 | I | I | I | I |
| 5. | Ребенок 5 | I | II | II | II |
| 6. | Ребенок 6 | I | I | I | I |
| 7. | Ребенок 7 | I | I | II | I |
| 8. | Ребенок 8 | I | II | II | II |
| 9. | Ребенок 9 | II | I | I | I |
| 10. | Ребенок 10 | I | I | II | I |
| 11. | Ребенок 11 | I | II | II | II |
| 12. | Ребенок 12 | III | III | III | III |
| 13. | Ребенок 13 | II | III | III | III |
| 14. | Ребенок 14 | I | II | II | II |
| 15. | Ребенок 15 | I | II | II | II |
| 16. | Ребенок 16 | II | II | II | II |
| 17. | Ребенок 17 | I | I | II | I |
| 18. | Ребенок 18 | I | I | II | I |
| 19. | Ребенок 19 | II | II | II | II |
| 20. | Ребенок 20 | II | II | II | II |
| 21. | Ребенок 21 | I | I | I | I |
| 22. | Ребенок 22 | I | I | III | II |

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 4 – Оценка уровня сформированности культуры
межличностных отношений на контрольном этапе у детей
экспериментальной группы

| № п/п | Имя ребенка | Оценка уровня сформированности культуры межличностных отношений | | | Уровень сформированности культуры межличностных отношений |
|-------|-------------|---|------------|------------|---|
| | | 1 критерий | 2 критерий | 3 критерий | |
| 1. | Ребенок 1 | III | III | III | III |
| 2. | Ребенок 2 | I | II | II | II |
| 3. | Ребенок 3 | I | I | II | I |
| 4. | Ребенок 4 | II | II | III | II |
| 5. | Ребенок 5 | I | I | II | I |
| 6. | Ребенок 6 | III | III | III | III |
| 7. | Ребенок 7 | II | II | II | II |
| 8. | Ребенок 8 | I | I | II | I |
| 9. | Ребенок 9 | I | I | I | I |
| 10. | Ребенок 10 | I | I | I | I |
| 11. | Ребенок 11 | II | II | II | II |
| 12. | Ребенок 12 | II | II | II | II |
| 13. | Ребенок 13 | III | III | III | III |
| 14. | Ребенок 14 | I | I | II | I |
| 15. | Ребенок 15 | I | I | I | I |
| 16. | Ребенок 16 | I | I | II | I |
| 17. | Ребенок 17 | II | II | II | II |
| 18. | Ребенок 18 | II | II | II | II |
| 19. | Ребенок 19 | III | III | III | III |
| 20. | Ребенок 20 | II | II | III | II |
| 21. | Ребенок 21 | II | II | II | II |
| 22. | Ребенок 22 | I | I | I | I |
| 23. | Ребенок 23 | II | II | II | II |