

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ИВАНОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С
АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

О.В. Груздева 11.06.21
Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Каблукова И.Г.

И.Г. Каблукова 11.06.2021
Дата защиты
23.06.2021

Обучающийся
Иванова А.С.

А.С. Иванова 11.06.2021
Оценка _____

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	8
1.1. Понятие взаимодействия в современной педагогической науке и практике.....	8
1.2. Особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста.....	15
1.3. Условия совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми.....	22
Выводы по главе 1.....	31
ГЛАВА 2. ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	33
2.1. Исследование особенностей взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.....	33
2.2. Опыт реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.....	47
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	55
Выводы по главе 2.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы вся мировая общественность ежедневно говорит о совершаемых террористических актах, насилии, жестокости и вандализме. В основе всех этих социально опасных явлениях лежит агрессия, которая по данным статистики ежегодно «молодеет», т.е. действия агрессивного характера, приносящие ущерб окружающим, совершают не только взрослые и подростки, но и дети.

Работа с агрессивными детьми входит в поле профессиональной деятельности психологов, которые осуществляют профилактику и коррекцию агрессивного поведения детей. Однако в силу особенностей профессиональной деятельности психолога их возможности систематической работы с каждым ребенком ограничены. Поэтому возникает необходимость в вовлечении в эту деятельность воспитателей, которые взаимодействуют с детьми долговременно и ежедневно. Взаимодействие воспитателей с детьми в отношении социализации агрессии представляет большие возможности, особенно в контексте организации педагогической работы.

Проблеме взаимодействия с агрессивными детьми посвящено значительное количество работ: становлению понятийно-терминологического аппарата способствовали работы А.А. Реана, Е.В. Змановской, Д.И. Пономаревой, и др., причины и особенности проявления агрессивного поведения изучаются в исследованиях Н.М. Платоновой, Т.П. Смирновой и др., направления деятельности по профилактике и коррекции агрессивного поведения описаны в работах П. Бейкер, И.Л. Коваленко, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.

Важность педагогического взаимодействия как средства влияния на развитие и становление личности поднимает проблему его эффективной организации, особенно с учетом ориентации на ребенка старшего дошкольного возраста. В этом возрасте ребенок активно развивается как личность, доверяя взрослому, и воспитатель получает значимые средства

влияния на ребенка за счет этого доверия. Психолого-педагогическому осмыслению взаимодействия в современной педагогической науке и практике посвящены публикации Ш.А. Амонашвили, Л.В. Байбородовой, А.С. Белкина, В.А. Бухвалова, Г.В. Гатальской, А.А. Гин, Т.Г. Григорьевой, И.А. Зимней, Е.В. Коротаевой, П.И. Пидкасистого, И.И. Рыдановой. Вопросы педагогического взаимодействия исследованы в работах А.Ф. Аменда, И.В. Гребенникова, В.Д. Семенова и др.

В связи с этим, хотелось бы отметить, что подавляющее большинство научных работ по изучению агрессии и агрессивного поведения посвящено школьному этапу жизни ребенка, работ, посвященных агрессивным детям дошкольного возраста значительно меньше. Во всех них агрессивное поведение рассматривается, как нарушение поведения детьми, как естественная реакция ребенка на незнакомую, пугающую ситуацию.

Однако до настоящего времени идея целенаправленного взаимодействия воспитателя детского сада с агрессивными детьми не получила необходимого обоснования ни в теории, ни в практике образования. Сегодня отсутствуют теоретические и практические разработки модели взаимодействия педагога-воспитателя с агрессивными детьми, комплексно решающие эту проблему; отсутствует описание целостной системы взаимодействия воспитателя с ребенком, характеристик особенностей, которые необходимо учитывать, в процессе взаимодействия, средств наиболее эффективных в организации взаимодействия.

Из всего вышесказанного вытекает ряд существенных противоречий между:

- наличием исследований отдельных аспектов взаимодействия с агрессивными детьми и потребностями педагогической науки в создании модели взаимодействия, раскрывающих сущность, структуру, специфику взаимодействия воспитателя и ребенка в детском саду;

- наличием агрессивных детей дошкольного возраста в группах детского сада и отсутствием модели взаимодействия, раскрывающей

сущность, структуру, специфику взаимодействия воспитателя и агрессивного ребенка в детском саду;

- наличием исследований различных сторон взаимодействия воспитателя с детьми и отсутствием подобных исследований в отношении отдельных групп детей, в том числе агрессивных детей.

Закономерной становится проблема: каковы сущность, структура, специфика, психолого-педагогические условия совершенствования взаимодействия воспитателя и агрессивного ребенка в детском саду?

Значимость указанных противоречий, возникающих в образовательной практике детских садов, позволила сформулировать тему исследования: «Психолого-педагогические условия совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность условий совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическими условиями, способствующими совершенствованию взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, могут выступать:

- 1) использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации;
- 2) организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания;

3) организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

Задачи исследования:

1) рассмотреть и охарактеризовать понятие взаимодействия в современной педагогической науке и практике;

2) рассмотреть особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста;

3) проанализировать, выделить и сформулировать условия совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми;

4) изучить особенности взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации;

5) реализовать психолого-педагогические условия совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста;

6) проанализировать результаты проведенного исследования совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования в том, что его материалы и полученные результаты могут быть использованы в процессе совершенствования взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста в детских садах.

База исследования. Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации Балахтинского района Красноярского края. В исследовании приняло участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста и 4 воспитателя, работающих с этими детьми.

Методы исследования: в работе были использованы теоретические методы исследования, среди них: анализ и синтез, индукция и дедукция, абстракция и конкретизация, обобщение психолого-педагогической литературы, сравнение и классификация, а также эмпирические методы:

тестирование, проективный метод, анкетирование, формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие взаимодействия в современной педагогической науке и практике

Исследования проблемы взаимодействия широко представлены в современной науке. Не смотря, на это можно констатировать наличие теоретических разногласий в понимании этого термина. Так, взаимодействие рассматривается как: процесс, деятельность, ситуация, условие, форма, вид связи между субъектами. Такая множественность определяющих характеристик отражается в итоге на сущности понятия взаимодействия, независимо от специфики его анализа в контексте каждой конкретной научной отрасли. Остановимся на этом более подробно.

В психологии взаимодействие чаще всего определяется как совместная деятельность субъектов ее совершающих. Совместная деятельность обладает рядом признаков среди них: наличие общей осознаваемой цели является главной характеристикой совместной деятельности; присутствие мотивации к совместной деятельности для достижения цели; распределение между субъектами деятельности функционально взаимосвязанных действий, операций и процедур; объединение индивидуальных действий, возникновение взаимосвязей и взаимозависимостей между субъектами деятельности; согласованное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных действий субъектов; потребность управления совместной деятельностью; наличие общего результата совместной деятельности; единое пространственно-временное функционирование субъектов совместной деятельности.

Л.И. Уманский указывает на существование трех форм (моделей) взаимодействия. Первую он называет совместно-индивидуальной деятельностью, при которой субъекты отдельно выполняют части общей

деятельности. Вторая получила название совместно-последовательная деятельность, здесь общая цель достигается последовательным выполнением каждым субъектом своей части деятельности. Третья – совместно-взаимодействующая деятельность предполагает синхронную совместную деятельность всех субъектов друг с другом.

Г.М. Андреева пишет, что в основе взаимодействия лежит сотрудничество, а также понимание (уверенность) в возможности достижения цели и оптимальный для взаимодействия стиль поведения [3, с. 85.]. Она же называет важными стратегиями взаимодействия кооперацию и конкуренцию. При кооперации каждый субъект взаимодействия привносит свой вклад в процесс достижения цели. При конкуренции между субъектами взаимодействия наблюдается борьба за приоритет, что ведет к конфликту.

Таким образом, в психологии взаимодействие чаще всего рассматривается: как объективная форма развития; как совместная деятельность; как межличностная коммуникация, общение.

В педагогике взаимодействие рассматривается как:

- взаимное воздействие субъектов образовательного процесса друг на друга, для их личностного роста и развития (В.А. Ситаров и В.Г. Маралов и др.);

- возникновения связей между субъектами образования, находящихся в едином событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном пространстве, результатом которых являются изменения образовательного процесса (Е.В. Коротаева) [17, с. 64];

- условие и способ деятельности образовательной системы, существования ее внутренних связей между образовательными элементами, выраженные в форме интерактивной части педагогического общения (И.В. Манжелей);

- форма связи между субъектами образовательного процесса (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова) [22, с. 18];

- взаимная активность, сотрудничество субъектов в процессе их коммуникаций в образовательном процессе (Ю.К. Бабанский);
- непосредственное и опосредованное создание связи между субъектами образовательного процесса (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов);
- совместная деятельность субъектов по достижению общих целей и решению значимой проблемы (Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко).

Таким образом, в педагогике взаимодействие чаще всего рассматривается: как основа связей и взаимных отношений между людьми; как процесс воздействия субъектов деятельности друг на друга; как метод воспитания; как педагогическая технология.

В науке принято несколько классификаций взаимодействия, в основе которых лежат разные основания для выделения его типов. Так, по субъекту взаимодействия, обычно речь ведут о таких субъектах как педагог – ребенок, ребенок - ребенок, педагог – педагог, педагог – родитель, педагог – детский коллектив и т.д. По направленности взаимодействия говорят о существовании прямого и косвенного взаимодействия. По содержанию взаимодействия выделяют по видам деятельности, лежащей в его основе, игровая, учебная, трудовая, спортивная и др. По характеру взаимодействия может быть сотрудничеством, диалогом, соглашением, опекой, подавлением, индифферентностью, конфронтацией, конфликтом [24, с. 15].

Взаимодействие между субъектами образовательного процесса часто называют педагогическим взаимодействием, которое рассматривается как процесс, в основе которого лежит сотрудничество между взрослыми и ребенком, основанное на равенстве отношений, состоящий из дидактических, воспитательных и социально-педагогических компонентов.

Педагогическое взаимодействие может быть представлено в следующих формах: индивидуальное (между двумя субъектами образовательного процесса); социально-психологическое (между членами коллектива); интегральное (между различными воспитательными воздействиями конкретного общества) [14, с. 173].

В педагогике ведут речь о субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействии. Субъект-объектное взаимодействие рассматривать как педагогический стимул и ответная реакция ребенка, т.к. между педагогом и ребенком есть несогласованность целей и задач, которые обычно задаются педагогами, и ситуативных потребностей детей, противодействующих усилиям педагога. Такой стиль взаимодействия требует от ребенка исполнительность либо активности в противостоянии взрослому. Вариантов преодоления этого противоречия, по мнению В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, два – принуждение или сотрудничество.

Принуждение может рассматриваться как способ установления контроля над установками, поведением, мыслями стороной взаимодействия, для склонения к нужному для принуждающей стороны поведению. Принуждаемая сторона взаимодействия – пассивна и выполняет волю субъекта взаимодействия. Такой вариант оправдан при возникновении чрезвычайных обстоятельств, но не в педагогическом взаимодействии, где он неэффективен, и выступает показателем ярко выраженной профессиональной деформации одной из сторон взаимодействия.

Сотрудничество в своей основе имеет субъект-субъектное взаимодействие, при котором цели, содержание, способы деятельности педагог и ребенок определяют вместе. Признаки сотрудничества: пространственное и временное соприсутствие; единство цели; организация и управление деятельностью; разделение функций, действий между участниками: наличие позитивных межличностных отношений.

Сотрудничество – это самый эффективный вариант взаимодействия двух и более субъектов. В связи с этим в образовательном процессе предполагается взаимодействие по линиям: взрослый – ребенок; ребенок–ребенок; общегрупповое взаимодействие детей; «взрослый – взрослый». Г.А. Цукерман добавляет еще одну линию — сотрудничество ученика с самим собой.

Таким образом, в условиях сотрудничества успешнее решаются образовательные и исследовательские задачи, развиваются коммуникативные умения и рефлексия, действия самоконтроля и самооценки. Такой вариант требует от ребенка активность в деятельности и ее спонтанности [15, с. 115].

В работах ряда авторов мы встречаемся с типологиями педагогического взаимодействия, остановимся на некоторых из них более подробно.

В работах В.А. Ляудис выделяется продуктивный или творческий и непродуктивный тип педагогического взаимодействия. Непродуктивный тип педагогического взаимодействия характеризуется резко поляризованными позициями взрослого и ребенка. Активность ребенка регламентируется в узких рамках имитации действий педагога, подражания задаваемым образцам. Творческий тип взаимодействия, по мнению автора, характеризуется включением каждого ребенка в процессе специально организованного сотрудничества с детьми и взрослыми в решение поставленных задач с самого начала деятельности; ситуации сотрудничества претерпевают изменения, обеспечивая тем самым становление механизмов саморегуляции поведения и личности ребенка; в процессе совместного решения задач дети осваивают механизм смыслообразования и целеобразования, что обеспечивает более продуктивное и мотивированное владение средствами выполнения деятельности.

А.С. Белкиным предложена типология педагогического взаимодействия, основанная на степени активности педагога и ребенка в общей деятельности. Автор проранжировал типы педагогического взаимодействия от большей активности педагога к большей активности ребенка. Так, первое место занимает опека, в связи с тем, что в ней активность взрослого максимально высока, ведущая роль в целеполагании и помощи принадлежит именно ему, ребенок их даже не осознает. Следующим в типологии идет наставничество, при котором педагог сохраняет высокую степень активности и главенства, но допускается самостоятельность и активность ребенка. Далее следует партнерство, в котором активность обоих

сторон уравнивается, а результат деятельности – это итог совместных усилий педагога и ребенка. Затем располагается сотрудничество, в котором результат деятельности является итогом равных общих усилий, с активной помощью друг другу. И завершает типологию содружество, являющееся высшей формой сотрудничества, в котором объединяются личные и деловые взаимоотношения педагога и ребенка на основе сотворчества [8. с. 45].

В исследовании Комаровой О.А. выделены и описаны уровневые характеристики педагогического взаимодействия, в которых нашло отражение стили, типы, формы, характеристики педагогического взаимодействия.

Первый уровень автор назвала субъект-объектным или учебным уровнем. На нем отмечается авторитарная позиция педагога, характеризующаяся доминированием взрослого и лимитированием активности детей, занимающих подчиненную, малоинициативную позицию; авторитарный стиль общения педагога с детьми, отличающийся применением тактики контроля со стороны педагога и невозможностью ее использования детьми; преобладанием дидактических задач над остальными; отсутствием совместной деятельности, творчества. Мерой развернутости процесса взаимодействия педагога и детей в пространстве служат рамки образовательного процесса.

Второй уровень получил название предметно-средовой или объект-субъектный уровне. На нем педагоги занимают пассивную позицию по отношению к активным и инициативным детям, они не лимитируют и не стимулируют детскую активность. В общении используется альтруистический стиль общения, при котором педагоги крайне редко контролируют действия детей, а дети хотя и имеют такую возможность, но в силу своего возраста реализуют ее непродуктивно; преобладает самостоятельная деятельность детей в предметной среде, которая выступает своего рода стимулом. Совместная творческая деятельность детей и педагогов ситуативна в силу низкой активности взрослых. Мерой

развернутости процесса взаимодействия в пространстве становятся рамки образовательного процесса и сфера интересов детей.

Третий уровень получил название комплексно-тематический или субъект-субъектный уровень. На нем отмечается вариативность позиций взрослого и детей, использовании субъектами разных стилей общения, в зависимости от ситуации и цели. Взаимная активность педагога и детей, направленная на осуществление совместной деятельности в предметной среде, достижении совместных результатов. Подобное взаимодействие широко развернуто в окружающем пространстве, а предметно-средовое окружение выступает мерой развернутости.

Итак, подводя итоги, теоретического анализ научных исследований следует отметить, что взаимодействие в современной науке – это многоаспектное образование, включающее в себя взаимные контакты субъектов, их совместные и индивидуальные действия, взаимовлияние, взаимосвязь, взаимоотношения и пр. Взаимодействие обладает характеристиками: оно социально, педагогически влиятельно, затрагивает и использует активность субъектов, может выражаться в разнообразии стилей общения. Педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как личные связи и отношения субъектов, реализуемые в совместной деятельности, в форме коммуникации, общения, методов воспитания, педагогических технологий. Педагогическое взаимодействие имеет уровневую характеристику, иллюстрирующую личностные изменения субъектов деятельности, условий ее осуществления, меры развернутости процесса взаимодействия.

1.2. Особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста

Взаимодействие педагога с детьми выступает основой образовательного процесса любой образовательной организации. К взаимодействию педагога-воспитателя с детьми дошкольного возраста предъявляются ряд требований. Среди них диалогичность взаимоотношений; деятельностно-творческий характер деятельности; направленность на поддержку индивидуального развития личности каждого дошкольника; предоставление пространства принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов деятельности и поведения [16, с.14].

Таким образом, взаимодействие воспитателя с детьми дошкольного возраста включает две составляющих его взаимозависимых и взаимообусловленных части: функционально-ролевую и личностную.

Функционально-ролевая составляющая взаимодействия воспитателя с дошкольниками обычно задается объективными условиями образовательного процесса, где воспитатель связан возложенной на него социальной ролью и присущей ей функционалу: организовать и направлять деятельность детей, контролировать ее результаты. В таком контексте воспитатель для детей является должностным лицом, осуществляющим контроль и оценку их деятельности, а не личностью [16, с. 42].

Личностная составляющая взаимодействия воспитателя с дошкольниками обычно связана с передачей детям своей индивидуальности, реализации персональной потребности быть личностью, что создает эту же потребность у детей. Эта сторона взаимодействия полностью ориентирована на мотивационно-ценностную сферу детей [16, с. 45].

Лучшим вариантом взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, можно считать такой, при котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе, создавая

канал передачи и усвоения детьми как социального, а также и персонального опыта воспитателя, повышая динамику и качество развития личности детей.

Как видно, характер и уровень взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста зависят от эмоционального отношения воспитателя к детям, его педагогических представлений, профессиональных потребностей и ценностей. В этом аспекте взаимодействие воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста дифференцируется по стилям отношения:

1. Активно-положительный стиль характеризуется преобладанием у воспитателя эмоционально-положительной направленности по отношению к детям, в форме более высокого оценивания личных качества детей.

2. Ситуативный стиль можно описать как эмоционально нестабильный, зависящий от ситуаций, может чередоваться враждебность и дружелюбие по отношению к детям, у воспитателя нет объективности по отношению к детям, оценки противоречивы и размыты.

3. Пассивно-положительный стиль характеризуется общей положительной направленностью в отношении к детям, но имеется также замкнутость и педантизм, доминирует официальный стиль взаимодействия.

4. Активно-отрицательный стиль предполагает ярко выраженную эмоционально-негативную направленность, раздражительность в оценках, делается акцент на личностных недостатках детей, успех ребенка всегда оценивается негативно, методов поощрения нет.

5. Пассивно-отрицательный стиль описывается через эмоциональное отчуждение, равнодушие к успехам и неудачам детей [22, с. 18].

А.К. Маркова отмечает три модели взаимодействия педагога с детьми, в основе которых лежат противоречия между целями и задачами педагога и актуальными целями, и задачами детей [1, с. 5]. В зависимости от варианта преодоления этого противоречия определяется модель взаимодействия:

Учебно-дисциплинарная модель или авторитарная модель взаимодействия педагога с детьми [16, с. 55]. В ней главным является

воспитатель, он активный субъект деятельности, у ребенка пассивная роль объекта, на который направлены усилия воспитателя. Противоречия преодолеваются через принуждение со стороны воспитателя ребенка без учета его желания.

В этой модели приоритетными для ребенка являются качества исполнительности, дисциплинированности, послушания, он должен действовать только в рамках норм и правил, придуманных воспитателем. Методические указания превращаются в закон, сфокусированный на целях и желаниях воспитателя [38, с. 755].

Только воспитатель может принимать решения, контролировать их выполнение, без объяснения ребенку мотивов своих действий. Итогом такого взаимодействия становится снижение или потеря детьми активности деятельности, изменение самооценки, возрастание агрессивности, снижение положительного самоощущения и доверия к другим [34, с. 191].

Ведущими методами взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках этой модели выступают приказ и поучение, наставление, угроза, запрет, требование, наказание. Такие характеристики взаимодействия как творчество и свобода выбора не являются объектом приложения усилий воспитателя. Цель образования подменяется целью педагога – ребенок должен подчиняться авторитету воспитателя [9, с. 38].

Воспитатель чаще всего характеризуется слабой удовлетворенностью своей работой, профессиональной неустойчивостью, главным приоритетом деятельности является необходимость достижения целей программы, соответствовать вышестоящему контролю. Взаимодействие строится в отношении всей группы детей, воспитатель избегает индивидуальной работы, и эмоциональной поддержки, концентрируя все усилия преимущественно на формировании «правильного поведения» (не кричать, не шуметь, не мешать взрослым, не ломать игрушки, не пачкать одежду и т.п.) [34, с. 191]. Центром педагогического процесса являются фронтальные формы работы с детьми. Активность детей подавляется в угоду внешнему

порядку и формальной дисциплине. Игра как основной вид детской деятельности жестко регламентируется взрослыми по правилам и времени [16, с. 59].

Такие ценности, как развитие личности, гуманных чувств и положительных взаимоотношений с окружающими, носят не практический, а декларативный характер, не реализуются в методах и технологиях.

Реализация авторитарной модели воспитания приводит к тому, что дети полностью зависят от взрослого в решении любых проблем, подчинены чужой воле из-за формирования привычки переноса решения на взрослого, у детей преобладает пассивность в выборе занятий, игр, вырабатывается зависимость от внешнего инициативного управления и контроля. В рамках этой модели взаимодействия у детей не формируется своя позиция в отношении выполняемой деятельности, ребенок ищет оценивание взрослого, подчиняет свою деятельность этой оценке [30, с. 160].

У детей личные мотивы начинают дублировать мотивы воспитателя, до момента исчезновения внешнего контроля. В этом случае ребенок выбирает двойной стандарт поведения – для воспитателя ребенок выполняет одну модель поведения, чтобы избежать наказания, для себя – другую. Именно в этом момент проявляется неэффективность этого стиля взаимодействия с детьми. Преодолев барьер страха перед наказанием, старшие дошкольники могут стать неуправляемыми и причинить вред себе или другим.

Авторитарная модель является причиной ложной уверенности воспитателя в эффективности взаимодействия, хотя реально приводит к негативизму ребенка, взаимному отчуждению воспитателя и ребенка [17, с. 33].

Альтернативу этой модели может представлять личностно-ориентированная модель, ориентированная на развитие личности ребенка – поэтому ее можно считать центрированной на ребенке [16, с. 60]. В ней воспитатель и ребенок равноправны, имеют свободу действия, могут выбирать его варианты, действуют на принципах взаимопонимания и

взаимопринятия индивидуальности. Противоречия разрешаются в ходе сотрудничества воспитателя и ребенка [6, с. 448]. Значимы в таком варианте взаимодействия качества ребенка: способность к самореализации, творческому росту, инициативность, активность.

Воспитатель привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает личностные качества. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. Главные принципы взаимодействия воспитателя с детьми в рамках этой модели: обучение и жизнь детей управляются воспитателем исходя из интересов самих детей; ребенок имеет право на ошибку и потенциал развития; взаимодействие основано на сотрудничестве ребенка и воспитателя; достоинство детей поддерживается и уважается; дети безусловно принимаются такими, какие есть [16, с. 62].

Воспитатель с такой моделью взаимодействия характеризуется профессиональной устойчивостью, удовлетворенностью своей профессией. Цель взаимодействия: создать чувство безопасности и защищенности, доверия к миру, радости существования, формирование личности и развития индивидуальности ребенка.

Способы взаимодействия в этой модели: понимание, признание прав и свобод ребенка, сотрудничество, сопереживание и поддержка, обсуждение, гибкое введение ограничений, принятие ребёнка [24, с. 12]. Умения и навыки в рамках модели взаимодействия являются средством развития ребенка, основное значение в педагогическом процессе придается игре как основной форме организации детской жизни.

Эта модель взаимодействия нацелена на формирование активной позиции с первых лет жизни ребенка. Взрослый приспосабливается к ребенку, исходит из его интересов, учитывает его характер, привычки, предпочтения. В рамках личностно-ориентированной модели взрослый – не авторитет, а доброжелательный партнер и наставник. Взгляд на ребенка как полноправного участника совместной деятельности создает условия для его

личностного роста, развития творческой активности, снижения эмоциональной напряженности и конфликтности. Взрослый везде, где возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ним права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре, способствует формированию личностной зрелости ребенка и как следствие – формированию чувства ответственности за свой выбор. Уважение его точки зрения способствует самостоятельности мышления. Чувства детей не отвергаются, а принимаются взрослым, который стремится разделить или облегчить их. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, взрослый способствует формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемым способом [28, с. 713].

Личностно-ориентированная модель взаимодействия воспитателя и детей способствует тому, что ребенок учится: уважать себя и других; чувствовать себя уверенно, не бояться ошибок; взаимному доверию между взрослыми и детьми способствующему истинному принятию ими моральных норм, предотвращению формированию двуличия; брать на себя ответственность за свои решения и поступки; думать самостоятельно, так как взрослый не навязывает ребенку своего решения, а помогает сделать это самому; адекватно выражать свои чувства [12, с. 32].

Свободная или либерально-попустительская модель взаимодействия [16, с. 64]. В ней главное лицо – ребёнок. Воспитателю отводится пассивная роль. Задача воспитателя – приспособливаться к желаниям детей, создавать условия для их спонтанного развития. Основное противоречие преодолевается посредством принуждения, но со стороны ребёнка. Воспитатель уходит от принятия решений, передавая инициативу детям, родителям. Организацию и контроль деятельности детей осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Таким образом, из приведенного описания видно, что наиболее эффективной является личностно-ориентированная модель взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. она создаёт

наиболее благоприятные условия для развития личности и индивидуальности ребёнка[11, с. 240] .

Подводя итоги, можно выделить особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках учебно-дисциплинарной модели, к которым относятся: взаимодействие строится в отношении всей группы детей, концентрируя все усилия преимущественно на формировании «правильного поведения» [16, с. 38] преобладают фронтальные формы работы с детьми, активность детей подавляется в угоду порядку и дисциплине, игра жестко регламентируется взрослыми по правилам и времени.

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках личностно-ориентированной модели выступают: привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает личностные качества; основное значение в педагогическом процессе придается игре как основной форме организации детской жизни [2, с. 120] .

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках либеральной модели взаимодействия является: уход от принятия решений, передача инициативы детям, родителям: организация и контроль деятельности детей осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

1.3. Условия совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми

Агрессия (от лат. *aggressio* – нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающего у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности) [5, с. 18].

Все теоретические концепции, рассматривающие агрессию, подпадают под четыре категории, где агрессия относится к [26, с. 128]: врожденным побуждениям и задаткам; потребностям, активизируемым внешними стимулами; познавательным и эмоциональным процессам; актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Целью агрессии может быть: принуждение; усиление власти и доминирование; управление впечатлением; заработок; аффективная разрядка, разрешение внутреннего конфликта; месть за перенесенное страдание; причинение боли жертве, получение удовольствия от ее страданий [5, с. 19].

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей [32, с. 332]. Агрессивность может иметь различную степень выраженности - от почти полного отсутствия до предельного развития, в этой связи каждая личность обладает определенной степенью агрессивности. Полное отсутствие агрессивности приводит к неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерная агрессивность превращает личность в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в

неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме [7, с. 155].

Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся: интенсивностью агрессии, ее жестокостью; направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей; ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности.

Начало изучения психологических механизмов агрессивности связано с именем З. Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта – инстинкт жизни (созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся, в частности, в сексуальном влечении) и инстинкт смерти («Танатос» – начало разрушительное, с которым и связывается агрессивность). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Отсюда и агрессивность как неотъемлемое свойство человеческой природы. Накапливающаяся энергия «агрессивного драйва» время от времени должна получать «разрядку» во вспышках агрессивности (это психоаналитические теории агрессивности). Для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, неконтролируемой реализации агрессивности, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдениями за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.) [36, с. 27].

Этологи рассматривают агрессивность как спонтанную врожденную реакцию человека. Эта точка зрения нашла свое выражение в работах К. Лоренца. Согласно К. Лоренцу, природа человеческой агрессивности инстинктивна, так же, как и механизм, запрещающий умерщвлять себе подобных. Но К. Лоренц допускает возможность регуляции человеческой агрессивности и возлагает надежды на воспитание, усиление моральной ответственности людей за свое будущее. Но другие этологи считают, что люди при всем своем желании не могут осуществлять контроль над проявлениями своей агрессивности [19, с. 55].

Позднее самой популярной теорией агрессивности стала теория «фрустрации – агрессии», суть которой в следующем: всякая фрустрация создает внутреннее побуждение или мотив к агрессии (Д. Доллард). Агрессивное поведение достаточно подробно изучали бихевиористы, они связывали агрессию и фрустрацию. Фрустрация – эмоциональное состояние человека, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели, фрустрация – это невозможность удовлетворения потребности. Любая агрессия может быть понята как вызванная какой-то фрустрацией [33, с. 111] .

Фрустрация и агрессия может возникать от социального сравнения. Фрустрации способны накапливаться, усиливая и закрепляя агрессивность человека либо формируя комплекс неполноценности; и в конечном счете агрессия выплескивается, как правило, не на виновника фрустрации, а на тех, кто «послабее», либо на тех «слабых», кого в данный момент назвали «врагом».

Сегодня на первый план в изучении агрессивности по мнению Т.Р. Румянцевой, выдвигается нормативный подход [27 с. 25], рассматривающий агрессию как вариант отклонения от нормы. Понятие нормы формируется в процессе социализации, и поэтому поведение называется агрессивным при наличии двух обязательных условий: имеют место губительные для жертвы агрессии последствия; нарушены нормы поведения.

Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.п. состояния. Агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением [25, с. 42]. Агрессивное поведение выступает в качестве:

средства достижения лично значимой цели; способа психологической разрядки; способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Агрессивное поведение конкретной личности может дифференцироваться:

1. По степени личностной вовлеченности: ситуативные агрессивные реакции; агрессивное состояние; устойчивое агрессивное поведение личности.

2. По степени активности: пассивное агрессивное поведение (в форме бездействия или отказа); активное агрессивное поведение (в форме разрушительных или насильственных действий).

3. По эффективности: конструктивное агрессивное поведение (способствующее адаптации, успеху и совладанию со стрессовыми ситуациями); деструктивное агрессивное поведение (наносщее ощутимый ущерб личности или окружающим людям).

4. По выраженности психопатологической составляющей: нормальное агрессивное поведение; агрессивное поведение в рамках патологических реакций; агрессивное поведение в рамках поведенческих расстройств (зависимое поведение); агрессивное поведение в рамках личностных расстройств (пограничное расстройство личности); агрессивное поведение в рамках психических заболеваний и психопатологических синдромов [27, с. 28].

В содержательном плане ведущими признаками агрессивного поведения можно считать выраженное стремление к доминированию над людьми и использованию их в своих целях, тенденцию к разрушению, направленность на причинение вреда окружающим людям, склонность к насилию (причинению боли).

По своему типу агрессивное поведение может быть как произвольными, так и непреднамеренными, которое в свою очередь может быть случайным или слабо осознаваемым [4, с. 252].

В структуре агрессивного поведения также выделяются несколько взаимосвязанных уровней: поведенческий (агрессивные жесты, высказывания, мимика, действия); аффективный (негативные эмоциональные состояния и чувства, например, гнев, злость, ярость); когнитивный (неадекватные представления, предубеждения, расовые и национальные установки, негативные ожидания); мотивационный (сознательные цели или бессознательные агрессивные стремления).

Агрессивными называют детей, совершающих акты мотивированного причинения ущерба разной природы – физического, вербального, эмоционального и т.п. Агрессивный ребенок в дошкольном возрасте характеризуется частыми нападениями на других детей, участием в драках, склонностью к обзыванию, ругательствам, поломкам и отниманием игрушек, может быть завистливым и мстительным, часто такие дети настороженны, уходят от ответственности при конфликтах со сверстниками, отказываются поддерживать правила поведения, неадекватно оценивают себя и других детей[31, с. 87] .

Учеными установлено, что люди чаще обращают внимание на тех детей, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Воспитатели не являются исключением. По статистике воспитатели лучше относятся к дисциплинированным и исполнительным детям, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные дети, на третьем – дети, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые, на последнем (нелюбимые) – независимые, активные, самоуверенные дети[29, с. 576] .

В исследованиях А.А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка воспитателя к агрессивному ребенку: воспитатель не дает времени такому ребенку подумать, что сокращает время непосредственного контакта с ребенком; воспитатель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, не приглашает к деятельности, а форсирует его передачу другому ребенку или неверный ответ; воспитатель

чаще высказывает недовольство деятельностью или ответом такого ребенка и соответственно реже хвалит его; воспитатель стремится не реагировать на такого ребенка, не замечая его инициативы, интересных предложений, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза [18, с. 64].

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация совместной деятельности воспитателя и агрессивного ребенка [10, с. 220]. Это дает возможность перейти от монологического стиля общения к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. При этом меняется социальная позиция агрессивного ребенка: из пассивной она превращается в активную, что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л.С. Выготский), и снижать агрессивность до уровня, допускающего продуктивное взаимодействие. В процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на личность через референтное лицо, что способствует переживанию агрессивным ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных [32, с. 332].

По мере развития агрессивного ребенка структура его взаимодействия с воспитателем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию, то есть в том числе и брать под контроль свое поведение [20, с. 65].

Игра, как ведущая деятельность детей дошкольного возраста, является наиболее эффективным средством развития и становления личности. Изменения в игровой деятельности детей являются одновременно средством и показателем изменения личности ребенка, его поведения. Поэтому совместная игровая деятельность воспитателя с агрессивными детьми может выступать условием «выращивания» воспитателя нового способа взаимодействия с агрессивными детьми.

Наиболее ярко различия во взаимодействии воспитателей с агрессивными и неагрессивными детьми проявляются в коллективных играх, где требуется выстраивать взаимодействие одновременно с несколькими детьми, несущими разные модели поведения.

Коллективная игра представляет собой взаимодействие 3 и более участников игры, в рамках общего игрового замысла – сюжета, в соответствии с которым между ними распределяются роли. Иногда ее рассматривают как вариант игрового взаимодействия, в котором принимает участие весь детский коллектив [15, с. 118]. В этом случае к признакам коллективной игры относятся: наличие коллектива как общности, связанной общими признаками (возраст, социальная роль и т.п.); наличие правил и принципов игры, определяемых заранее; наличие определенных условий (места, времени, атрибутов и т.д.); временность или конечность игрового процесса; условный характер игрового процесса; свобода входа и выхода из игры, предполагающая отсутствие принудительной мотивации для вступления в игру; самонацеленность игровых действий; наличие субъекта игры (игрока), предмета (играемого) и средства («игрушки») [15, с. 118].

Для коллективной игры требуется навык конструктивного взаимодействия, учета мнений окружающих, их интересов, поэтому коллективная игра способствует сглаживанию негативного отношения воспитателя к агрессивному ребенку; содействует гармоничному включению воспитателя во взаимодействие с агрессивными детьми; создает условия для познания агрессивных детей; способствует приобретению навыков совместной, коллективной работы воспитателя и ребенка. Это возможно потому, что в старшем дошкольном возрасте для ребенка большое значение имеет интимно-личностное общение, а так как агрессия – разрушает такое общение, то дети в коллективных играх могут найти приемлемые пути ее реализации в социально-допустимой форме.

Коллективная игра выполняет следующие функции: развлекательную, релаксационную, коммуникативную, функцию самореализации,

игротерапевтическую, диагностическую, функцию коррекции, дидактическую, функцию социализации, воспитательную и развивающую [16, с. 168].

С позиции участия детей в планировании и подготовке игр представляемые игры бывают следующих видов: коллективные игры, которые готовит взрослый – воспитатель; коллективные игры, которые планируют дети; коллективные игры, которые планируются на основе сотрудничества (например, агрессивного ребенка со сверстниками и воспитателем) [37, с. 257].

С точки зрения организации взаимодействия как сущностной характеристики, коллективные игры включают в себя сюжетно-ролевые, деловые и подвижные игровые конструкции.

В.С. Селиванов считал, что в старшем дошкольном возрасте преобладают среди коллективных: символические игры, ролевые, сюжетные, строительно-конструктивные (строительство, конструирование одежды, приготовление пищи), дидактические игры [21, с. 384].

Взрослый в коллективной игре организует не только игровую среду, но и является равноправным партнером ребенку по игре, т.е. участвует в определении правил игры, и санкции за их нарушение. Отдельным случаем является коллективная игра дидактическая, в которой все правила определяет взрослый. В игровых условиях воспитатель может самостоятельно моделировать социальные отношения и упражняться в том, как правильно их выстраивать с агрессивными детьми.

Коллективная игра позволяет расширять и совершенствовать навыки педагогического взаимодействия, опыт решения конфликтных ситуаций с детьми. Игра воспринимается воспитателем и ребенком, как не настоящая жизнь, у них снижается страх совершить ошибки. Благодаря этому они более свободно принимают решения и действуют в рамках своего персонажа. Но при этом чувство радости от успеха переживается ими по-настоящему. Это позволяет вытеснить из совместной деятельности воспитателей и детей

негативный настрой из сознания и поведения[35, с. 244] . Благодаря коллективной игре воспитатель не заметно для себя усваивает, отрабатывает и укореняет адекватные методы выхода из спорных ситуаций взаимодействия с агрессивными детьми.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить и обосновать ряд условий, способствующих эффективности взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста:

- 1) использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации;
- 2) организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания;
- 3) организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ проблемы взаимодействия воспитателя дошкольного образования с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, позволил установить следующее.

Взаимодействие в современной науке – это многоаспектное образование, включающее в себя взаимные контакты субъектов, их совместные и индивидуальные действия, взаимовлияние, взаимосвязь, взаимоотношения и пр. Взаимодействие обладает характеристиками: оно социально, педагогически влиятельно, затрагивает и использует активность субъектов, может выражаться в разнообразии стилей общения. Педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как личные связи и отношения субъектов, реализуемые в совместной деятельности, в форме коммуникации, общения, методов воспитания, педагогических технологий. Педагогическое взаимодействие имеет уровневую характеристику, иллюстрирующую личностные изменения субъектов деятельности, условий ее осуществления, меры развернутости процесса взаимодействия.

Наиболее эффективной является личностно-ориентированная модель взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. она создаёт наиболее благоприятные условия для развития личности и индивидуальности ребёнка.

Можно выделить особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках учебно-дисциплинарной модели, к которым относятся: взаимодействие строится в отношении всей группы детей, концентрируя все усилия преимущественно на формировании «правильного поведения», преобладают фронтальные формы работы с детьми, активность детей подавляется в угоду порядку и дисциплине, игра жестко регламентируется взрослыми по правилам и времени.

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках личностно-ориентированной модели

выступают: привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает личностные качества; основное значение в педагогическом процессе придается игре как основной форме организации детской жизни.

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках либеральной модели взаимодействия является: уход от принятия решений, передача инициативы детям, родителям: организация и контроль деятельности детей осуществляется без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Условиями, способствующими развитию эффективного взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, могут быть:

1) использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации;

2) организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания;

3) организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

ГЛАВА 2. ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Исследование особенностей взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста

Для изучения особенностей взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста необходимо выявить детей, склонных к агрессии, изучить взаимодействие воспитателей с агрессивными и неагрессивными детьми данной возрастной группы, и выделить те особенности, которые характерны при взаимодействии воспитателя с агрессивными детьми. Таким образом, в исследовании особенностей взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста можно выделить три содержательных этапа: выделение агрессивных детей данной возрастной группы, изучение взаимодействия воспитателей с каждым из детей рассматриваемой группы, сопоставление характеристик взаимодействия воспитателей с агрессивными и неагрессивными детьми с выделением соответствующих особенностей.

Для выявления агрессивных детей в дошкольной возрастной группе психологами используется проективный метод, так как в старшем дошкольном возрасте дети пока еще не являются сформировавшимися личностями, и многие их новообразования, психические процессы – включая контроль своего поведения, еще только формируются, либо заканчивают свое формирование. Проективный метод, представляет собой специальную технику исследования тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Принято говорить о следующих отличительных особенностях проективных методик: неопределенность стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения; деятельность испытуемого протекает в

атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора, а также то, что испытуемый обычно не знает, что в его ответах диагностически значимо, приводят к проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками; измеряют не ту или иную психическую функцию, а своего рода способ взаимодействия личности с социальным окружением.

Таким образом, для исследования наличия агрессивности старших дошкольников может быть использована методика «Кактус» (автор – М.А. Панфилова) [13], изучающая продукты творчества. Методика построена на теории психомоторной связи, а именно регистрации состояния психики и моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде рисунка. Всякое представление, возникающее в психике, заканчивается движением (И.М. Сеченов). Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления ответного движения.

Методика предназначена для изучения направленности и интенсивности выраженной агрессивности детей старше 3-х лет. Ребенку дается инструкция нарисовать кактус, так как ты его себе представляешь. Вопросы и дополнительные пояснения не допускаются. По окончании выполнения ребенком рисунка, с ним проводится беседа. Для беседы предлагаются следующие вопросы: Кактус домашний или дикий? Сильно ли он колется? Можно ли его трогать? Нравится ли кактусу, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют? Растет кактус один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то что это за растение? Когда кактус подрастет, как он изменится? При обработке результатов во внимание принимается: пространственное расположение и размер рисунка, характеристики линий, нажим карандаша. Учитываются показатели, специфичные для данной методики: характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный); характеристика иголок

(размер, расположение, количество). Также рассматриваются и другие характеристики в поведении и личности ребенка, которые он отражает на своем рисунке.

Таблица 1

Характеристики рисунка и их содержание

Личностные особенности	Отражение в рисунке
Агрессия	Наличие иголок; сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг от друга иголки – высокий уровень агрессивности
Импульсивность	Отрывистость линий, сильный нажим
Эгоцентризм, стремление к лидерству	Крупный рисунок в центре листа
Демонстративность, открытость	Наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм
Неуверенность в себе. Зависимость	Маленький рисунок. Расположение внизу листа
Скрытность, осторожность	Расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса
Оптимизм	Использование ярких цветов, «радостные» кактусы
Тревожность	Использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки прерывистыми линиями
Женственность	Наличие украшений, цветов. мягких линий и форм
Экстравертированность	Наличие на рисунке других кактусов, цветов
Интровертированность	На рисунке изображен один кактус
Стремление к домашней защите	Наличие цветочного горшка на рисунке, изображение комнатного растения
Отсутствие стремления к домашней защите, наличие чувства одиночества	Дикорастущие, «пустынные» кактусы»

Проективные методы обычно как самостоятельные методы исследования используются редко, чаще их используют как дополнительные методы исследования, с целью подтверждения результатов наблюдения.

Для исследования наличия агрессии старших дошкольников может быть использована методика регистрации проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого» (автор А. Романова) [15]. В методике предлагается провести и зафиксировать результаты наблюдения за проявлениями агрессии ребенка по 19 признакам, каждый из признаков имеет несколько соответствующих индикаторов, позволяющих зафиксировать выраженность и структуру агрессии ребенка. В индивидуальном регистрационном бланке отмечаются ситуационные формы проявления ребенком агрессии, частота

проявления выражается по шкале от 0 до 4 баллов, где 0 – нет проявлений агрессии, 1 – проявления агрессии наблюдаются иногда, 2 – проявления агрессии наблюдаются часто, 3 – проявления агрессии наблюдаются почти всегда, 4 – проявления агрессии наблюдаются непрерывно. Далее все набранные ребенком баллы суммируются и выявляется уровень агрессии от первого (отсутствия агрессии) до четвертого (высокий уровень агрессии):

1 уровень (0 – до 65 баллов): у ребенка нет опасности закрепления ситуативно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических; ребенок самостоятельно овладевает собственной агрессивностью;

2 уровень (65 до 130 баллов): есть опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических, ребенку требуется помощь в овладении собственным поведением

3 уровень (130 до 195 баллов): ребенку требуется значительная психолого-педагогическая и медикаментозная помощь в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций

4 уровень (195 до 260 баллов): психолого-педагогическая помощь взрослого почти не оказывает влияние на агрессивное поведения, требуется медикаментозная помощь.

Результаты по представленным методикам объединяются в сводных таблицах, и отмечаются дети, у которых по обеим методикам выявляются совпадения в оценках агрессивности. Таким образом, методика «Кактус» (автор – М.А. Панфилова) и методика регистрации проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого» (автор А. Романова) могут помочь в выявлении агрессивных дошкольников.

Для изучения особенностей взаимодействия воспитателя с детьми может использоваться методика отношения воспитателя к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова). В качестве оценивающего специалиста выступал эксперт, чтобы избежать социальной желательности ответов воспитателей (не все воспитатели могут говорить правду). В методике оценивались несколько стилей взаимодействия воспитателя с

каждым ребенком группы. Пять основных стилей взаимодействия с детьми (активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, активно-отрицательный, пассивно-отрицательный).

Таблица 2

Характеристика стилей взаимодействия воспитателя с детьми
дошкольного возраста

Стили взаимодействия	Характеристика
Активно-положительный	Активно проявляет эмоционально-положительно отношение к ребенку: верит в его успехи и достижения, склонен к положительны высказываниям и оценкам качеств, деятельности и поступкам ребенка; поддерживает, подсказывает, советует, приходит на помощь ребенку в процессе выполнения им какой-либо деятельности; не ругает и не осуждает ребенка за ошибки и неудачи, обсуждает с ребенком их причины и возможные способы избегания и предотвращения
Пассивно-положительный	Склонен к эмоционально-положительному отношению к ребенку, но активно его не проявляет: сдержан в положительных оценках качеств, деятельности и поступков ребенка; скуп на похвалу, не склонен к осуждению ребенка за ошибки и неудачи, сторонник безоценочности высказываний в отношении деятельности и поступков ребенка; не вмешивается в деятельность ребенка, ждет ее результата, в случае ошибки и неудачи, обсуждает с ребенком их причины и возможные способы избегания и предотвращения
Ситуативный	Проявляет эмоционально нестабильное отношение к ребенку, ориентируясь на ситуацию, отношение к ребенку все время меняется под влиянием конкретных ситуаций, может быть вспыльчивым, чередовать требовательность и либерализм, дружелюбие и враждебность, склонен к ярким положительным и отрицательным оценкам качеств, деятельности и поступков ребенка; не скупится на похвалу и порицания; поддержка, подсказка, совет, помощь ребенку в процессе выполнения им какой-либо деятельности так же ситуативны
Активно-отрицательный	Склонен к эмоционально-негативному отношению к ребенку, которое часто возникает во время взаимодействия с ним, способен к проявлению резкости и раздражительности, склонен к отрицательным оценкам качеств, деятельности и поступков ребенка; скуп на похвалу; акцентирует внимание на недостатках, ошибках и проблемах ребенка, не скупиться на замечания и наказания ребенка, не склонен к поддержке, подсказке, совету, помощи ребенку в процессе выполнения им какой-либо деятельности
Пассивно-отрицательный	Склонен к отстраненно-отрицательному отношению к ребенку, демонстрирует безучастность к ребенку, испытывая неприязнь, сухость и отчужденность старается ее скрывать, безразличен к успехам и неудачам ребенка, склонен к формализму при взаимодействии с ребенком, не старается оказывать поддержку, помощь, давать подсказку и совет ребенку в процессе выполнения им какой-либо деятельности

Таким образом, методика отношения педагога к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова) может помочь в выявлении особенностей взаимодействия воспитателей с детьми.

В исследовании приняло участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста и 4 воспитателя, работающих с этими детьми.

С целью реализации первого этапа исследования – выделение агрессивных детей старшего дошкольного возраста, нами были использованы две методики: методика «Кактус» (автор – М.А. Панфилова) и методика регистрации проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого» (автор А. Романова). Представим полученные результаты.

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Кактус» (автор – М.А. Панфилова)

№	ФИО	Наличие признаков агрессии в рисунке
1	2	3
1	Б.Ю.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, прерывистые линии, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
2	Б.Е.	Маленький рисунок, расположенный внизу листа, расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, изображен только один кактус
3	Б.М.	Расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, прерывистые линии, изображен только один кактус
4	Б.К.	Отрывистые линии, сильный нажим, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
5	Г.Н.	Отрывистые линии, сильный нажим, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, изображен только один кактус
6	Д.Л.	Крупный рисунок, расположенный в центре листа, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
7	Д.А.	Длинные иголки, отрывистые линии, сильный нажим, крупный рисунок, расположенный в центре листа, использование ярких цветов, прерывистые линии, изображен только один кактус, изображение дикорастущего, пустынного кактуса
8	Д.А.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
9	Е.А.	Маленький рисунок, расположенный внизу листа, расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов
10	И.С.	Маленький рисунок, расположенный внизу листа, использование ярких цветов, изображен только один кактус

1	2	3
11	К.Д.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, изображен только один кактус
12	К.М.	Наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, наличие на рисунке других кактусов или цветов
13	Л.Я.	Отрывистые линии, сильный нажим, использование ярких цветов, прерывистые линии, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов
14	М.Л.	Длинные иголки, отрывистые линии, сильный нажим, маленький рисунок, расположенный внизу листа, прерывистые линии, наличие на рисунке других кактусов или цветов
15	М.Р.	Наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, прерывистые линии, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
16	М.К.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение дикорастущего, пустынного кактуса
17	М.И.	Длинные иголки, отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, прерывистые линии, наличие на рисунке других кактусов или цветов
18	Н.К.	Крупный рисунок, расположенный в центре листа, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
19	П.М.	Длинные иголки, отрывистые линии, сильный нажим, маленький рисунок, расположенный внизу листа, использование ярких цветов, наличие на рисунке других кактусов или цветов
20	П.А.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, прерывистые линии, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса
21	П.А.	Отрывистые линии, сильный нажим, наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм, использование ярких цветов, наличие мягких линий и форм, наличие на рисунке других кактусов или цветов, изображение домашнего кактуса

Как видно из результатов, приведенных в таблице 3, агрессия зафиксирована в рисунках 4-х детей изучаемой группы (17,4%).

Результаты исследования по методике «Ребенок глазами взрослого»

А. Романовой

№	ФИО	Количество баллов	Уровень агрессии
1	Б.Ю.	23	1-уровень
2	Б.Е.	34	1-уровень
3	Б.М.	81	2-уровень
4	Б.К.	18	1-уровень
5	Г.Н.	44	1-уровень
6	Д.Л.	34	1-уровень
7	Д.А.	73	2-уровень
8	Д.А.	55	1-уровень
9	Е.А.	42	1-уровень
10	И.С.	28	1-уровень
11	К.А.	92	2-уровень
12	К.А.	41	1-уровень
13	К.Д.	25	1-уровень
14	К.М.	53	1-уровень
15	Л.Я.	59	1-уровень
16	М.Л.	92	2-уровень
17	М.Р.	55	1-уровень
18	М.К.	46	1-уровень
19	М.И.	79	2-уровень
20	Н.К.	27	1-уровень
21	П.М.	83	2-уровень
22	П.А.	51	1-уровень
23	П.А.	73	2-уровень

Исходя из представленных в таблице 4 результатов, можно сделать вывод о том, что более половины детей изначально обладают нормативным уровнем агрессии, что соответствует первому уровню, который был установлен у 69,5% детей. Эти дети характеризуются самостоятельным овладением собственной агрессией, ее самоконтролем, у этой части детей нет опасности закрепления ситуативно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических. При этом 2 уровень агрессии был выявлен у 30,4% детей – для которых имеется опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических.

Сопоставление результатов полученных двумя методикам позволяет выделить из группы детей старшего дошкольного возраста агрессивных дошкольников.

Таблица 5

Сопоставление результатов по двум методикам

№	ФИО	Методика «Кактус»	Методика «Ребенок глазами взрослого»	Заключение об агрессивности
1	Б.Ю.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
2	Б.Е.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
3	Б.М.	Не агрессивность	2-уровень	Отсутствует
4	Б.К.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
5	Г.Н.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
6	Д.Л.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
7	Д.А.	Агрессивность	2-уровень	Имеется агрессивность
8	Д.А.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
9	Е.А.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
10	И.С.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
11	К.А.	Не агрессивность	2-уровень	Отсутствует
12	К.А.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
13	К.Д.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
14	К.М.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
15	Л.Я.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
16	М.Л.	Агрессивность	2-уровень	Имеется агрессивность
17	М.Р.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
18	М.К.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
19	М.И.	Агрессивность	2-уровень	Имеется агрессивность
20	Н.К.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
21	П.М.	Агрессивность	2-уровень	Имеется агрессивность
22	П.А.	Не агрессивность	1-уровень	Отсутствует
23	П.А.	Не агрессивность	2-уровень	Отсутствует

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что агрессивных детей в данной группе 4 человека, что составляет 17,3% от общей численности группы.

С целью реализации второго этапа исследования - изучение взаимодействия воспитателя с каждым из детей рассматриваемой группы, нами была использована методика отношения педагога к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова). Представим полученные результаты в таблице 6.

Таблица 6

Результаты исследования по методике отношения педагога к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова)

№	ФИО	Стиль взаимодействия воспитателя с ребенком			
		воспитатель 1	воспитатель 2	воспитатель 3	воспитатель 4
1	Б.Ю.	Пассивно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
2	Б.Е.	Ситуативный	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
3	Б.М.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
4	Б.К.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
5	Г.Н.	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
6	Д.Л.	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
7	Д.А.	Активно-отрицательный	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-отрицательный
8	Д.А.	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
9	Е.А.	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный
10	И.С.	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
1	К.А.	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
12	К.А.	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
13	К.Д.	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
14	К.М.	Пассивно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
15	Л.Я.	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный
16	М.Л.	Пассивно-отрицательный	Ситуативный	Активно-отрицательный	Ситуативный
17	М.Р.	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный
18	М.К.	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
19	М.И.	Пассивно-отрицательный	Активно-отрицательный	Пассивно-отрицательный	Пассивно-отрицательный
20	Н.К.	Активно-положительный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
21	П.М.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
22	П.А.	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
23	П.А.	Ситуативный	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный

Наиболее распространенный стиль взаимодействия воспитателей (наиболее часто применяемый) – это ситуативный – он находится на первом месте по своему применению. Этот стиль характеризуется как эмоционально нестабильный, зависящий от ситуаций, может чередоваться враждебность и дружелюбие по отношению к ребенку, у воспитателя нет объективности по отношению к нему, оценки противоречивы и размыты.

На втором месте по своей распространенности находится активно-положительный стиль взаимодействия. Такой стиль характеризуется преобладанием у воспитателя эмоционально-положительной направленности по отношению к ребенку, в форме более высокого оценивания его личных качеств.

На третьем месте по своей распространенности находится пассивно-положительный стиль взаимодействия. Воспитателя с этим стилем характеризуются общей положительной направленностью в отношении к ребенку, но имеется также замкнутость и педантизм, доминирует официальный стиль взаимодействия.

На четвертом – предпоследнем месте находится пассивно-отрицательный стиль взаимодействия, который проявляется как эмоциональное отчуждение, равнодушие к успехам и неудачам ребенка.

На последнем-пятом месте – находится активно-отрицательный стиль взаимодействия. Воспитатели с этим стилем проявляют ярко выраженную эмоционально-негативную направленность, раздражительность в оценках, делается акцент на личностных недостатках ребенка, успех ребенка всегда оценивается негативно, методов поощрения нет.

С целью реализации третьего этапа исследования – выделение особенностей взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми осуществлялось сопоставление характеристик взаимодействия воспитателя с агрессивными и неагрессивными детьми. Представим полученные результаты.

Сопоставление результатов исследования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми

№	ФИО	Заключение об агрессивности	Стиль взаимодействия воспитателя с ребенком			
			воспитатель 1	воспитатель 2	воспитатель 3	воспитатель 4
1	2	3	4	5	6	7
1	Б.Ю.	Отсутствует	Пассивно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
2	Б.Е.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
3	Б.М.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
4	Б.К.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
5	Г.Н.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
6	Д.Л.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
7	Д.А.	Имеется агрессивность	Активно-отрицательный	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-отрицательный
8	Д.А.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
9	Е.А.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный
10	И.С.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
11	К.А.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
12	К.А.	Отсутствует	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
13	К.Д.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный

Окончание таблицы 7

1	2	3	4	5	6	7
14	К.М.	Отсутствует	Пассивно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
15	Л.Я.	Отсутствует	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный
16	М.Л.	Имеется агрессивность	Пассивно-отрицательный	Ситуативный	Активно-отрицательный	Ситуативный
17	М.Р.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный
18	М.К.	Отсутствует	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
19	М.И.	Имеется агрессивность	Пассивно-отрицательный	Активно-отрицательный	Пассивно-отрицательный	Пассивно-отрицательный
20	Н.К.	Отсутствует	Активно-положительный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
21	П.М.	Имеется агрессивность	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
22	П.А.	Отсутствует	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
23	П.А.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный

Сопоставление результатов, полученных на первом и втором этапе исследования, позволяют сделать вывод, что активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стиль взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста встречается только при взаимодействии с агрессивными детьми.

При взаимодействии с агрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), пассивно-отрицательный (30%), активно-отрицательный (20%). При взаимодействии с неагрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), активно-положительный (33%), пассивно-положительный (17%).

Выявленное соотношение позволяет предположить о необходимости проведения формирующего эксперимента по реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста. Опыт реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста рассматривается далее.

2.2. Опыт реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста

В ходе теоретического анализа, предпринятого в первой главе данной работы, нами было выделено 3 условия, способствующие совершенствованию взаимодействия воспитателя дошкольной образовательной организации с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста:

- 1) использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации;
- 2) организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания;
- 3) организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

Остановимся на их подробном описании.

С целью реализации первого условия – использование разных позиций и стилей общения воспитателя с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации – нами было организовано информирование воспитателей об индивидуально-психологических особенностях агрессивного ребенка. Его цель – актуализация знаний воспитателей о детской агрессии и способах взаимодействия с детьми, находящимися в состоянии агрессии. Для достижения этой цели мы отобрали следующее, наиболее актуальное содержание для обсуждения с воспитателями: понятия «агрессия», «агрессивность», причины возникновения, виды; возрастные особенности проявления агрессии; психологические особенности детей, склонных к агрессии; методы и приемы экстренного реагирования на агрессивные проявления ребенка; влияние семьи на агрессивное поведение

дошкольника; влияние стиля взаимодействия воспитателей и других детей на агрессивное поведение ребенка.

Отобранное содержание доносилось до воспитателей с использованием формы круглый стол, в основу которой была положена информационно-аналитическая деятельность, позволяющая, с одной стороны, получить и отобрать информацию, направленную на расширение представлений о детской агрессии и способах взаимодействия с детьми в этом состоянии, с другой, осознать и присвоить ту из них, которая наиболее полно отвечает профессиональным ситуациям и помогает преодолеть трудности во взаимодействии с конкретными детьми.

Каждая встреча с воспитателями предполагала чередование информационной и аналитической деятельности. В зависимости от разбираемого содержания, воспитателям предлагалась информация, далее в процессе ее организованного обсуждения воспитатели обнаруживали в ней, то содержание, которое помогало им осознать значимость, предлагаемой информации, для их профессиональной деятельности с дошкольниками. В другом варианте организации встречи воспитателям предлагалось осознать и сформулировать свои профессиональные дефициты в процессе взаимодействия с агрессивными детьми, а затем отобрать информацию для их преодоления.

Реализация круглых столов позволило воспитателям расширить собственные знания о детской агрессии, причинах ее возникновения и способах выражения, а также познакомиться с наиболее перспективными позициями и стилями общения воспитателя с агрессивными детьми.

Следующим шагом нашей работы по реализации первого условия стало проведение обучения воспитателей распознаванию собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с агрессивными детьми. С этой целью был организован и проведен тренинг. Общая продолжительность тренинга составляла 36 часов. Тренинговые занятия проводились 1 раз в неделю, их продолжительность примерно 1 час.

Задачи тренинга были направлены на развитие потребности анализировать свое эмоциональное состояние, умения распознавать собственные чувства и эмоции, описывать их, выражать так, чтобы другие их понимали, и управлять ими.

Каждое занятия включало следующие обязательные компоненты, следующие друг за другом: ритуал приветствия, разминку (воздействие на эмоциональное состояние участников, уровень их активности), основное содержание занятия (упражнения, игры, дискуссии), рефлексия (эмоциональная и смысловая), ритуал прощания.

Таким образом, проведенный тренинг позволил воспитателям актуализировать самопонимание и овладеть способами рефлексивного мышления, приобрести опыт управления собственными эмоциональным состоянием.

Заключительным шагом в реализации первого условия стало организация и проведения семинара-практикума с воспитателями. Его основная направленность – практическое овладение позициями и стилями общения воспитателя с агрессивным ребенком, знакомство с которыми было организовано при реализации круглого стола. Для этого были созданы и отобраны кейсы (текстовые и видео-кейсы), описывающие ситуации взаимодействия взрослых в ситуации агрессии ребенка (агрессивного и неагрессивного), в ситуации «обычного» взаимодействия с агрессивным ребенком. В ходе проведения семинаров-практикумов подобные кейсы создавались самими воспитателями на основе собственного опыта взаимодействия с детьми и апробации новых для них позиций и стилей общения.

При работе с воспитателями в рамках семинар-практикума стимулировалось обсуждение и анализ проблем, когда воспитателю предоставлялась возможность увидеть «со стороны» и осознать причины своих профессиональных затруднений на основе активного диалога и групповой дискуссии. При обсуждении вопросов, связанных с поиском путей

взаимодействия воспитателя с агрессивным ребенком, рассматривались совместно с воспитателем следующие практические проблемы: ознакомление с методами и приемами взаимодействия воспитателя с агрессивным ребенком; определение основных направлений взаимодействия воспитателя с родителями агрессивного ребенка; ознакомление со способами экстренного реагирования на агрессивные проявления ребенка; обучение методам релаксации и саморегуляции воспитателя; решение задач поддержки агрессивного ребенка через ролевое проигрывание проблемных ситуаций.

Большое внимание в семинаре-практикуме уделялось развитию позиции ненасилия у воспитателя, постараться полностью исключить всякое проявление недовольства, раздражительности в процессе общения и взаимодействия с агрессивными детьми или детьми в состоянии агрессии.

Проведение семинара-практикума позволила воспитателям увидеть и осознать собственные проблемы во взаимодействии и общении с агрессивными детьми, найти и отобрать наиболее приемлемые для конкретной ситуации позиции и стили общения воспитателя с детьми, освоить способы их реализации в практике взаимодействия с дошкольниками.

Таким образом, реализация первого условия позволила воспитателям актуализировать и расширить профессиональные знания о позициях и стилях общения с агрессивными детьми, приобрести опыт анализа педагогических ситуаций взаимодействия с данной категорией детей и получить опыт эффективного взаимодействия с агрессивными детьми в образовательной деятельности.

С целью реализации второго условия – организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания – нами была подготовлена и проведена специальная работа по включению воспитателей в совместные коллективные игры с детьми, направленная на решение нескольких задач: приобретение нового опыта взаимодействия с агрессивными детьми;

освоение способов выстраивания позитивного отношения к агрессивным детям; развитие способности безоценочного принятия агрессивных реакций детей; развитие позитивных эмоций в отношении агрессивных детей. В основу взаимодействия воспитателей с детьми была положена игровая деятельность, т.к. именно этот вид деятельности является ведущим в дошкольном возрасте.

При организации игр воспитателей и детей мы руководствовались следующими принципами: принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей участников игры; деятельностный принцип; принцип единства диагностической и развивающей работы; уважительное отношение к внутренним проблемам участников игры.

Для организации коллективных игр воспитателей и детей было подготовлено необходимое оборудование: музыкальный центр, методические материалы для игр (рисунки, фотографии, схемы и др.), куклы-манекены для ролевых игр, проектор, реквизит для игр, ароматизаторы, бумага разных форматов, краски, карандаши, фломастеры, восковые и пастельные мелки, небольшие сувениры для поощрений, награждений участников игр.

Логика разворачивания коллективных игр была представлена пятью содержательными блоками. Первый блок игр была направлена на снятие эмоционального дискомфорта воспитателей и детей, развития социальных эмоций. Второй блок коллективных игр был направлен на развитие доверия друг к другу. Третий блок игр предполагал работу по гармонизации личности воспитателей и детей. Далее коллективные игры были направлены на снижение потребности детей во внимании воспитателей, развитие умений самостоятельно и конструктивно решать проблемы. Завершающими коллективными играми стали игры развивающие навыки общения, снижающие враждебность во взаимоотношениях воспитателей и детей. В таблице 8 представлено тематическое планирование этих игр.

Тематика коллективных игр воспитателей и детей старшего дошкольного
возраста

Задачи	Занятия
1	2
Блок 1. Снятие эмоционального дискомфорта воспитателей и детей, развития социальных эмоций.	
1. снижение эмоционального напряжения;	1. «Знакомство», «Мое имя», «Угадай, кого не стало», «Узнай по голосу»
2. создание эмоционально-положительной атмосферы принятия каждого;	2. «Мое имя», «Связующая нить», «Прогулка», «Угадай, кто я?», «Возьми и передай»
3. развитие способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое;	3. «Я люблю...», «Переходы», «Разыщи радость», «Подари движение»
4. обучить приемам ауторелаксации	4. «Настроение», «Солнечный зайчик», «Тренируем эмоции», «Передай улыбку другому»
Блок 2. Развитие доверия воспитателя и детей друг к другу	
1. помощь в преодолении негативных переживаний и снятии страхов;	5. «Настроение», «На что похоже настроение», «Настроение и походка», сценка «Котята», игра «Хоровод»
2. развитие уверенности в себе; снижение эмоционального напряжения	6. «Наши страхи», «Тараканище», Расскажи свой страх», «Музыкальная мозаика»
	7. «Наши страхи», «Беседа о страхах», «Стойкий оловянный солдатик», «Котенок по имени Гав»
	8. «Я больше не боюсь», «Смелые ребята», «В темной норе», «На лесной поляне», «Тень», «Слепой и поводырь»
Блок 3. Гармонизация личности воспитателей и детей	
1. развитие умения распознавать эмоции по внешним сигналам;	9. «Новичок», «Молчок», «Три характера», «Скучно, скучно так сидеть», «Дракон кусает свой хвост», «Комплименты»
2. снятие эмоционального напряжения;	10. «Ласка», «Назови и покажи», «Страшный зверь», «Ласка», «Минута шалости», «Волшебный сон»
3. развитие психомоторных функции	11. «Общая история», «Общую историю», «Колдун», «Иголка и нитка», «Общая история»
	12. «Волшебный лес», «Ежик», «Ежики смеются», «Тропинка», «Танец»
Блок 4. Снижение потребности детей во внимании воспитателя, развитие умений самостоятельно и конструктивно решать проблемы	
1. приобретение опыта самостоятельности и уверенности;	13. «Сказочная шкатулка», «Сказочная шкатулка», «Волшебное колечко», «Принц и принцесса», «Танец»
2. расширение опыта самостоятельного принятия решений;	14. «Доброта», «Злодей», «Не смей!», «Впереди всех», проигрывание ситуаций
3. развитие умений саморасслабления.	15. «Радость», «Утро», «Радость», «Я все люблю», «Шарик»

1	2
Блок 5. Развитие навыков общения, снижающих враждебность во взаимоотношениях воспитателя и детей	
1. расширять опыт адекватного взаимодействия; 2. помощь в осознании своего поведение; 3. приобретение позитивного опыта регулирования поведения в коллективе.	17. «Солнце в ладошке», «Встреча сказочных героев», «Мальчик (девочка) — наоборот», «Солнце в ладошке», «Просто так», «Клеевой дождик», «Идем за синей птицей»
	18. «Встреча с другом», «Встреча с другом», «Два друга», «Окажи внимание другому», «Музыкальная мозаика», проигрывание ситуаций
	19. «Помирились», «Поссорились и помирились», «Мирная считалка», «Вежливый ребенок», «Кого мы называем вежливым», «Розовое слово «привет»
	20. «Правила дружбы», «Найди друга», «Секрет», «Цветик-семицветик», «Улыбка», «Правила дружбы»»

Таким образом, реализация второго условия позволила воспитателям расширить позитивный опыт взаимодействия с агрессивными детьми и создать общие с ними эмоциональные переживания.

С целью реализации третьего условия – организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям – нами была организована деятельность по разыгрыванию ситуаций (сказки, истории, игры), в которых вводным сюжетом было попадание участников в сложную ситуацию, где выходов могло быть только два – или конструктивное решение проблемы, или агрессивное решение проблемы. Оба варианта должны были приводить в ходе разворачивания сюжета к долгосрочным последствиям для персонажей, роль которых выполняли воспитатели и дети.

Все разыгрываемые воспитателями и детьми ситуации можно условно разделить на три группы.

Первая группа ситуаций направлена на развитие представлений об эмоциональном мире человека, о способах управления собственным эмоциональным состоянием. В ходе разыгрывания ситуаций этой группы создаются условия для применения данных знаний участниками совместной деятельности, что побуждает их к оказанию помощи не только различным

сказочным персонажам, но и друг другу. Для понимания воспитателями и детьми своего эмоционального состояния использовался прием рисования «Когда я сержусь», «Когда я радуюсь», «Когда я счастлив» и т.д., который позволяет предъявлять и анализировать собственные эмоциональные состояния.

Вторая группа ситуаций направлена на становление доброжелательного поведения воспитателей и детей по отношению друг к другу. В ходе разыгрывания ситуаций этой группы возникают проблемы, решая которые участники приобретают и расширяют опыт использования умений по управлению негативными эмоциями. При этом внимание акцентируется на конструктивных способах решения воспитателями и детьми проблем (конфликтных ситуаций), а также развитие у них способности сочувствовать и сопереживать.

Третья группа ситуаций направлена на развитие осознанного отношения участников к имеющимся в обществе нормам поведения (что можно, что нельзя и почему так). В ходе разыгрывания ситуаций этой группы использовались следующие приемы: имитационные игры; чтение и обсуждение фрагментов художественных произведений; обыгрывание конфликтных ситуаций, а также моделирование выхода из них. Каждый участник при этом имел возможность высказать собственное мнение и отношение к рассматриваемой ситуации, поэтому отрицательные оценки того или иного детского мнения воспитателями не использовались. Для поддержания интереса участников (детей) к разыгрыванию подобных ситуаций использовались сказочные сюжеты, к примеру: в гости приходят волшебники добрый и злой, в которых могут вселиться «драконы» (под которыми подразумеваются чувства гнева, злости, обиды), волшебники дарят сказочную тарелочку и волшебное яблоко, при помощи которых появляются неожиданно разнообразные объекты. Участники при этом знакомятся с героями, для которых особенно необходима их помощь и т.д.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

После завершения работы по реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, была проведена повторная диагностика с использованием такого же диагностического инструментария. В связи с тем, что на данном этапе работы для нас представляла интерес динамика совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, исследования на выявление агрессивных детей в данной группе не проводилось.

Представим полученные результаты повторного исследования взаимодействие воспитателей с каждым из детей рассматриваемой группы по методике изучения отношения педагога к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова).

Таблица 9

Результаты исследования по методике отношения педагога к детям в процессе взаимодействия (автор – Т.А. Никулова)

№	ФИО	Стиль взаимодействия воспитателя с ребенком			
		воспитатель 1	воспитатель 2	воспитатель 3	воспитатель 4
1	2	3	4	5	6
1	Б.Ю.	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
2	Б.Е.	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
3	Б.М.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
4	Б.К.	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
5	Г.Н.	Активно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный
6	Д.Л.	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
7	Д.А.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
8	Д.А.	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный

1	2	3	4	5	6
9	Е.А.	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный
10	И.С.	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
1	К.А.	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
12	К.А.	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
13	К.Д.	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
14	К.М.	Активно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
15	Л.Я.	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный
16	М.Л.	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
17	М.Р.	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный
18	М.К.	Пассивно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
19	М.И.	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Пассивно-положительный
20	Н.К.	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
21	П.М.	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
22	П.А.	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
23	П.А.	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Пассивно-положительный

Как видно из представленных в таблице 9 показателей, наиболее распространенный стиль взаимодействия учувствовавших в исследовании педагогов (наиболее часто применяемый) – по-прежнему ситуативный, но при этом, практически такое же место по частоте использования занимает активно-положительный стиль взаимодействия, который ранее использовался педагогами намного реже.

Такой стиль характеризуется преобладанием у педагога эмоционально-положительной направленности по отношению к ребенку, в форме более высокого оценивания его личных качеств.

На третьем месте по своей распространенности по-прежнему находится пассивно-положительный стиль взаимодействия.

Существовавшие ранее два стиля – пассивно-отрицательный и активно-отрицательный стиль взаимодействия не были выявлены при повторной диагностике.

Вывод: полученные нами результаты свидетельствуют о том, что после проведения формирующего эксперимента применяемость неконструктивных стилей взаимодействия педагогов в отношении агрессивных детей существенно снизилась – активно-положительный стиль применяется в отношении 18 детей, пассивно-положительный стиль применяется в отношении 14 детей, ситуативный стиль применяется в отношении 22 детей.

Далее мы сопоставили результаты взаимодействия педагога дошкольной образовательной организации с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста на начало и конец опытно экспериментальной работы.

Таблица 10

Динамика стилей взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста на начало и конец опытно экспериментальной работы

Группа	Стили взаимодействия педагога				
	активно-отрицательный	пассивно-отрицательный	ситуативный	пассивно-положительный	активно-положительный
Начало опытно-экспериментальной работы	20%	30%	50%	0%	0%
Конец опытно-экспериментальной работы	0%	0%	62,5%	25%	12,5%
Итого изменения	-20%	-30%	+12,5%	+25%	+12,5%

При взаимодействии с агрессивными детьми ранжирование выявленной по итогам повторной диагностики распространенности стилей взаимодействия воспитателей с детьми выглядит следующим образом:

преобладает ситуативный стиль, далее следует пассивно-положительный, затем активно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный стили не выявлены.

Далее, сопоставлялись характеристики взаимодействия педагогов с детьми. Полученные результаты представлены в таблице 11.

Сопоставление результатов исследования взаимодействия воспитателей с детьми

№	ФИО	Заключение об агрессивности	Стиль взаимодействия воспитателей с ребенком			
			воспитатель 1	воспитатель 2	воспитатель 3	воспитатель 4
1	2	3	4	5	6	7
1	Б.Ю.	Отсутствует	Активно-положительный.	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный
2	Б.Е.	Отсутствует	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
3	Б.М.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
4	Б.К.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
5	Г.Н.	Отсутствует	Активно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный
6	Д.Л.	Отсутствует	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный
7	Д.А.	Имеется агрессивность	Активно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный
8	Д.А.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный
9	Е.А.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный	Активно-положительный
10	И.С.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
11	К.А.	Отсутствует	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
12	К.А.	Отсутствует	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный
13	К.Д.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
14	К.М.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
15	Л.Я.	Отсутствует	Активно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный	Активно-положительный
16	М.Л.	Имеется агрессивность	Ситуативный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Ситуативный

Окончание таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7
17	М.Р.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный
18	М.К.	Имеется агрессивность	Пассивно-положительный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Ситуативный
19	М.И.	Отсутствует	Ситуативный	Активно-положительный	Пассивно-положительный	Пассивно-положительный
20	Н.К.	Отсутствует	Активно-положительный	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный
21	П.М.	Имеется агрессивность	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
22	П.А.	Отсутствует	Пассивно-положительный	Ситуативный	Ситуативный	Ситуативный
23	П.А.	Отсутствует	Ситуативный	Пассивно-положительный	Активно-положительный	Пассивно-положительный

При взаимодействии воспитателей с детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия теперь выглядит следующим образом: ситуативный, активно-положительный, пассивно-положительный.

Проведенное сопоставление результатов позволяет сделать вывод, что активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стили взаимодействия воспитателей с детьми старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, после реализации формирующего эксперимента больше не встречаются, и не используются в отношении агрессивных детей.

Полученные результаты, позволяют говорить, что распространенные стили взаимодействия воспитателя с детьми изменились, а именно увеличилось количество использования воспитателями положительных стилей взаимодействия с детьми на 35%, уменьшилось количество использования воспитателями отрицательных стилей на 50%, уменьшилось количество использования воспитателями ситуативного стиля на 5%. Такие изменения в стилях взаимодействия воспитателя наблюдаются не только в отношении детей, отнесенных к группе «агрессивные дети», но и в целом ко всем детям.

Подводя итоги, полученным результатам, можно говорить о значительных изменениях в стилях взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста. Все это свидетельствует о том, что условиями, способствующими совершенствованию взаимодействию воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, являются: использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации; организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания; организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

Выводы по главе 2

Изучение опыта организации взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, позволило установить, что на констатирующем этапе исследования, активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стиль взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста встречался только при взаимодействии с агрессивными детьми.

При взаимодействии с агрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), пассивно-отрицательный (30%), активно-отрицательный (20%). При взаимодействии с неагрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), активно-положительный (33%), пассивно-положительный (17%).

Выявленное соотношение позволило предположить о необходимости проведения формирующего эксперимента по реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

С целью реализации первого условия – использование разных позиций и стилей общения воспитателя с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации, нами были использованы три формы работы с воспитателями: круглый стол, тренинг и семинар-практикум. Круглый стол был ориентирован на расширение знаний воспитателей о детской агрессии, причинах ее возникновения и способах выражения, а также на знакомство воспитателей с наиболее перспективными позициями и стилями общения воспитателя с агрессивными детьми. Тренинг позволил обучить воспитателей распознаванию собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с агрессивными детьми, овладеть способами рефлексивного мышления, приобрести опыт безоценочного принятия

ребенка. Проведение семинара-практикума позволило воспитателям увидеть и осознать собственные проблемы во взаимодействии и общении с агрессивными детьми, найти и отобрать наиболее приемлемые для конкретной ситуации позиции и стили общения воспитателя с детьми, освоить способы их реализации в практике взаимодействия с дошкольниками.

С целью реализации второго условия – организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания – был осуществлен подбор, отбор и проведение совместных коллективных игр воспитателей и детей, направленных на приобретение воспитателями нового опыта взаимодействия с агрессивными детьми. Логика разворачивания коллективных игр была представлена пятью содержательными блоками. Первый блок игр была направлена на снятие эмоционального дискомфорта воспитателей и детей, развития социальных эмоций. Второй блок коллективных игр был направлен на развитие доверия друг к другу. Третий блок игр предполагал работу по гармонизации личности воспитателей и детей. Далее коллективные игры были направлены на снижение потребности детей во внимании воспитателя, развитие умений самостоятельно и конструктивно решать проблемы. Завершающими коллективными играми стали игры развивающие навыки общения, снижающие враждебность во взаимоотношениях воспитателя и детей.

С целью реализации третьего условия – организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям – нами была организована деятельность по разыгрыванию воспитателями и детьми ситуаций (сказки, истории, игры), трех типов: ориентированных на развитие у участников представлений об эмоциональном мире человека, о способах управления собственным эмоциональным состоянием; ориентированных на становление доброжелательных отношений; ориентированных на развитие осознанного

отношения к имеющимся в обществе нормам поведения (что можно, что нельзя и почему так). Для поддержания интереса участников к разыгрыванию подобных ситуаций использовались сказочные сюжеты.

После окончания формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент с использованием того же инструментария, что и в констатирующем эксперименте. Полученные результаты показали, что использование неконструктивных стилей взаимодействия воспитателей в отношении агрессивных детей не зафиксировано, в отношении этих детей преобладает ситуативный стиль, пассивно-положительный и активно-положительный стили взаимодействия. В целом при взаимодействии с детьми распространенность стилей взаимодействия воспитателей выглядит следующим образом: ситуативный, активно-положительный и пассивно-положительный – стили взаимодействия.

Проведенное сопоставление результатов позволяет сделать вывод, что активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стиль взаимодействия воспитателей с детьми старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, после реализации формирующего эксперимента не встречаются, и не используются в отношении агрессивных детей.

Полученные результаты, позволяют говорить, что распространенные стили взаимодействия воспитателя с детьми изменились, а именно увеличилось количество использования воспитателями положительных стилей взаимодействия с детьми на 35%, уменьшилось количество использования воспитателями отрицательных стилей на 50%, уменьшилось количество использования воспитателями ситуативного стиля на 5%. Такие изменения в стилях взаимодействия воспитателя наблюдаются не только в отношении детей, отнесенных к группе «агрессивные дети», но и в целом ко всем детям.

Подводя итоги, полученным результатам, можно говорить о значительных изменениях в стилях взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста. Все это

свидетельствует о том, что условиями, способствующими эффективному взаимодействию воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, являются: использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации; организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания; организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ проблемы взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, позволил установить следующее.

Взаимодействие в современной науке – это многоаспектное образование, включающее в себя взаимные контакты субъектов, их совместные и индивидуальные действия, взаимовлияние, взаимосвязь, взаимоотношения и пр. Взаимодействие обладает характеристиками: оно социально, педагогически влиятельно, затрагивает и использует активность субъектов, может выражаться в разнообразии стилей общения. Педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как личные связи и отношения субъектов, реализуемые в совместной деятельности, в форме коммуникации, общения, методов воспитания, педагогических технологий. Педагогическое взаимодействие имеет уровневую характеристику, иллюстрирующую личностные изменения субъектов деятельности, условий ее осуществления, меры развернутости процесса взаимодействия.

Наиболее эффективной является личностно-ориентированная модель взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. она создаёт наиболее благоприятные условия для развития личности и индивидуальности ребёнка.

Можно выделить особенности взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках учебно-дисциплинарной модели, к которым относятся: взаимодействие строится в отношении всей группы детей, концентрируя все усилия преимущественно на формировании «правильного поведения», преобладают фронтальные формы работы с детьми, активность детей подавляется в угоду порядку и дисциплине, игра жестко регламентируется взрослыми по правилам и времени.

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках личностно-ориентированной модели

выступают: привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает личностные качества; основное значение в педагогическом процессе придается игре как основной форме организации детской жизни.

Особенностями взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в рамках либеральной модели взаимодействия является: уход от принятия решений, передача инициативы детям, родителям: организация и контроль деятельности детей осуществляется без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Условиями, способствующими развитию эффективного взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, могут быть:

- 1) использование разных позиций и стилей общения с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации;
- 2) организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и создающих общие эмоциональные переживания;
- 3) организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям.

Эмпирическая часть исследования состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе исследования выявлялось наличие агрессивных детей среди испытуемых, а также преобладание разных стилей взаимодействия воспитателя с такими детьми.

Изучение опыта организации взаимодействия воспитателей с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, позволило установить, что на констатирующем этапе исследования, активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стиль взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста встречался только при взаимодействии с агрессивными детьми.

При взаимодействии с агрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), пассивно-отрицательный (30%), активно-отрицательный (20%). При взаимодействии с неагрессивными детьми ранжирование распространенности стилей взаимодействия воспитателя с детьми выглядит следующим образом: ситуативный (50%), активно-положительный (33%), пассивно-положительный (17%).

Выявленное соотношение позволило предположить о необходимости проведения формирующего эксперимента по реализации психолого-педагогических условий совершенствования взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста.

С целью реализации первого условия – использование разных позиций и стилей общения воспитателя с агрессивными детьми, максимально соответствующими ситуации, нами были использованы три формы работы с воспитателями: круглый стол, тренинг и семинар-практикум. Круглый стол был ориентирован на расширение знаний воспитателей о детской агрессии, причинах ее возникновения и способах выражения, а также на знакомство воспитателя с наиболее перспективными позициями и стилями общения с агрессивными детьми. Тренинг позволил обучить воспитателей распознаванию собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с агрессивными детьми, овладеть способами рефлексивного мышления, приобрести опыт безоценочного принятия ребенка. Проведение семинара-практикума позволило воспитателям увидеть и осознать собственные проблемы во взаимодействии и общении с агрессивными детьми, найти и отобрать наиболее приемлемые для конкретной ситуации позиции и стили общения воспитателя с детьми, освоить способы их реализации в практике взаимодействия с дошкольниками.

С целью реализации второго условия – организация коллективных игр воспитателей и детей, расширяющих позитивный опыт взаимодействия и

создающих общие эмоциональные переживания – был осуществлен подбор, отбор и проведение совместных коллективных игр воспитателей и детей, направленных на приобретение воспитателями нового опыта взаимодействия с агрессивными детьми. Логика разворачивания коллективных игр была представлена пятью содержательными блоками. Первый блок игр была направлена на снятие эмоционального дискомфорта воспитателей и детей, развития социальных эмоций. Второй блок коллективных игр был направлен на развитие доверия друг к другу. Третий блок игр предполагал работу по гармонизации личности воспитателей и детей. Далее коллективные игры были направлены на снижение потребности детей во внимании воспитателей, развитие умений самостоятельно и конструктивно решать проблемы. Завершающими коллективными играми стали игры развивающие навыки общения, снижающие враждебность во взаимоотношениях воспитателей и детей.

С целью реализации третьего условия – организация совместной деятельности воспитателей и детей, позволяющей проявить позитивное отношение к агрессивным детям - нами была организована деятельность по разыгрыванию воспитателями и детьми ситуаций (сказки, истории, игры), трех типов: ориентированных на развитие у участников представлений об эмоциональном мире человека, о способах управления собственным эмоциональным состоянием; ориентированных на становление доброжелательных отношений; ориентированных на развитие осознанного отношения к имеющимся в обществе нормам поведения (что можно, что нельзя и почему так). Для поддержания интереса участников к разыгрыванию подобных ситуаций использовались сказочные сюжеты.

После окончания формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент с использованием того же инструментария, что и в констатирующем эксперименте. Полученные результаты показали, что использование неконструктивных стилей взаимодействия воспитателей в отношении агрессивных детей не зафиксировано, в отношении этих детей

преобладает ситуативный стиль, пассивно-положительный и активно-положительный стили взаимодействия. В целом при взаимодействии с детьми распространенность стилей взаимодействия воспитателя выглядит следующим образом: ситуативный, активно-положительный и пассивно-положительный – стили взаимодействия.

Проведенное сопоставление результатов позволяет сделать вывод, что активно-отрицательный и пассивно-отрицательный стиль взаимодействия воспитателей с детьми старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, после реализации формирующего эксперимента не встречаются, и не используются в отношении агрессивных детей.

Полученные результаты, позволяют говорить, что распространенные стили взаимодействия воспитателя с детьми изменились, а именно увеличилось количество использования воспитателями положительных стилей взаимодействия с детьми на 35%, уменьшилось количество использования воспитателями отрицательных стилей на 50%, уменьшилось количество использования воспитателями ситуативного стиля на 5%. Такие изменения в стилях взаимодействия воспитателя наблюдаются не только в отношении детей, отнесенных к группе «агрессивные дети», но и в целом ко всем детям.

Подводя итоги, полученным результатам, можно говорить о значительных изменениях в стилях взаимодействия воспитателя с агрессивными детьми старшего дошкольного возраста, что свидетельствует об эффективности реализованных условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре // Вопросы психологии, 2002, № 1. С. 3–16.
2. Амонашвили Ш.А. Вера и любовь. Донецк: Ноулидж, 2008. 120 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
4. Берковиц Л. Агрессия, причины, последствия и контроль. М.: «Олма-Пресс». 2001. 252 с.
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. Спб.: Издательство «Питер», 2000. 336 с.
6. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2011. 448 с.
7. Белкин А.С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург: Сократ, 1995. 155 с.
8. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
9. Бодрова Е.В., Юдина Е.Г. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1987. 155 с.
10. Венгер Л.А. Воспитание и обучение детей шестого года жизни. М.: Просвещение, 1990. 220 с.
11. Волков Б.С. Детская психология: от рождения до школы. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
12. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
13. Комарова О.А. Взаимодействия педагога и детей дошкольного возраста в предметно-игровой среде ДООУ в контексте личностно-ориентированного подхода // Мир науки, культуры и образования. 2011. № 6 (2). С. 173–176.

14. Комарова О. А. Взаимодействие педагога и детей в условиях среды дошкольного образовательного учреждения // Дискуссия. 2011. №10. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagoga-i-detey-v-usloviyah-sredy-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 16.02.2021)
15. Комарова О.А. Игровая среда ДОУ – условие развития процесса взаимодействия педагога и детей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С. 115–124.
16. Коротаяева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. М.: Профит-Стайл, 2007. 224 с.
17. Коротаяева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. М.: Academia, 2007. 256 с.
18. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2011. 368 с.
19. Лоренц К. Агрессия. М.: Просвещение, 1994. 244 с.
20. Лийметс Х.И. О месте категории «взаимодействие» в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб.науч.тр. Таллин: Педагогический Институт Таллина, 1979. 65 с.
21. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М: Институт практической психологии. Воронеж: Модэк, 1997. 384 с.
22. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре // Дошкольное воспитание. 2003. № 4. С.18–23.
23. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика: Учеб пособие. М.: Вузовский учебник, 2011. 384 с.
24. Прохорова Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду. М.: Айрис-Пресс, 2009. 64 с.
25. Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Издательский Дом «Форум», 1997. 185 с.

26. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. Альбом диагностических и коррекционных методик. М.: «Плэйт», 2001. с. 12 – 17
27. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5/6. С. 35–40.
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 713 с.
29. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 576 с.
30. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 160 с.
31. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 1998 № 1. С. 87.
32. Смирнова Т.П. Психология коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-на-Дону «Феникс», 2004. 322 с.
33. Токпаева М. А. Педагогическое общение – важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 110-112.
34. Учимся общаться с ребенком / Под ред. В.А Петровского, А.М. Виноградова, Я.М. Кларина и др. М.: Просвещение, 1993. 191 с.
35. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск.: Литера., 1996. 244 с.
36. Чужова С.Ю., Калинина О.В. Детская агрессивность. Ярославль, 2001. 164 с.
37. Холлигер В. Человек и агрессия. М.: Просвещение., 1985, 257 с.
38. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: 2017. 755 с.