

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

**ТЕТЕРИНА АННА СЕРГЕЕВНА**

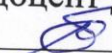
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

26.05.23 

Руководитель

канд. психол. наук, доцент

Тодышева Т.Ю.

26.05.23 

Обучающийся

Тетерина А.С.

26.05.23 

Дата защиты

29.06.23

Оценка

Красноярск 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                               | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ<br>ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 7  |
| 1.1. Понятие «конфликтное поведение» .....                                                                                   | 7  |
| 1.2. Социально-психологическая характеристика детей старшего<br>дошкольного возраста.....                                    | 16 |
| 1.3. Профилактика конфликтного поведения детей старшего дошкольного<br>возраста.....                                         | 22 |
| Выводы по Главе 1 .....                                                                                                      | 29 |
| ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ<br>КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО<br>ВОЗРАСТА.....             | 31 |
| 2.1. Программа мероприятий, направленных на профилактику конфликтного<br>поведения детей старшего дошкольного возраста ..... | 31 |
| 2.2. Реализация программы.....                                                                                               | 44 |
| Выводы по Главе 2 .....                                                                                                      | 54 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                             | 55 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....                                                                                       | 57 |

## ВВЕДЕНИЕ

Старший дошкольный возраст является очень значимым периодом в жизни ребёнка в силу того, что он предшествует радикальной смене социальной ситуации развития, связанной с поступлением в школу. К моменту завершения дошкольного возраста у ребёнка должны сформироваться основные навыки конструктивного межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, полное усвоение общепринятых норм поведения в обществе, способность осуществлять выбор способов поведения, в соответствии с установленными правилами. Всё перечисленное относится к числу личностных результатов дошкольного образования, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), который был утверждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) [55].

Важная задача, которая отражается в ФГОС ДО, – это развитие взаимодействия, развития общения ребенка и взрослого, общение со сверстниками, развитие эмоционального и социального интеллекта, отзывчивости в эмоциональном плане, сопереживания, навыков и умений организаций совместной деятельности. В этой связи значительный интерес представляют вопросы формирования основ социального взаимодействия между воспитанниками дошкольного возраста.

В практическом плане формирование у детей основ социального взаимодействия сопряжено со значительными трудностями. В старшем дошкольном возрасте дети стремятся обрести независимость, проявлять инициативность. Они открыты и общительны, но многие испытывают проблемы при взаимодействии со сверстниками. В частности, они не имеют сформированной нравственной нормы, проявляют эгоистичность, наблюдаются существенные проблемы при регуляции поведения.

При этом взрослыми уделяется большое внимание беседам с детьми о дружбе, о внимательном отношении друг к другу, о недопустимости проявления агрессии по отношению к сверстникам и другим окружающим. На занятиях по чтению художественной литературы с детьми анализируются произведения, персонажи которых ссорятся по разным причинам, по-разному ведут себя в ситуациях конфликтного взаимодействия, при этом особое внимание уделяется обсуждению мотивов поведения конфликтующих сторон, последствиям выбора того или иного способа поведения, нравственно-этической оценке персонажей. Однако далеко не всегда выводы, которые сформулированы в ходе занятий непосредственной образовательной деятельностью и воспитательных мероприятий, находят своё применение в повседневной жизни детей и мало влияют на их поведение в непосредственном межличностном взаимодействии.

Таким образом, можно говорить о наличии противоречия между объективной необходимостью достижения детьми старшего дошкольного возраста такого уровня воспитанности, при котором их взаимоотношения можно признать конструктивными, и недостаточной разработанностью подходов к психологической профилактике конфликтности в среде старших дошкольников.

Наличием такого противоречия определяется актуальность темы исследования, его проблема, цель и задачи.

Проблема заключается в поиске эффективных средств психологической профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста, которые могли бы органично дополнить воспитательную работу педагогов с детьми.

Цель выполнения выпускной квалификационной работы заключается в модификации и реализации программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: мы предполагаем, что реализация программы психологической профилактики конфликтного поведения детей старшего

дошкольного возраста будет способствовать по снижению конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста к конфликтному поведению.

Объект исследования: конфликтное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогическая профилактика конфликтного поведения старших дошкольников.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Раскрыть сущность понятия «конфликтное поведение».
2. Изучить социально-психологические закономерности и особенности развития детей в старшем дошкольном возрасте.
3. Ознакомиться с существующими подходами к профилактике конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста.
4. Адаптировать программу мероприятий, направленных на профилактику конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста.
5. Описать процесс и результаты реализации программы.

При выполнении работы применялись следующие методы:

- теоретические методы исследования (анализ научно-методической литературы, обобщение);
- эмпирические методы исследования (анализ документации, наблюдение, тестирование).

В перечень методик для проведения исследования вошли:

- фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант в адаптации В.В. Доброва);
- методика «Картинки» Е.О. Смирновой.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № ...» г. Красноярск. В состав выборки вошли воспитанники подготовительной группы, количество

участников исследования – 15 человек от 6 до 6,5 лет. Режим занятий с детьми – ежедневно по 30 минут, общее время – 20 часов.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы заключается в возможности использования содержащихся в ней материалов педагогами-психологами дошкольных образовательных организаций в работе с детьми старшего дошкольного возраста, их родителями и воспитателями по профилактике конфликтного поведения у детей.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список использованных источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Понятие «конфликтное поведение»

Рассмотрение вопроса о содержании и разновидностях конфликтов следует начать с определения самого понятия «конфликт», представление о котором в науке и обыденном сознании различается. Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение» и обозначает столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия [19].

В повседневной жизни сложилось вполне однозначное отношение к конфликтам как к негативным явлениям. Возникновение конфликта оценивается как показатель некоего неблагополучия. Однако ещё в период становления конфликтологии как науки её основатели Р. Дарендорф и Л. Козер обращали внимание на тот факт, что наличие конфликтов в обществе естественно, а их отсутствие ненормально. Более того, при наличии у сторон конфликта умения вести себя конструктивно, конфликт может быть разрешён таким образом, что он не только не воспрепятствует дальнейшему взаимодействию, но и, напротив, выведет его на новый, более высокий уровень [5].

В настоящее время, благодаря многочисленным эмпирическим исследованиям, существует множество трактовок понятия «конфликт». Приведём несколько определений, ставших уже классикой конфликтологии.

Отечественные психологи К.К. Платонов и В.Г. Казаков определяют конфликт как «осознанное противоречие между общающимися личностями, которое сопровождается попытками его разрешения на фоне эмоциональных отношений» [38, с. 105].

По мнению А.А. Ершова, под конфликтом следует понимать «действие противоположных, несовместимых в данной ситуации мотивов, интересов, типов поведения» [20, с. 9].

В диссертационном исследовании Н.В. Гришиной приводится такое определение: «Конфликт есть осознанное препятствие в достижении целей совместной деятельности, как реакцию на почве несовместимости характеров, несходства культурных основ и потребностей» [15, с. 8].

Одним из основателей отечественной социальной психологии А.Г. Ковалевым понятие «конфликт» трактуется как «явление межличностных и групповых отношений, это проявление противоборства, активного столкновения оценок, принципов, мнений, характеров, эталонов поведения. Конфликт представляет собой деструкцию этих отношений на эмоциональном, когнитивном или поведенческом уровнях. С точки зрения психического состояния противоборствующих сторон, конфликт выступает одновременно и как защитная реакция, и как ответная эмоционально окрашенная реакция» [23, с. 154].

Таким образом, конфликт – это осознаваемое противоречие, возникающее на почве противоположности интересов, социальных установок и направленности личностей, которое характеризуется противоборством конфликтующих сторон.

Единая природа конфликтов разного уровня предполагает наличие общих атрибутивных признаков этого феномена, к числу которых относятся [7]:

1. Наличие противоречия (часто указывается на несовместимость) в целях, интересах, мотивах и т.п.
2. Репрезентация данного противоречия в сознании или осознание наличия противоречия, несовместимость целей, интересов.
3. Активность (в виде соответствующих действий, «борьбы»), направленная на преодоление этого противоречия.



Следует отметить, что противоречия приводят к конфликтам только тогда, когда они затрагивают социальный статус группы или личности, материальные или духовные ценности людей, их престиж, моральное, нравственное достоинство личности. Такие противоречия не только вызывают негативную оценку, но и сопровождаются различными эмоциональными аффектами, такими как обида, гнев, презрение, возмущение, негодование, страх. Эмоции нередко толкают человека на борьбу, и в этом случае вместо противоречия возникает противоборство.

Множественность подходов к изучению феномена конфликта привела к модификации большого количества самых разнообразных его классификаций.

К основным критериям, положенным в основу типологий конфликтов, относятся: продолжительность конфликта, цели противоборствующих сторон, источники возникновения, объём (или степень глобальности), уровни взаимодействия конфликтующих сторон и последствия конфликта.

По критерию продолжительности конфликты подразделяются на кратковременные и затяжные. Большинство конфликтов назревает постепенно, конфликтующие стороны лишь в узком кругу выражают свои претензии. Если попытки решить вопрос мирным путём не приносят желаемого результата, конфликт переходит в форму открытого противодействия и обретает затяжной характер [26].

В зависимости от целей, которые отстаивают стороны, конфликты делятся на преследующие личные, групповые и общественные цели [3].

По источникам возникновения конфликты могут быть деловыми и эмоциональными. Здесь важно понимать, что разделение конфликтов на эти две категории на практике бывает весьма условным. Так, например, выраженное постоянное недовольство воспитателя поведением ребёнка может на деле оказаться психологической несовместимостью между педагогом и воспитанником, обусловленной ярко выраженной

противоположностью их психофизиологических свойств (например, типов темперамента) [12].

По объему конфликты делятся на глобальные и парциальные. Применительно к конфликтам в организации, в том числе в детском саду, примером первого типа является конфликт между воспитателем и большей частью группы, пример второго типа – противоборство между мелкими группировками в детском коллективе, между воспитателем и отдельными воспитанниками и т.д. [8].

По уровням взаимодействия различают «вертикальные» (столкновение разных по должности/статусу/роли людей или групп) и «горизонтальные» (противоборство равных по должности/статусу/роли оппонентов) конфликты [28].

И, наконец, по характеру последствий, конфликты подразделяются на конструктивные (способствующие дальнейшему взаимодействию, сохраняющие взаимоотношения) и деструктивные (способствующие разрыву отношений, приводящие к негативным результатам деятельности) [35]. Здесь необходимо отметить, что деструктивный конфликт – не обязательно тот, который проявляется резко и развивается бурно. Зачастую гораздо более разрушительными последствиями обладают скрытые конфликты, которые долгое время не выходят наружу, в то время как недовольство сторон накапливается, а попытки найти решение не предпринимаются.

История изучения сущности и видового разнообразия конфликтов, причин их возникновения и способов разрешения насчитывает не одно десятилетие и может быть условно разделена на два этапа: начало – 50-е гг. XX века; конец 50-х гг. XX века – настоящее время.

На протяжении первого периода конфликт изучался в контексте иных психологических феноменов. Например, в русле исследования социального статуса личности или как один из элементов теории и практики психоаналитической концепции. Другими словами, конфликт не являлся непосредственным предметом исследования психологов, социологов и

специалистов в сфере управления; он представлял интерес как сопутствующее явление, а именно – интересны были последствия конфликтов или некоторые из причин их возникновения, но не их сущность, содержание [46].

В середине XX века исследователи стали выделять конфликт в качестве самостоятельного предмета изучения. Начиная с этого времени и по сегодняшний день исследования конфликтов ведутся по следующим направлениям [49]:

- теоретико-игровое (М. Дойч);
- теория организационных систем (Р. Блейк, Дж. Мутон);
- теория и практика переговорного процесса (Д. Прюитт, Д. Рубин, Р. Фишер, У. Юри).

С позиций теоретико-игрового подхода, существует две основные модели поведения в конфликте – кооперативная и конкурентная. Проблема выбора личностью одного из этих типов поведения была названа «дилеммой узника». В этой связи основная задача, стоящая перед представителями теоретико-игрового подхода, – это построение универсальной схемы взаимодействия в конфликтной ситуации и её разрешение [42].

Следует отметить, что основоположник данного направления – М. Дойч – концентрировал своё внимание на мотивах противоборствующих сторон, считая главной причиной всех межличностных конфликтов несовместимость целей участников межличностного взаимодействия. Поэтому его работы и работы его последователей часто относят к исследованиям, проводимым в русле мотивационной концепции [59].

В теоретико-игровом подходе принят тезис о том, что конфликты могут разрешаться как конструктивным путем, так и деструктивным. Однако критерии продуктивности, на наш взгляд, недостаточно конкретизированы. Так, продуктивным считается конфликт, участники которого убеждены, что добились поставленных целей, однако при этом нет указания на то, является

ли обязательным условием продуктивности достижение целей всеми конфликтующими сторонами.

Теория организационных систем появилась как альтернатива теории игр. Разработанный Р. Блейком, Дж. Мутон и К. Томасом подход к проблеме межличностного конфликта на основе организационных систем представляет собой оригинальную программу исследования стилей конфликтного поведения людей в реальных условиях. Из сочетания установок на отношение к сопернику и на достижение собственных целей авторы определили пять стратегий поведения, возможных в конфликтной ситуации: соперничество, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество [57]. Бесспорным преимуществом этого подхода является его прикладная направленность. Речь идёт о диагностическом материале, разработанном К. Томасом для изучения преимущественных стратегий поведения личности в конфликте.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент не только на разрешение конфликтов, а на управление ими. В соответствии с этим, К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на том, какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными, каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы урегулирования конфликтов: соперничество, приспособления, компромисс, избегание, сотрудничество [54].

Поведенческий аспект конфликта, подробно описанный К. Томасом, рассматривается как основная стадия развития конфликта, на протяжении которой субъекты конфликта отстаивают свои интересы.

Именно поэтому, как считает Л.А. Петровская, конфликтное поведение чаще всего принято определять как «действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно заблокировать достижение противостоящей стороной её целей, намерений, интересов» [37]. В данном определении чётко определяется цель конфликтного поведения, но не содержится указания на способы осуществления субъектом действий по блокировке достижения оппонентом своих интересов.

В словаре конфликтологических понятий и терминов С.Б. Давлетчиной конфликтное поведение трактуется как «действия, направленные на противостоящую сторону с целью захвата, удержания спорного объекта или принуждения оппонента к отказу от своих целей или к их изменению» [16]. В данном определении обращает на себя внимание агрессивно-наступательный характер поведения субъекта в конфликте. Если следовать именно такой трактовке, то возникает ряд закономерных вопросов. В первую очередь, вопрос о том, каким понятием определять поведение противостоящей стороны – того оппонента, в отношении которого субъект конфликтного поведения применяет захватнические действия. Во-вторых, непонятно, можно ли назвать конфликтным поведение субъекта, который не ведёт открытой борьбы, не предпринимает каких-то радикальных действий для отстаивания своих интересов, но при этом не отказывается от своих намерений. В-третьих, эта трактовка в значительной мере противоречит современным представлениям о конфликте, как о столкновении интересов, имеющем не только негативные последствия, но и потенциал развития в позитивном ключе.

Известными отечественными конфликтологами А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым конфликтное поведение определяется как «внешняя активность субъекта, направленная на предмет конфликта и меняющая или

сохраняющая от изменения существующее противоречие между сторонами» [10]. Отдельное внимание уделяется авторами этого определения разновидностям конфликтного поведения, которое, по их мнению, бывает трёх видов: наступательное, оборонительное и отступательное. Такое определение понятия «конфликтное поведение» представляется гораздо более приемлемым, так как оно соответствует сущности конфликта и предполагает вариативность действий, предпринимаемых субъектом в конфликтной ситуации. Более того, при таком подходе к пониманию конфликтного поведения есть возможность выделить наблюдаемые признаки конфликтного поведения в целях дальнейшего их эмпирического исследования. С учётом вышеизложенного, именно эта трактовка понятия «конфликтное поведение» будет выступать в настоящем исследовании в качестве рабочего определения.

В литературных источниках по исследуемой проблематике отмечается, что универсальных приемов разрешения конфликта не существует. Поэтому большинство исследователей конфликта предлагают действия, которые могут превратить конфликт из деструктивного в конструктивный. По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, эта общая схема выглядит следующим образом [9]:

- действия, направленные на предотвращение инцидента;
- действия, связанные с подавлением конфликта;
- действия, дающие отсрочку;
- действия, ведущие к разрешению конфликта.

А.С. Хохловым [55] выделяется три модели поведения в конфликтной ситуации: конструктивная, деструктивная и конформистская. Такой подход перекликается с определением понятия «конфликтное поведение», принятым нами в качестве рабочего определения. Каждая из этих моделей обусловлена предметом конфликта, образом конфликтной ситуации, ценностью межличностных отношений и индивидуально-психологическими особенностями субъектов конфликтного взаимодействия. Модели поведения

отражают установки участников конфликта на его динамику и способ разрешения.

Давая общую оценку приведенным выше моделям поведения, отметим, что желательной и необходимой моделью является конструктивная. Деструктивная же модель поведения не может быть оправданной. Она способна превратить конструктивный конфликт в деструктивный.

Конструктивная модель поведения определяется следующими поведенческими характеристиками личности: стремится уладить конфликт; нацелена на поиск приемлемого решения; отличается выдержкой и самообладанием, доброжелательным отношением к сопернику; открыта и искренна, в общении лаконична и немногословна

Деструктивная модель поведения: постоянно стремится к расширению и обострению конфликта; постоянно принижает партнера, негативно оценивает его личность; проявляет подозрительность и недоверие к сопернику, нарушает этику общения.

Конформистская модель поведения: пассивна, склонна к уступкам; непоследовательна в оценках, суждениях, поведении; легко соглашается с точкой зрения соперника; уходит от острых вопросов.

По мнению Т.В. Семеновских [43-44] конфликтное поведение в дошкольном возрасте бывает четырёх видов:

- достижение одним субъектом своих целей за счёт другого;
- частичная и полная уступка одним субъектом своей позиции другому;
- взаимное удовлетворение интересов обоих конфликтных субъектов и достижение какой-то общей цели;
- взаимное неудовлетворение интересов противоборствующих сторон и стремление перевести конфликт на новый уровень и новую форму.

В контексте темы настоящего исследования, необходимо обратить внимание на причины возникновения конфликтов у детей дошкольного возраста. Они были подробно изучены и описаны Я.Л. Коломинским и

Б.П. Жизневским [24]. По мнению учёных, причинами возникновения конфликтов у детей дошкольного возраста могут являться:

- разрушение игры;
- выбор общей темы игры;
- определение состава участников игры;
- распределение ролей в игре;
- распределение игрушек;
- развитие сюжета игры;
- правильность игровых действий.

Таким образом, все причины возникновения конфликтов между детьми дошкольного возраста, так или иначе, лежат в плоскости осуществления ими ведущей деятельности – игровой деятельности.

Возникновение и протекание конфликтов напрямую связаны с личностными особенностями их участников. Конфликтная личность, в силу определённых своих свойств, провоцирует множество ситуаций, вызывающих негативную реакцию у окружающих, является инициатором деструктивных конфликтов, а также склонна включаться в конфликты, созданные другими. Личностные особенности, в свою очередь, во многом определяются возрастными особенностями субъектов конфликтного взаимодействия [45]. В этой связи представляется необходимым рассмотреть специфику социально-психологического развития детей старшего дошкольного возраста, выявить ключевые новообразования этого возрастного периода, которые будут иметь существенное значение для выбора способов и средств профилактики конфликтного поведения детей.

## **1.2. Социально-психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста**

Дошкольным возрастом называется период развития ребенка от 3 до 7 лет, в котором выделяются младший дошкольный, средний дошкольный и



старший дошкольный возраст. Хронологические границы старшего дошкольного возраста охватывают период с 5,5 до 7 лет.

В это время происходит активное физическое развитие ребёнка, которое, как правило, характеризуется бурным ростом (увеличение роста ребёнка может достигать 10 см за год) [31].

Изменяются и пропорции тела, которые приводят к совершенствованию двигательных навыков, крупной моторики. Совершенствование моторно-двигательной сферы характеризуется большей скоординированностью, согласованностью совершаемых движений, равновесием [34].

Следует отметить, что у девочек такие двигательные способности развиваются несколько быстрее, нежели у мальчиков.

Крупная мускулатура тела у старших дошкольников, независимо от гендерной принадлежности ребёнка, развивается гораздо лучше, чем мелкая. Это, в частности, касается и мышц кистей рук, поэтому значительное внимание традиционно уделяется развитию именно мелкой моторики, которая имеет исключительно высокое значение для продуктивного формирования у ребёнка навыков письма при поступлении его в школу [53].

Техническая правильность выполнения большинства движений сочетается у старших дошкольников с появлением способности к критической оценке движений, совершаемых сверстниками и взрослыми, с последующим сравнительным анализом степени собственной ловкости, гибкости, подвижности и иных двигательных характеристик [34].

Вместе с тем, самооценка и самоконтроль проявляются пока ещё только эпизодически, а сравнительный анализ осуществляется поверхностно в силу неразвитости аналитического мышления.

Наряду с физическим и физиологическим развитием, совершенствуется сопутствующий такому развитию социально-психологический компонент, а именно: углубляются и расширяются представления детей о здоровом образе жизни и здоровье, усиливается осознанность представлений о гигиенических

процедурах, их значимости для здоровья человека в целом и самого ребёнка [2].

Существенные изменения происходят в работе нервной системы. Процессы возбуждения и торможения в течение шестого года жизни значительно совершенствуются, в особенности – процесс торможения. Это создаёт предпосылки для активного развития навыков саморегуляции, которые имеют принципиально важное значение для предстоящего ребёнку школьного обучения [32].

Возрастание физической выносливости, в сочетании с совершенствованием нервной системы, приводит к снижению утомляемости и повышению уровня психической устойчивости [13].

Проявлениями роста психической устойчивости являются относительная стабильность эмоциональных реакций, способность к отказу от нежелательных (обычно – социально порицаемых) действий по собственной инициативе. Их выраженность ещё не достаточна для того, чтобы различные формы активности ребёнка можно было считать саморегулируемыми, поэтому направляющая помощь и контроль со стороны взрослых необходимы [13].

Переход от ситуативного, чаще всего импульсивного поведения к нормативному, регулируемому правилами поведению осуществляется за счёт развития осознанного отношения к социальным представлениям морального плана. Более того, за счёт созревания мозговых структур, старшие дошкольники имеют вполне чёткие и устойчивые представления о добре и зле, умеют дифференцировать эти понятия и соотносить их с личным опытом [40].

Наилучшим образом переход к нормативному поведению проявляется во взаимоотношениях старших дошкольников со сверстниками, притом не только в игре, но и в обычном повседневном общении, когда в спорных ситуациях дети апеллируют именно к нарушениям правил поведения.

Интересно, что при оценке чужого поведения старшие дошкольники проявляют гораздо больше категоричности, нежели при оценке собственного поведения. К себе старшие дошкольники склонны проявлять снисходительность и лояльность, что обусловлено выраженной субъективностью их оценочных суждений [58].

Старший дошкольный возраст – период существенного расширения интеллектуальных возможностей детей. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка приближается к показателям мозга взрослого человека. Ребенок не только выделяет существенные признаки в предметах и явлениях, но и начинает устанавливать причинно-следственные связи между ними, пространственные, временные и другие отношения [51].

Дети оперируют достаточным объемом временных представлений (называют время суток, дни недели, месяцы, сезоны и т.д.), весьма уверенно осваивают ориентацию в пространстве и на плоскости. Расширяется общий кругозор детей. Интересы старших дошкольников постепенно выходят за рамки ближайшего окружения детского сада и семьи. Детей привлекает широкий социальный и природный мир, необычные события и факты.

Значительное внимание следует уделить такому обстоятельству, как попытки старшего дошкольника самостоятельно осмыслить и по-своему интерпретировать получаемую информацию. В 5-6-летнем возрасте дети не только задают множество вопросов взрослым, но и сами черпают информацию из доступных источников. Об этом можно судить хотя бы потому, что большинство старших дошкольников проявляет активный интерес к познавательным телепередачам [52].

В старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие всех познавательных процессов.

В первую очередь, следует отметить возрастание возможностей памяти, появление способности к произвольному запоминанию в целях последующего воспроизведения материала. У детей снижаются пороги ощущений. Повышается острота зрения и точность цветоразличения,

развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса и пропорций предметов [33].

Более устойчивым, хотя ещё и недостаточно совершенным, становится внимание.

Продолжается совершенствование речи: за год словарь увеличивается на 1000-1200 слов (по сравнению с предшествующим возрастом), развивается связная, монологическая речь. Ребенок правильнее пользуется многими грамматическими формами и категориями, хотя и ещё не знает правил. На шестом году жизни ребенка мышцы артикуляционного аппарата достаточно окрепли, и дети способны правильно произносить все звуки родного языка. Однако у некоторых детей и в этом возрасте еще только заканчивается правильное усвоение шипящих звуков, звуков [л], [р] [41].

Развивается продуктивное воображение, способность воспринимать и воображать себе на основе словесного описания различные миры, что находит своё воплощение в детских играх, театральной деятельности, в рисунках, детских рассказах [41].

Возрастающая потребность старших дошкольников в общении со сверстниками, в совместных играх и деятельности приводит к возникновению детского сообщества. Сверстник становится интересен как партнер по играм и практической деятельности. Развивается система межличностных отношений на основе взаимных симпатий и привязанностей. В общении со сверстниками преобладают однополюсные контакты, формируются первые долговременные дружеские отношения [40].

Дети самостоятельно создают игровое пространство, выстраивают сюжет и ход игры, распределяют роли. В совместной игре появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства.

В старшем дошкольном возрасте формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате взаимодействия и

сравнения своего поведения с поведением сверстника у ребёнка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я» [27].

Увеличивается интерес старших дошкольников к общению со взрослыми. Дети активно стремятся привлечь к себе внимание взрослых, вовлечь в разговор. Равноправное общение со взрослым поднимает самооценку ребенка, помогает почувствовать своё взросление и компетентность. Живой интерес, проявляемый детьми к историям из жизни значимых взрослых (родителей, бабушек, дедушек и других), обогащает не только кругозор ребёнка, но и его опыт социального взаимодействия. Ознакомление с техникой, разнообразными видами труда, профессиями родителей обеспечивает дальнейшее вхождение ребенка в современный мир, приобщение к его ценностям [4].

В старшем дошкольном возрасте существенно меняется восприятие детьми художественной литературы. В этом возрасте дети уже могут различать жанры произведения, выражать свое отношение к поступкам героев, эмоциональное отношение к ним, видеть в тексте свойства художественной выразительности, отвечать на вопросы по содержанию текста, уметь хорошо пересказывать и читать наизусть, участвовать в инсценировках. Дети улавливают скрытый смысл произведения (подтекст) и воспринимают текст в единстве содержания и формы, что позволяет использовать художественную литературу в качестве воспитательного средства [30].

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно утверждать, что старший дошкольный возраст – это время активного физического, психического и социального развития ребёнка, благоприятное для создания предпосылок к освоению предстоящих ему существенных изменений в социальной ситуации развития и ведущей деятельности.

### **1.3. Профилактика конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста**

Как говорилось в предыдущих параграфах, детские конфликты – это столкновение противоположных интересов в совместной деятельности, стремление одного ребенка удовлетворить свои желания, не считаясь с мнением других детей. В свою очередь, предупреждение конфликтов понимается как процесс, который сводит к минимуму или исключает вероятность возникновения конфликтов путем устранения их внешних и внутренних причин [50].

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что в среде взаимодействия старших дошкольников важно создавать такие условия, при которых возникающие конфликты носили бы конструктивный характер и не вели к деструктивному развитию [50]. Речь в данном случае идёт о профилактических мерах – таких средствах управленческого воздействия, которые способны предотвратить возникновение конфликта или сузить его диапазон [21].

Под психопрофилактикой принято понимать вид деятельности практического психолога, разновидность психологической помощи, направленная на предупреждение возникновения различных отклонений в развитии личности, сохранение, улучшение, укрепление психического здоровья [33].

Психопрофилактика может осуществляться на трёх уровнях.

Первый уровень – первичная профилактика. Она применима в отношении всех сотрудников в плане создания условий для укрепления их психологического и психического здоровья, а также в отношении тех, кто имеет незначительные эмоциональные и/или поведенческие расстройства, обусловленные действием самых разнообразных факторов (дисгармоничный характер внутрисемейных отношений и проч.), в плане

поиска и активизации тех ресурсов, которые позволят эти нарушения устранить.

Второй уровень психопрофилактики – вторичная профилактика. Её целевая аудитория – представители «групп риска», то есть те, у кого в личностном и социальном развитии уже обозначились проблемы. Важно понимать, что речь в данном случае идёт не о тех случаях, когда проблемы приобрели яркую выраженность, регулярность проявления и устойчивость, а о тех, когда проблемные моменты проявляются однократно или эпизодически. Иначе говоря, вторичная профилактика – это выявление трудностей в личностном развитии, в поведении и отдельных видах деятельности до того, как эти трудности приведут к эмоциональной или поведенческой неуправляемости.

Третичная профилактика – это уровень профилактической работы психолога с теми проблемами, которые уже имеют ярко выраженный характер и отличаются устойчивостью. В данном случае речь идёт о коррекции серьёзных психологических проблем и выявлении тех ресурсов, которые в дальнейшем послужат базой для закрепления положительного эффекта от проведённой коррекционной работы.

Работа по развитию у детей конструктивных форм поведения в конфликте в стенах образовательного учреждения должна вестись комплексно в трёх направлениях [36]:

- непосредственная работа с самими детьми;
- работа с родителями или замещающими их лицами;
- работа с педагогическим коллективом.

Заметную роль в предотвращении конфликтов играет дисциплина – умение обеспечить ребенку необходимую для его полноценного развития свободу в рамках разумного подчинения порядку [36].

Необходимость вовлечения педагогов дошкольной образовательной организации в психопрофилактику конфликтов в среде дошкольников обусловлена тем, что личность воспитателя оказывает большое влияние на

поведение детей. Стиль взаимодействия воспитателя с воспитанниками служит примером для повторения подобных отношений со сверстниками, а так же усвоения подобного типа поведения, присвоение себе. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика оказывают сильное влияние на формирование межличностных отношений дошкольников со сверстниками и родителями [39]. Личностный стиль общения и педагогическая тактика «сотрудничество» обуславливают менее конфликтные отношения детей друг с другом. «Диктат» или «опека» усиливают напряженность межличностных отношений в группе. Большое количество конфликтов характерно для тех детских коллективов, где воспитатель использует авторитарный стиль общения [39].

Применительно к стилю педагогического руководства, следует сделать одно важное замечание. Анализ литературных источников по теме исследования позволяет утверждать, что одним из способов разрешения межличностных конфликтов в среде старших дошкольников является метод принуждения. Особенность его применения заключается в том, что этот метод приемлем в ситуациях взаимодействия с детьми, отличающимися эгоцентричностью, не склонными к тому, чтобы учитывать мнения и интересы других, резко и категорично настаивающими на своём и преследующими только личные интересы [22].

Деятельность педагога должна быть направлена на переориентацию действий сторон для создания атмосферы позитивного внимания, которое, в свою очередь, является условием возможного соглашения сторон конфликта как предпосылки его разрешения. Профессиональная компетентность педагога состоит в том, чтобы тщательно различать материал втянутого в конфликт противоречия и форму его удержания, которая вполне может в сознании участников конфликта трансформироваться в самостоятельный предмет конфликта. Становясь посредником в разрешении детских конфликтов, педагог должен учитывать их индивидуальные и возрастные особенности [11]. В этой связи в работе



психолога с воспитателями по профилактике конфликтов среди дошкольников отдельное внимание следует уделить обучению педагогов распознаванию детей, имеющих склонность к участию в конфликтах, их инициированию, и правильному выбору мер воздействия на них в конфликтных ситуациях [17].

Необходимость вовлечения родителей дошкольников в психологическую профилактику конфликтного поведения детей объясняется ведущей ролью семьи в воспитании ребёнка. Семья, в которой воспитывается ребёнок дошкольного возраста, может одновременно демонстрировать конфликтное поведение и обеспечивать его подкрепление. Наблюдая модели конфликтного поведения в семье, дети старшего дошкольного возраста, в силу пока ещё недостаточной зрелости своего сознания, недостаточной критичности мышления и волевой регуляции поведения, невольно переносят такие модели поведения в среду взаимодействия со сверстниками и взрослыми в детском саду [25].

Кроме того, даже в тех случаях, когда родители дошкольника не отличаются конфликтностью, они могут стать источником установок на конфликтное поведение у своих детей. Так, например, обсуждая между собой воспитателей или одногруппников ребёнка, допуская оценочные суждения и критические замечания в их адрес, родители, сами того не желая, транслируют ребёнку такое же отношение [25].

Обучение старших дошкольников способам конструктивного взаимодействия в целях предупреждения конфликтов может осуществляться разными способами [18]:

- пассивный способ – отличается тем, что воспитатель или психолог является главным фигурантом, управляющим ходом деятельности. Данный метод является самым неэффективным, так как нет возможности участия детей в диалоге с взрослым и сверстниками, дети слабо включаются в процесс, самостоятельность уходит на второй план, не получается проявить себя;

- интерактивный способ. Здесь воспитанники выступают в роли активных участников, осуществляется взаимодействие с взрослым. Доминирует активность детей, их вовлеченность подкрепляется со стороны взрослого.

В психолого-педагогических исследованиях описан небольшой спектр средств профилактики конфликтных ситуаций в дошкольном возрасте. Основными являются беседы и психологические игры.

Применительно к беседам, следует отметить одну очень важную их особенность, которая заключается в том, что основная цель беседы с детьми – это убеждение их в чём-либо через воздействие на сознание, волю и чувства дошкольника. При этом нельзя смешивать понятия «убеждение» и «морализирование», когда декларируются хорошо известные истины; а если они еще и произносятся в командном тоне, то ребенок перестает слушать взрослого или агрессивно относится к нему. Именно поэтому беседу с дошкольниками лучше выстраивать опосредованно и с использованием наглядности. Наиболее приемлемыми для детей дошкольного возраста являются беседы по мотивам просмотренных мультфильмов или прочитанных литературных произведений [45].

Особое место в профилактике конфликтного поведения занимают ролевые игры. Игра ребенка дошкольного возраста является ведущей деятельностью, которая определяет его психическое развитие. В игровом взаимодействии возникают основные новообразования данного этапа детства. Особенность детской игры заключается в том, что она имеет замещающий характер по отношению к деятельности взрослых и служит средством, которое реализует желание ребенка участвовать во «взрослой» жизни. Нужно отметить, что ребенку дошкольного возраста для развития игровой деятельности необходимо взаимодействие с взрослыми и другими детьми, в процессе которых он приобретает способы и навыки совместной игры. Необходимым условием любой деятельности является управление своим поведением, и, именно, в играх со сверстниками дети этому учатся.

Полноценное развитие игры может проходить только при условии передачи детям на протяжении всего дошкольного возраста постепенно усложняющихся способов игровой деятельности [60].

Игра дошкольников является многоплановым, многопластовым образованием, которое порождает разные типы детских отношений: сюжетные (или ролевые), реальные (или деловые) и межличностные отношения.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра – спонтанное проявление ребенка, и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей присущи основные черты: эмоциональная насыщенность, активность и увлеченность детей, творчество, самостоятельность [60].

В сюжетно-ролевых играх закладываются нормы и правила поведения, составляющие основу развития нравственности дошкольника и умения общаться в коллективе своих ровесников. Именно это представляет особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных норм, принятых в обществе. Следует отметить, в сюжетно-ролевой игре дети объединяются вокруг общей цели, задания, также их объединяют радость, огорчение, переживания за общее дело. В ней имеет место распределение ролей, обязанностей, согласованность действий. Участвуя в сюжетно-ролевой игре, дошкольник учится уступать желаниям сверстников или убеждать их в своей правоте, прилагать усилия для достижения общей цели [56].

Любая игра – проверка способности согласовывать свои интересы, вступать в отношения взаимопонимания и диалога, подчинять свой интерес интересу общего дела. Важнейшая задача педагога, как взрослого, который руководит игровой деятельностью детей, направляет её, – научить детей не доводить свои взаимоотношения до конфликта [14].

Каждый из дошкольников может играть по отношению к другому роли старшего, равного или младшего по-своему психологическому статусу.

Если дошкольник принимает отводимую ему роль, то ролевого конфликта не происходит. Поэтому в игре важно понять, какую роль играет дошкольник, и какую роль он ожидает. Психологически наиболее комфортной ролью нередко является роль старшего. Но эта роль потенциально более конфликтна, поскольку она именно чаще всего не устраивает других. Он не хочет играть роль младшего. Поэтому, при организации сюжетно-ролевых игр, педагог должен избегать распределения доминированных ролей. Наиболее благоприятным для предупреждения ролевого конфликта является взаимодействие дошкольников на равных [56].

Использование ролевых игр в профилактической деятельности может осуществляться на трёх уровнях [6]:

- демонстрация и отображение ситуации изнутри (участник имеет представление о поведении в игре и её особенностях);
- обучение приёму (отработка на практике способов действий);
- тренировка навыка (формирование навыков).

Таким образом, развитие навыков конструктивного поведения и предупреждение конфликтного поведения является не только социально значимым, но и необходимым видом деятельности психолога в детском саду. Работа должна проводиться в группе, чтобы каждый ребенок имел возможность приобрести опыт поведения в конфликтной ситуации. Необходимо достигать понимания детьми последствий выбора той или иной стратегии поведения в конфликте, способствовать развитию навыков конструктивного поведения в конфликте через практическую деятельность.

## Выводы по Главе 1

Конфликтное поведение – это внешняя активность субъекта, направленная на предмет конфликта и меняющая или сохраняющая от изменения существующее противоречие между сторонами.

Конфликтное поведение может быть наступательным, оборонительным и отступательным. Каждому типу конфликтного поведения соответствуют определённые поведенческие стратегии: соперничество, компромисс, сотрудничество, уход, избегание.

Старший дошкольный возраст – заключительный этап дошкольного детства, охватывающий период с 5,5 до 7 лет. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное физическое и психическое развитие ребёнка. Особое значение имеет освоение ребёнком норм межличностного взаимодействия в обществе. В то же время, критичность мышления ребёнка старшего дошкольного возраста и навыки саморегуляции его поведения ещё не настолько хорошо развиты, чтобы он мог самостоятельно разрешать противоречия, возникающие в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Профилактика конфликтного поведения старших дошкольников представляет собой целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, имеющее целью предотвращение деструктивного развития взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками и взрослыми в конфликтных ситуациях.

В старшем дошкольном возрасте конфликты между детьми чаще всего возникают в ходе игровой деятельности, и предметом противоречий выступают различные аспекты игры. Игра является ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте. При этом преобладает сюжетно-ролевая игра, в ходе которой дети обучаются взаимодействию друг с другом. В этой связи сюжетно-ролевая игра является основным полем

деятельности педагогов по профилактике конфликтного поведения. Существенную роль в психолого-педагогической профилактике конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста играют словесные и практические методы.

Профилактика конфликтного поведения дошкольников должна охватывать всех субъектов образовательного процесса, поэтому профилактические мероприятия надлежит разрабатывать не только для детей, но и для педагогов, и для родителей старших дошкольников.

## **ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Программа мероприятий, направленных на профилактику конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста**

Адаптация и реализация программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №» г. Красноярск.

В исследовании приняли участие воспитанники подготовительной группы в возрасте 6-6,5 лет. Количество участников исследования – 15 человек.

Экспериментальная работа проводилась в четыре этапа:

1. Подготовительный этап.
2. Этап проектирования профилактической программы.
3. Этап внедрения.
4. Контрольный этап.

Подготовительный этап ещё можно назвать диагностическим, его цель заключалась в оценке склонности детей старшего дошкольного возраста к конфликтному поведению. Необходимость в проведении первичной диагностики объясняется тем, что психопрофилактическая работа всегда выстраивается на основе сведений об актуальном состоянии того психологического свойства или явления, развитие которого предполагается предотвратить превентивными мерами психологического воздействия.

Специалистами, занимавшимися модификацией практических материалов для изучения конфликтов в среде детей дошкольного возраста и их предупреждения, рекомендуется использовать следующий диагностический инструментарий:

1. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант в адаптации В.В. Доброва) [48].

2. Методика «Картинки» Е.О. Смирновой [48].

Фрустрационный тест С. Розенцвейга позволяет выявить особенности восприятия детьми потенциально конфликтных ситуаций посредством анализа предпочитаемых способов реагирования на ситуации фрустрации. Если у ребёнка преобладают экстрапунитивные реакции, то специфика его восприятия потенциально конфликтных ситуаций состоит в том, что подобные ситуации он воспринимает как своеобразную угрозу извне, и все кругом виноваты, кроме него. Преобладание интропунитивных реакций будет указывать на то, что ребёнок, наоборот, воспринимает потенциально конфликтные ситуации как собственные ошибки, недостаточно объективно оценивает поведение других людей. Преобладание импунитивных реакций можно рассматривать как наиболее благоприятный вариант, при котором ребёнок достаточно объективно оценивает сложившуюся ситуацию и стремится к выходу из неё путём достижения договорённостей.

Методика «Картинки» Е.О. Смирновой предназначена для изучения уровня коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками, позволяет выявить предпочитаемые способы поведения в конфликтных ситуациях. Анализ и интерпретация результатов предполагают выделение 4-х способов решения проблемных ситуаций, возникающих у детей в общении со сверстниками: уход от ситуации или жалоба взрослому, агрессивное решение, вербальное решение, продуктивное решение. По соотношению различных типов реагирования можно сделать вывод о том, какие варианты решения конфликтов предпочитает каждый ребёнок, и каковы предпочтения в группе детей в целом.

Результаты первичного тестирования по методике С. Розенцвейга позволяют условно разделить испытуемых на три группы по ведущей направленности реакций:



- дети, склонные к экстрапунитивному типу реагирования (внешне-оборонительные реакции, в ответах обвиняется внешнее препятствие, другие люди) – 7 человек;

- дети, склонные к интропунитивному типу реагирования (реакции самообвинения, признания своей ответственности, внутренняя направленность на себя) – 4 человека;

- дети, склонные к импунитивному типу реагирования (реакции безобвинительные, рассмотрение ситуации примиряющим образом) – 4 человека.

Для большей наглядности долевое распределение детей по трём группам представлено на рисунке 1.

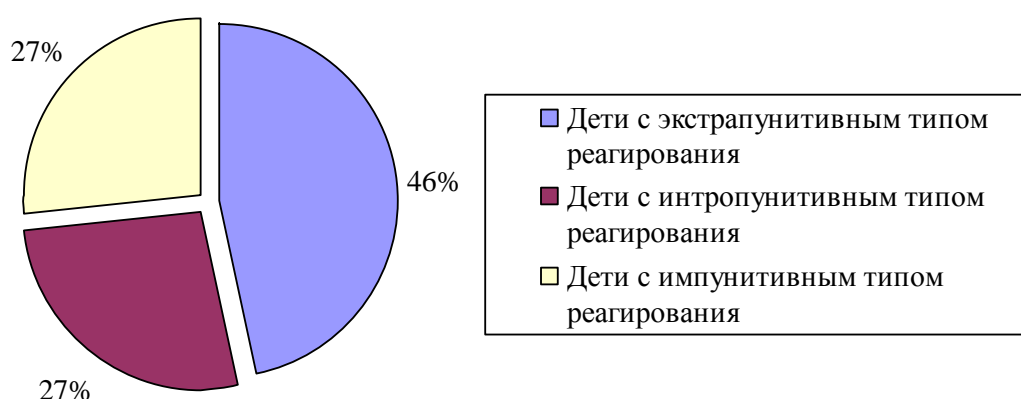


Рис. 1. Результаты первичной диагностики по тесту С. Розенцвейга

Как видно из диаграммы на рисунке 1, в выборке участников исследования преобладают дети с экстрапунитивным типом реагирования на ситуации фрустрации.

Рассмотрим средние показатели в выявленных группах по каждому из параметров, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

## Средние показатели по тесту С. Розенцвейга (первичная диагностика)

| Параметры | 1 группа (дети с преимущественно экстрапунитивным типом реагирования) | 2 группа (дети с преимущественно интропунитивным типом реагирования) | 3 группа (дети с преимущественно импунитивным типом реагирования) |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| E         | 53.77                                                                 | 45.51                                                                | 33.86                                                             |
| I         | 20.22                                                                 | 23.15                                                                | 29.81                                                             |
| M         | 25.94                                                                 | 31.37                                                                | 36.35                                                             |
| OD        | 25.94                                                                 | 28.25                                                                | 32.70                                                             |
| ED        | 45.11                                                                 | 35.99                                                                | 31.91                                                             |
| NP        | 28.97                                                                 | 35.78                                                                | 35.37                                                             |
| GCR       | 33.30                                                                 | 38.20                                                                | 40.20                                                             |
| E'        | 3.25                                                                  | 2.39                                                                 | 1.94                                                              |
| I'        | 0.10                                                                  | 0.33                                                                 | 0.21                                                              |
| M'        | 2.88                                                                  | 4.06                                                                 | 5.69                                                              |
| E         | 6.25                                                                  | 4.89                                                                 | 3.19                                                              |
| I         | 3.25                                                                  | 2.72                                                                 | 3.51                                                              |
| M         | 1.33                                                                  | 1.03                                                                 | 0.94                                                              |
| e         | 3.43                                                                  | 3.64                                                                 | 2.99                                                              |
| i         | 1.50                                                                  | 2.50                                                                 | 3.43                                                              |
| m         | 2.03                                                                  | 2.44                                                                 | 2.07                                                              |

Как видно из Таблицы 1, у представителей второй и третьей групп наблюдается равномерное и последовательное снижение экстрапунитивного реагирования, уменьшения агрессии по отношению к окружающим людям (E), в сравнении с представителями первой группы. Эти дети меньше склонны обвинять окружающих людей во всех неприятностях, которые с ними случаются.

Снижение эмоциональной импульсивности можно наблюдать только в третьей группе; эмоциональное реагирование представителей второй группы фактически такое же, как у детей из первой группы (E'), которые не склонны замечать своих ошибок (I).

Потребность детей в том, чтобы кто-то решал их проблемы, необходимость обращаться за помощью к старшим (e) практически одинаковая во всех трёх группах, она лишь незначительно снижается у воспитанников с импунитивной направленностью.

Также равномерно, но несколько в меньшей степени, чем изменение внешней реактивности, растёт толерантность к стрессу (M) и интропунитивность (I): у детей второй группы эти показатели выше, чем у первой, а у третьей – выше, чем у второй. Причина повышения толерантности, которое сопровождается формированием невосприимчивости к фрустраторам (M') может заключаться в том, что, по мере накопления опыта, дети начинают привыкать к тем или иным ситуациям, которые ранее воспринимались ими как неприятные.

В то же время мы видим, что способность сотрудничать (m) и прощать других (M) остаются на низком уровне.

Интропунитивность повышается за счёт накопления самостоятельного опыта разрешения возникающих проблем (i), но готовность принимать ответственность на себя в конфликтных ситуациях, признавать свою вину не изменяются, едва достигая среднего уровня (I).

Дети первой группы не самокритичны, они не умеют анализировать свои действия и не видят своих ошибок, которые и порождают проблемы, их показатель «I» не достигает нормативного уровня. Воспитанники второй и третьей групп более адекватно оценивают свое поведение в конфликтных ситуациях, могут учиться на своих ошибках.

Данные Таблицы 1 свидетельствуют о слабо выраженной ригидности детей в стрессовых ситуациях (OD).

Очень незначительное увеличение в третьей группе детей наблюдается по параметру установки на конструктивное разрешение конфликтов (NP). У этих же детей способность самостоятельно принимать решения (i) значительно выше, нежели у представителей первой группы.

Снижение среднего значения показателя ED от первой группы к третьей свидетельствует о том, что у интропунитивов и импунитивов впечатлительность ниже, а стрессоустойчивость выше, нежели у экстрапунитивов. Если представители первой группы с большим трудом справляются со стрессом, глубоко и длительно переживают неприятности,

конфликты, то дети третьей группы в состоянии абстрагироваться и анализировать сложные моменты, не углубляясь сверх меры в эмоциональные переживания.

Показатель общей способности детей к адаптации, умения использовать адекватные ситуации методы разрешения конфликтов (GCR) во всех трёх группах низкий, что указывает на недостаточную сформированность у детей навыков конструктивного поведения в конфликте.

На Рисунке 2 показано соотношение предпочитаемых способов поведения в конфликтных ситуациях, которое изучалось с применением методики «Картинки» Е.О. Смирновой.

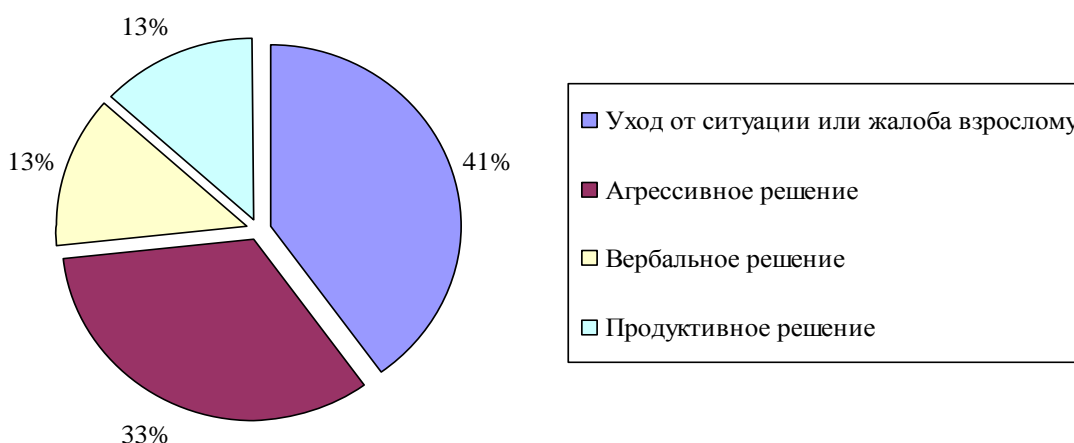


Рис. 2. Результаты первичной диагностики предпочитаемых способов поведения в конфликтной ситуации (методика «Картинки» Е.О. Смирновой)

Полученные данные согласуются с рассмотренными выше результатами диагностики реагирования в ситуации фрустрации. Большинство детей предпочитают использовать либо агрессивные способы решения спора, либо уходить от разрешения ситуации, обвиняя другого участника спора, жалуясь на него взрослому.

Суммарная доля выборов конструктивных вариантов поведения в конфликтной ситуации составляет всего 26 %, из них 13 % приходится на

вербальное решение, и 13 % на предложения продуктивно решить возникшую ситуацию.

Для выявления закономерностей в выборе способов реагирования в конфликтных ситуациях у детей с разными преимущественными типами реагирования на ситуации фрустрации мы сопоставили данные, полученные с применением двух методик. Эти данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Сводная Таблица данных первичной диагностики

| Испытуемые  | Результат по фрустрационному тесту Розенцвейга, % |                              |                           | Результат по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, % |                     |                    |                      |
|-------------|---------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
|             | Экстрапунитивное реагирование                     | Интропунитивное реагирование | Импунитивное реагирование | Уход от ситуации или жалоба взрослому              | Агрессивное решение | Вербальное решение | Продуктивное решение |
| Алёна С.    | 45,8                                              | 37,5                         | 16,7                      | 50                                                 | 50                  | 0                  | 0                    |
| Алексей Р.  | 58,3                                              | 25                           | 16,7                      | 50                                                 | 50                  | 0                  | 0                    |
| Борис Н.    | 50                                                | 25                           | 25                        | 50                                                 | 50                  | 0                  | 0                    |
| Владимир К. | 45,8                                              | 29,2                         | 25                        | 75                                                 | 0                   | 25                 | 0                    |
| Даниил Н.   | 66,7                                              | 20,8                         | 12,5                      | 0                                                  | 100                 | 0                  | 0                    |
| Елена К.    | 75                                                | 16,7                         | 8,3                       | 0                                                  | 100                 | 0                  | 0                    |
| Юлия С.     | 54,2                                              | 37,5                         | 8,3                       | 25                                                 | 75                  | 0                  | 0                    |
| Алексей Л.  | 37,5                                              | 54,2                         | 8,3                       | 75                                                 | 0                   | 25                 | 0                    |
| Виктория К. | 16,7                                              | 70,8                         | 12,5                      | 100                                                | 0                   | 0                  | 0                    |
| Сергей К.   | 25                                                | 62,5                         | 12,5                      | 75                                                 | 25                  | 0                  | 0                    |
| Тимур Ф.    | 29,2                                              | 62,5                         | 8,3                       | 75                                                 | 25                  | 0                  | 0                    |
| Олег Т.     | 20,8                                              | 20,8                         | 58,4                      | 25                                                 | 0                   | 25                 | 50                   |
| Светлана З. | 4,2                                               | 20,8                         | 75                        | 25                                                 | 0                   | 25                 | 50                   |
| Ульяна С.   | 0                                                 | 12,5                         | 87,5                      | 0                                                  | 0                   | 50                 | 50                   |
| Яна К.      | 8,3                                               | 20,8                         | 70,9                      | 0                                                  | 0                   | 50                 | 50                   |

На основе данных Таблицы 2 получены следующие индивидуальные сочетания типов реагирования в ситуациях фрустрации с выбором способов поведения в конфликте:

- Алёна С.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому, агрессивное решение;

- Алексей Р.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому, агрессивное решение;

- Борис Н.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому, агрессивное решение;

- Владимир К.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому;

- Даниил Н.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; во всех конфликтных ситуациях выбирает агрессивное решение;

- Елена К.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; во всех конфликтных ситуациях выбирает агрессивное решение;

- Юлия С.: преобладают экстрапунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – агрессивное решение;

- Алексей Л.: преобладают интропунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому;

- Виктория К.: преобладают интропунитивные реакции на ситуации фрустрации; во всех конфликтных ситуациях выбирает уход или жалобу взрослому;

- Сергей К.: Виктория К.: преобладают интропунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому;

- Тимур Ф.: преобладают интропунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – уход или жалоба взрослому;

- Олег Т.: преобладают импунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – продуктивное решение;

- Светлана З.: Олег Т.: преобладают импунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемый способ поведения в конфликтной ситуации – продуктивное решение;

- Ульяна С.: преобладают импунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – вербальное решение и продуктивное решение;

- Яна К.: преобладают импунитивные реакции на ситуации фрустрации; предпочитаемые способы поведения в конфликтной ситуации – вербальное решение и продуктивное решение.

В индивидуальных сочетаниях типов реагирования в ситуациях фрустрации с выбором способов поведения в конфликте прослеживается ряд закономерностей:

- дети с экстрапунитивным типом реагирования на ситуации фрустрации в практически равной степени предпочитают такие способы поведения в конфликтной ситуации, как уход или жалоба взрослому и агрессивное решение;

- дети с интропунитивным типом реагирования на ситуации фрустрации, как правило, выбирают уход от конфликта или жалобу взрослому;

- дети с импунитивным типом реагирования на ситуации фрустрации являются единственной категорией детей, склонной к выбору конструктивных способов поведения в конфликте, а именно: продуктивному и вербальному решению.

Таким образом, на основании данных первичной диагностики можно сделать вывод о том, что большинству детей старшего дошкольного возраста свойственно применять эго-защитные способы реагирования в ситуациях фрустрации и столкновения интересов, они в равной степени предпочитают

силовые способы разрешения противоречий и уход от разрешения конфликта с обращением за помощью к взрослому. Это указывает на недостаточную компетентность детей в вопросах выбора конструктивных способов общения и взаимодействия в совместной деятельности, а также позволяет констатировать невысокую степень принятия тех норм межличностного общения, которые составляют основу морально-нравственного воспитания дошкольников и значительную часть образовательной программы по разделу «Социально-коммуникативное развитие».

Второй этап экспериментальной работы – проектирование программы мероприятий по профилактике конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста, цель которого заключалась в подборе и систематизации материалов для конструирования содержания работы психолога детского сада с детьми, воспитателями и родителями воспитанников. Как говорилось в предыдущей главе, обязательным условием успешности психологической профилактики конфликтного поведения детей является участие в профилактической работе всех основных субъектов образовательного процесса, что определяет цель и задачи программы.

Программа рассчитана, прежде всего, на старших дошкольников с экстрапунитивным типом реагирования на ситуации фрустрации, предпочитающих неконструктивные способы поведения в конфликте (проявление агрессии, уход или жалобу взрослому). Однако участие в мероприятиях программы должны принимать все дети, участвующие в исследовании, так как, во-первых, детям с интропунитивным типом реагирования на фрустрацию тоже свойственно выбирать неконструктивный уход от конфликта или жалобу взрослому, а, значит, им необходимо осваивать конструктивные способы поведения в конфликте; во-вторых, дети с импунитивным типом реагирования в ситуациях фрустрации, могут выступать в качестве обладателей умений решать конфликты вербально и продуктивно, и этим опытом они могут поделиться со своими сверстниками во время занятий.



Цель программы – создание условий для предупреждения проявления детьми старшего дошкольного возраста деструктивных форм поведения в конфликтных ситуациях.

Задачи программы:

1. Формирование у детей старшего дошкольного возраста навыков конструктивного взаимодействия в совместной игровой деятельности, снятия эмоционального напряжения и безопасного отреагирования негативных эмоций.

2. Содействие повышению уровня конфликтологической компетентности воспитателей детского сада.

3. Вовлечение родителей воспитанников в процесс социально-коммуникативного развития детей, повышение уровня их психологической просвещённости.

В соответствии с поставленными задачами, структура программы состоит из трёх разделов.

Первый раздел – работа психолога с детьми, представляющая собой проведение серии групповых занятий, содержание которых включает психологические игры и упражнения разной направленности. Основу данного раздела составляют психологические игры и психогимнастические упражнения, разработанные Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой [48-49]. Их перечень представлен в таблице 3.

В основу психологических игр, перечисленных в таблице 3, положена стратегия развития внимания к партнёру по взаимодействию, чувства общности и сопричастности с ним. В основе психогимнастических упражнений – стратегия рефлексии собственных переживаний, фиксации на собственном «Я». Сочетание этих двух стратегий позволит достигнуть синергетического эффекта, который будет проявляться в овладении детьми способов конструктивного межличностного общения на основе понимания собственных чувств и реакций и понимания чувств и реакций сверстников, что, в конечном итоге, будет способствовать усвоению ими морально-

этических норм и эталонов нравственного поведения, к соблюдению которых их приучают воспитатели и родители.

Таблица 3

Психологические игры и упражнения для работы с детьми

| Группа игр, упражнений                                                                                          | Наименования игр, упражнений                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Игры на формирование навыков невербального продуктивного взаимодействия                                         | «Жизнь в лесу», «Добрые эльфы», «Птенцы», «Волны», «Муравьи», «Театр теней», «Ожившие игрушки»                                                                                 |
| Игры на развитие способности проявлять внимание к партнёру по общению, взаимодействию, идентификации с другими  | «Зеркало», «Эхо», «Испорченный телефон», «Общий круг», «Переходы», «Передай движение», «Передай настроение», «Чужая тень», «Разговор через стекло», «Радио», «Упрямое зеркало» |
| Игры на развитие способности согласовывать собственные действия с действиями других                             | «Сороконожка», «Скульпторы», «Живые картины», «Слепой и поводырь», «На тропинке», «Мостик», «Лабиринт», «Продолжи движение», «Божья коровка», «Сиамские близнецы», «Весы»      |
| Игры на формирование чувства общности, понимание эмоций и чувств других на основе общих ситуативных переживаний | «Злой дракон», «Мышата в мышеловке», «Шторм», «Кто смешнее засмеётся», «Заблудившиеся в лесу», «Весёлая и грустная страна», «Курица и цыплята», «Актёры», «Обнималки»          |
| Игры на развитие способности к проявлению взаимопомощи в игре на основе эмпатии                                 | «Бабушка-старушка», «Волшебная шляпа», «Гномики», «Живые куклы», «Палочка-выручалочка»                                                                                         |
| Упражнения на развитие навыка распознавания и контроля эмоций                                                   | «Сюжетные картинки с изображением эмоции», «Покажи положительную эмоцию», «Покажи отрицательную эмоцию», «Представь эмоцию», «Я и мой сосед»                                   |
| Упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжения                                                      | «Замедленное движение», «Задуй свечу», «Ленивая кошечка», «Озорные щечки», «Рот на замочек», «Злюка успокоилась»                                                               |
| Упражнения на формирование навыка безопасного выражения агрессии                                                | «Обзывалки», «Лепим из пластилина», «Волшебный шарик», «Дождик», «Доброе животное»                                                                                             |

Работа психолога с воспитателями представляет собой серию семинаров-практикумов, предназначенных для повышения уровня конфликтологической компетентности педагогов. Основу данного раздела программы составило практическое пособие по организации взаимодействия участников образовательного процесса и его психологическому сопровождению, разработанное А.П. Панфиловой и А.В. Долматова [36]. Тематика семинаров-практикумов и содержание деятельности представлены в Таблице 4.

## Тематика и содержание семинаров-практикумов для воспитателей

| № п/п | Тема семинара-практикума                          | Краткое содержание деятельности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Беседы с детьми о конфликтах                      | Вводно-мотивационная часть: обмен опытом проведения с детьми бесед на тему конфликтов.<br>Основная часть: практическое освоение технологии проведения продуктивных бесед с детьми на тему конфликтов с использованием мультфильмов.<br>Заключительная часть: рефлексивный анализ деятельности.                                                                                                              |
| 2     | Детские конфликты: взгляд воспитателя и психолога | Вводно-мотивационная часть: экспресс-опрос педагогов на тему источников получения ими конфликтологических знаний.<br>Основная часть: просмотр и обсуждение видео-лекций для педагогов по проблеме детских конфликтов.<br>Заключительная часть: рефлексивный анализ деятельности.                                                                                                                            |
| 3     | Педагогическая ситуация vs Конфликтная ситуация   | Вводно-мотивационная часть: постановка проблемного вопроса, касающегося соотношения понятий «Педагогическая ситуация» и «Конфликтная ситуация»; прояснение вопроса о наличии/отсутствии у воспитателей определённых алгоритмов анализа ситуации<br>Основная часть: обучение педагогов содержательному анализу конфликтной ситуации по алгоритму.<br>Заключительная часть: рефлексивный анализ деятельности. |
| 4     | Помощники воспитателя                             | Вводно-мотивационная часть: обмен опытом использования в работе с детьми примирительных ритуалов и предметов-посредников.<br>Основная часть: ознакомление воспитателей с практикой применения предметов-посредников и примирительных ритуалов, технологией их изготовления и использования в работе с детьми<br>Заключительная часть: рефлексивный анализ деятельности.                                     |

Работа с родителями воспитанников предполагает проведение тематических родительских собраний с применением активных методов обучения: дискуссий, деловых игр, интерактивных игровых кейсов. Основу этого раздела программы составили материалы практических пособий для психологов Е.В. Шитовой [62], О.В. Усовой и Е.В. Коломиец [54].

Тематика родительских собраний:

1. Привычные методы воспитания: «плюсы» и «минусы» для ребёнка и родителей.
2. Радости и трудности взаимоотношений ребёнка со сверстниками.
3. Конфликты между старшими и младшими детьми в семье: причины, поводы, способы решения.

Предлагаемая тематика родительских собраний охватывает основной спектр проблемных вопросов, касающихся конфликтного поведения ребёнка, и по результатам проведения собраний могут быть сформированы запросы на индивидуальные консультации, изготовление печатных материалов для родителей (памяток, брошюр).

Таким образом, предлагаемая программа охватывает все три направления психопрофилактики конфликтного поведения детей, а содержание каждого направления согласуется с результатами первичной диагностики.

## **2.2. Реализация программы**

Реализация предлагаемой программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста – это третий этап экспериментальной работы. Его продолжительность составила 8 недель (2 месяца).

Групповые занятия с детьми проводились ежедневно, во второй половине дня под условным названием «Игротека». Продолжительность каждого занятия составляла 25-30 минут. Таким образом, общее количество времени на реализацию первого раздела составило 20 часов.

Реализация предложенной серии игр осуществлялась поэтапно, так как каждая группа игр предназначена для формирования и развития определённых умений и навыков постепенно возрастающего уровня сложности.

В структуру каждого занятия входила одна игра и по одному упражнению каждой из трёх групп.

Работа с воспитателями осуществлялась в соответствии с планом проведения методических объединений педагогов разновозрастных групп.

В ходе экспериментальной работы проведён семинар-практикум по теме «Беседы с детьми о конфликтах». В списке семинаров-практикумов эта

тема стоит первой потому, что результаты первичной диагностики наглядно продемонстрировали недостаточную практическую результативность бесед, регулярно проводимых педагогами с детьми на тему правил поведения в межличностном взаимодействии.

Вводно-мотивационная часть семинара-практикума была посвящена обмену личным опытом проведения воспитателями с детьми бесед на тему конфликтов. Психологом было предложено рассказать, как часто проводятся такие беседы, какой наглядный материал используется, каковы результаты таких бесед в формулировках воспитанников (т.е. какие выводы они делают). После этого воспитателям предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Насколько часто, на Ваш взгляд, дети применяют усвоенные в ходе таких бесед нормы и модели поведения в реальной повседневной жизни?
2. Какие ещё материалы, кроме произведений художественной литературы, можно использовать при проведении бесед с детьми на тему конфликтов?

Резюмирование ответов педагогов позволило перейти к основной части семинара-практикума, которая проводилась в три этапа

На первом этапе проводился обучающий эксперимент: воспитателям предлагалось выступить в роли воспитанников подготовительной группы, а одному из них – воспитателем, проводящим занятие, посвящённое теме конфликтов, на материале рассказа Валентины Осеевой «Отомстила» в форме одноимённого мультфильма.

После просмотра мультфильма воспитатель, выступающий в роли взрослого, должен был организовать обсуждение его с «детьми» с акцентом на поведение персонажей. Перечень вопросов, предложенных воспитателем для обсуждения:

1. О чём этот мультфильм?
2. Кто из персонажей совершал неправильные поступки?
3. Что именно в этих поступках было неправильным? Почему?
4. Кто из персонажей совершал правильные поступки?

5. Что именно в этих поступках было правильным? Почему?
6. Вам самим доводилось совершать такие же неправильные поступки?
7. К чему это привело?
8. Как вы думаете, почему другим не нравятся такие неправильные поступки?

После того, как воспитатели побывали в роли детей, им нужно было вернуться к своей обычной роли и ответить на ряд принципиально важных в методическом плане вопросов:

1. Как вы считаете, какую из форм предъявления материала можно считать более наглядной – чтение, воспринимаемое на слух или чтение, сопровождаемое визуальным рядом?

2. Считаете ли вы целесообразным расширение арсенала материалов для обсуждения с детьми темы конфликтов путём создания подборки соответствующих этой тематике мультфильмов?

3. Чтение литературного произведения и просмотр мультфильма – это разные формы предъявления материала. При наличии между ними различий может ли перечень вопросов для обсуждения после прочтения и просмотра быть абсолютно одинаковым?

Последний вопрос является проблемным, он стимулирует педагогов к тому, чтобы проанализировать устоявшийся традиционный подход к проведению занятий по усвоению детьми норм поведения в межличностном общении.

На втором этапе было предложено, пользуясь поисковыми системами сети Интернет, создать подборку мультфильмов для просмотра и обсуждения с детьми. Результатом такой работы стала следующая подборка:

1. Советские мультфильмы, сюжет которых разворачивается на основе ситуации противостояния двух сторон, борьбы между ними, с демонстрацией последствий такой борьбы и/или благоприятного исхода, наступившего после пересмотра сторонами своей позиции: «Конфликт» (1983 г.), «Шайбу! Шайбу!» (1964 г.), «Матч-реванш» (1968 г.),

«Необыкновенный матч» (1955 г.), «Снежные дорожки» (1963 г.), «Приходи на каток» (1981 г.), «Метеор на ринге» (1970 г.), «Футбольные звёзды» (1974 г.).

2. Серия мультфильмов «Уроки хорошего поведения тётушки Совы». Главный персонаж мультфильма – мудрая тётушка Сова, которая учит постоянно проказничающих котов Яшу и Кесю правилам хорошего поведения, терпеливо объясняя им, почему нельзя вести себя так, как это делают они. Помогает в этом тётушке Сове кошечка Сима. В этой же серии мультфильмов на примере пса Були детям наглядно демонстрируется, к чему может привести грубость и агрессивность по отношению к другим. Базовые правила конструктивного межличностного взаимодействия представлены в первом сезоне этого мультфильма, включающем 17 короткометражных серий, которые могут включаться в повседневную образовательную деятельность со старшими дошкольниками.

3. Познавательный мультфильм «Этикет. Школа хороших манер». Главный персонаж мультфильма – добрый, мудрый дедушка, который наблюдает за тем, как ведут себя во дворе ребята. Они ещё не знакомы с правилами хорошего поведения, поэтому ведут себя грубо: обижают младших, проявляют неуважение к девочкам, поддерживают нахальство. Больше всех страдает Солнышко – милая и добрая девочка, которая хочет со всеми дружить. Всё меняется, когда за воспитание детей берется дедушка. Вместе с героями он отправляется в путешествие в мир этикета и на простых примерах показывает правила хорошего тона.

4. Мультсериал «Лунтик». Известный каждому современному дошкольнику необычный сказочный персонаж Лунтик в целом представляет собой образец хорошего поведения. Он добр и незлобив, всегда приветлив, готов прийти на помощь, вежлив по отношению к своим друзьям и взрослым, очень совестливый. Для решения задачи формирования у старших дошкольников представлений о правилах конструктивного межличностного взаимодействия можно рекомендовать к просмотру такие серии этого

мультсериала: «Как стать другом», «Доброе дело», «Подарок», «Простуда», «Невежи», «Гость», «Долг чести» и многие другие.

Третий этап семинара-практикума был посвящён поиску продуктивных способов применения мультфильмов в качестве материала для проведения с детьми бесед на тему конфликтов. Эта работа осуществлялась методом «мозгового штурма». Среди предложенных способов были названы игры-драматизации (инсценировки всего сюжета или отдельных эпизодов), сочинение продолжения историй с другим финалом, изменение сюжета в месте случайно выбранного эпизода. Все предложенные варианты позволят детям побывать в роли персонажей и проживать ситуации с позиции участников, на уровне эмоций и чувств, а, значит, отвечать на поставленные вопросы не шаблонно, ориентируясь на заученные правила, а сообразно ситуации и личному восприятию.

В ходе опытно-экспериментальной работы было проведено родительское собрание на тему «Привычные методы воспитания: «плюсы» и «минусы» для ребёнка и родителей».

Структура родительского собрания состояла из трёх частей.

Первый этап – вводная беседа.

На данном этапе психолог обращался к родителям с приветственным словом и рядом вопросов по заявленной теме:

1. Считаете ли Вы воспитание ребёнка (детей) сложной задачей?
2. Бывают ли в Вашей семье такие ситуации, когда Вы не можете определиться, какой метод воспитания применить к ребёнку в той или иной ситуации, например, если ребёнок совершил какой-то плохой поступок?
3. Всегда ли Вы уверены в том, что выбираете правильные решения, когда дело касается воспитания ребёнка? Или же случается так, что, приняв какое-то решение, Вы впоследствии начинаете думать о том, что это был не лучший вариант, и следовало поступить иначе?



4. Согласны ли Вы с утверждением о том, что воспитание ребёнка в семье непременно сказывается на характере ребёнка, притом это может отразиться и положительным образом, и отрицательным?

5. Как Вы считаете, верно ли, что в отношениях с другими людьми ребёнок чаще всего демонстрирует такое поведение, которое привык видеть дома по отношению родителей к себе и друг другу?

6. Задумывались ли Вы о том, как Ваши методы воспитания и конкретные действия в конкретных ситуациях отражаются на Ваших взаимоотношениях с ребёнком?

Ответы родителей на заданные вопросы резюмируются, после чего психолог предлагает родителям попробовать составить приблизительный прогноз влияния поведения родителей и их методов воспитания на личность ребёнка, его взаимоотношения с другими людьми и с самими родителями.

Основной этап родительского собрания – интерактивная кейс-игра «А как поступили бы Вы?».

Разработчиком интерактивной кейс-игры «А как поступили бы Вы» являются специалисты федерального проекта «Я – родитель». Сама кейс-игра представляет собой сборники типовых ситуаций, связанных с воспитанием детей, и вариантов их решения. Задача игрока – выбрать тот вариант решения ситуации, который является для него привычным. Для родителей детей разных возрастных категорий предусмотрены разные наборы ситуационных задач, сгруппированные в три кейса.

По результатам решения всех ситуационных задач игрок-родитель получает заключение, в котором отмечены конструктивные и неконструктивные выборы вариантов решения той или иной ситуации, а также сформулированы рекомендации по изменению привычных моделей поведения для того, чтобы взаимодействие с ребёнком стало более продуктивным, количество разногласий и трудных ситуаций уменьшилось.

Отличительная особенность игры состоит в том, что любой из кейсов можно прорешивать неограниченное количество раз, пробуя выбирать

разные варианты поведения для каждой ситуации и, соответственно, видя результат применения той или иной модели поведения.

Особая ценность такого формата организации деятельности родителей во время проведения собрания заключается в двух моментах.

Во-первых, прорешивание кейсов родителями в индивидуальном порядке, в отличие от решения ситуативных задач в традиционной форме группового или фронтального обсуждения, позволяет избежать демонстрации ими социально желательного (одобряемого) поведения. Анализируя ситуацию наедине с самим собой, родитель имеет возможность откровенно ответить на поставленный вопрос, выбрать тот вариант решения, который в действительности является для него типичным способом поведения в данной конкретной ситуации.

Во-вторых, по невербальным реакциям родителей и возможным комментариям, которые они озвучивают вслух, психолог может получить много полезной информации о том, как родители воспринимают предлагаемые им ситуации и результаты их собственных действий, проявляют ли они реакции протеста и т.д. Если на собрании присутствуют оба родителя, или в качестве законного представителя присутствуют бабушка ребёнка, дедушка, другой родственник, психолог может получить ценную информацию о том, насколько согласованными являются воспитательные стратегии и тактики всех взрослых членов семьи, есть ли между ними разногласия, и насколько они существенны. При наличии расхождений для самих родителей их осознание может послужить стимулом для обращения за индивидуальной консультацией.

В-третьих, такой формат деятельности позволяет избежать споров между родителями относительно того, какие методы воспитания приемлемы, а какие – нет, какие варианты поведения в одних и тех же ситуациях можно признать правильными, а какие – ошибочными.

И, наконец, в-четвёртых, видя несколько вариантов решения одной и той же ситуационной задачи, родители невольно расширяют диапазон

поведенческих моделей, а пробуя выбрать не типичные для них модели поведения в игровом режиме, могут безопасно оценить возможные последствия принимаемых решений и совершаемых действий.

Заключительный этап родительского собрания – рефлексивный анализ деятельности, предполагающий обмен впечатлениями от выполнения заданий кейса. В ходе обсуждения особое внимание уделяется тому, на какие варианты решения тех или иных ситуаций, не типичные для их собственного поведения, родители обратили внимание, и хотели бы применить в своей практике воспитания детей.

По завершении реализации программы проводилась контрольная диагностика склонности к конфликтному поведению.

Сравнительные данные первичного и повторного тестирования по методике С. Розенцвейга представлены на рисунке 3.

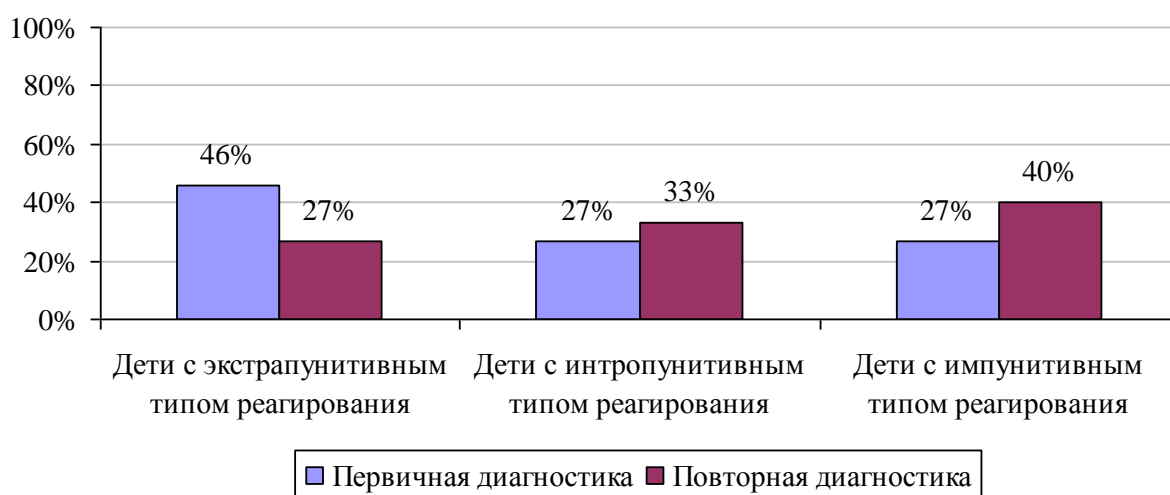


Рис. 3. Сравнительные данные диагностики по тесту С. Розенцвейга

Согласно данным, представленным на рисунке 3, доля детей с экстрапунитивным типом реагирования в ситуациях фрустрации значительно уменьшилась, в то время как доля детей с преимущественно импунитивным типом реагирования, напротив, увеличилась. Это можно расценивать как показатель наличия изменений в восприятии детьми потенциально конфликтных ситуаций в направлении более объективной оценки участников

взаимодействия и выбора более продуктивных способов реагирования в ситуациях, в которых прежде им было свойственно занимать агрессивно-оборонительную позицию.

Кроме того, наблюдается увеличение доли детей с преимущественно интропунитивным типом реагирования в ситуациях фрустрации. Этот результат может иметь двойное значение. С одной стороны, он указывает на то, что имеет место переоценка ребёнком собственной роли в межличностном взаимодействии и ответственности за результат разрешения определённой ситуации. С другой стороны, это может свидетельствовать о негативной тенденции к переоценке ребёнком личной ответственности за происходящие события и недооценке поведения и ответственности других.

На рисунке 4 представлены сравнительные данные первичной и повторной диагностики по методике «Картинки» Е.О. Смирновой.

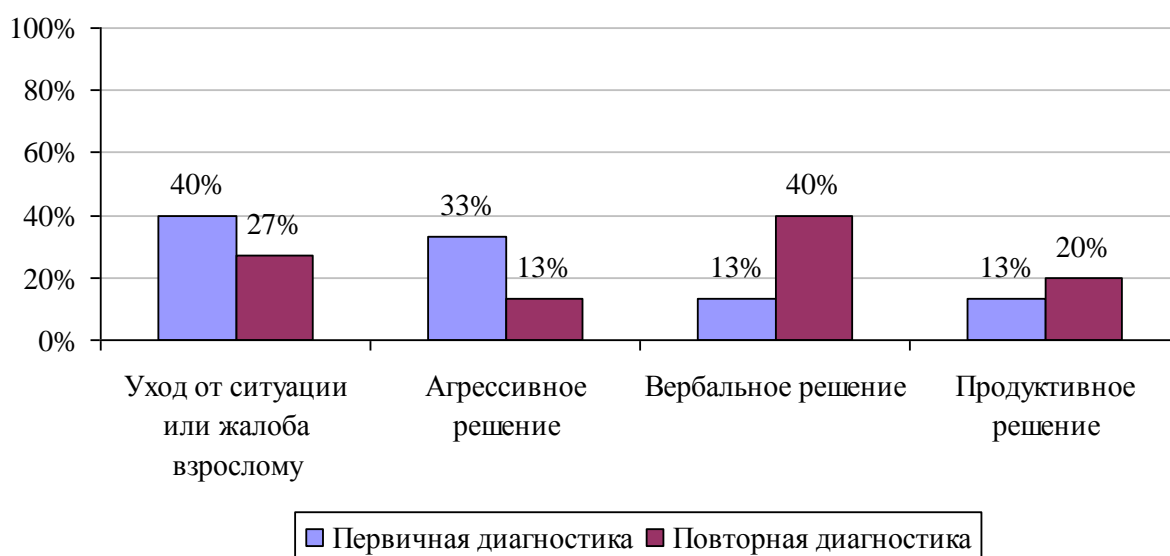


Рис. 4. Сравнительные данные диагностики предпочитаемых способов поведения в конфликтной ситуации (методика «Картинки» Е.О. Смирновой)

Анализ данных, представленных на рисунке 4, позволяет сформулировать вывод о том, что такой способ поведения в конфликте, как уход от ситуации и/или обращение с жалобой к взрослому, остаётся довольно востребованным у детей, принявших участие в исследовании, однако он уже

выбирается гораздо реже, чем прежде. Существенно снизилась доля выборов агрессивных способов поведения в конфликтных ситуациях. Продуктивные способы поведения в конфликтной ситуации по-прежнему предлагаются детьми нечасто. Однако доля выборов вербальных способов увеличилась втрое, что следует расценивать как положительную динамику и показатель того, что дети начинают заменять применение силовых способов и бегства от конфликта попытками вести переговоры.

Таким образом, эмпирические данные, полученные при проведении контрольного диагностического среза, и их сравнительный анализ с данными первичной диагностики, позволяют признать наличие положительной динамики и в восприятии детьми старшего дошкольного возраста конфликтных ситуаций, самих себя и других людей в таких ситуациях, и в выборе моделей поведения в конфликтных ситуациях. Следовательно, выдвинутую гипотезу можно признать подтверждённой.

## Выводы по Главе 2

Экспериментальная работа по модификации и реализации программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста проводилась в МБДОУ «Детский сад № ...» г. Красноярск. Участниками эксперимента стали 15 воспитанников подготовительной группы. Первичная диагностика склонности к конфликтному поведению с применением детского варианта фрустрационного теста С. Розенцвейга и методики «Картинки» Е.О. Смирновой показала тенденцию к применению эго-защитных способов реагирования в ситуациях фрустрации, предпочтение силовых способов разрешения противоречий и ухода от разрешения конфликта с обращением за помощью к взрослому.

Программы профилактики конфликтного поведения опробовались с учётом данных первичной диагностики при участии в ней самих детей, их родителей и воспитателей. Структура программы состоит из трёх разделов. Первый раздел – работа психолога с детьми – это серия групповых занятий, содержание которых включает психологические игры и упражнения разной направленности. Работа психолога с воспитателями – серия семинаров-практикумов, предназначенных для повышения уровня конфликтологической компетентности педагогов. Работа с родителями воспитанников состоит в организации и проведении серии тематических родительских собраний с применением активных методов обучения.

Реализация программы осуществлялась на протяжении 8 недель. За это время с детьми было проведено 20 ежедневных групповых занятий, с воспитателями и родителями – по одному из предложенных мероприятий.

Контрольная диагностика показала положительную динамику: увеличение численности детей, склонных к объективному восприятию фрустрирующих ситуаций и выбору конструктивных способов поведения в конфликте. Сравнительный анализ данных первичной и повторной диагностики позволяет признать гипотезу подтверждённой.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель выполнения выпускной квалификационной работы заключалась в модификации и реализации программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Изучение литературных источников по теме исследования позволило конкретизировать понятие «конфликтное поведение», которое обозначает внешнюю активность субъекта, направленную на предмет конфликта и меняющая или сохраняющая от изменения существующее противоречие между сторонами. Конфликтное поведение может быть наступательным, оборонительным и отступательным. Каждому типу конфликтного поведения соответствуют определённые поведенческие стратегии: соперничество, компромисс, сотрудничество, уход, избегание.

Профилактика конфликтного поведения старших дошкольников представляет собой целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, имеющее целью предотвращение деструктивного развития взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками и взрослыми в конфликтных ситуациях.

В старшем дошкольном возрасте конфликты между детьми чаще всего возникают в ходе игровой деятельности, и предметом противоречий выступают различные аспекты игры. В силу этого обстоятельства, при планировании психопрофилактической работы с детьми предпочтение следует отдавать игровым методам. В научно-методической литературе особо отмечается, что профилактика конфликтного поведения дошкольников должна охватывать всех субъектов образовательного процесса, поэтому соответствующие мероприятия необходимо планировать и проводить не только с детьми, но и с их родителями, и с воспитателями.

Экспериментальная работа по модификации и реализации программы профилактики конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста проводилась в МБДОУ «Детский сад №...» г. Красноярск.

Участниками эксперимента стали 15 воспитанников подготовительной группы.

На подготовительном этапе осуществлялась первичная диагностика склонности к конфликтному поведению с применением детского варианта фрустрационного теста С. Розенцвейга и методики «Картинки» Е.О. Смирновой. У большинства детей была выявлена тенденция к применению эго-защитных способов реагирования в ситуациях фрустрации, предпочтение силовых способов разрешения противоречий и ухода от разрешения конфликта с обращением за помощью к взрослому.

Структура программы профилактики конфликтного поведения представлена тремя разделами. Первый раздел – работа психолога с детьми – это серия групповых занятий, содержание которых включает психологические игры и упражнения разной направленности. Работа психолога с воспитателями – серия семинаров-практикумов, предназначенных для повышения уровня конфликтологической компетентности педагогов. Работа с родителями воспитанников состоит в организации и проведении серии тематических родительских собраний с применением активных методов обучения.

Модификация программы осуществлялась на протяжении 8 недель. За это время с детьми было проведено 20 ежедневных групповых занятий, с воспитателями и родителями – по одному из предложенных мероприятий.

По завершении реализации программы проводилась контрольная диагностика склонности к конфликтному поведению. Эмпирические данные, полученные при проведении контрольного диагностического среза, и их сравнительный анализ с данными первичной диагностики, позволяют признать наличие положительной динамики и в восприятии детьми старшего дошкольного возраста конфликтных ситуаций, самих себя и других людей в таких ситуациях, и в выборе моделей поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, выдвинутую гипотезу можно признать подтверждённой, поставленные задачи решёнными, цель достигнутой.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Психология развития и возрастная психология. Учебник. М.: Прометей, 2017. 708 с.
2. Алиева Р.Р., Булуева Ш.И., Магомедова П.К. Конфликтология. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 382 с.
3. Алиева Ш.Г. Социальное взаимодействие дошкольников // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 711-715.
4. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. Пособие / под ред. В.А. Слостенина. 8-е изд., доп. М.: Академия, 2013. 262 с.
5. Андросова А.В. Подходы к профилактике межличностных конфликтов старшего дошкольника в игре // StudNet. 2021. Т. 4. № 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45760794> (дата обращения: 09.10.2022).
6. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Изд-во Военного Ун-та, 1996. 143 с.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2015. 528 с.
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999. 551 с.
9. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога // Электронная библиотека «ЛитМир». URL: <https://www.litmir.me/br/?b=222888&p=1> (дата обращения: 06.10.2022).
10. Большунова Н.Я., Устинова О.А. Особенности медиативного диалога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 42-55.
11. Бунтовская Л.Л., Бунтовский С.Ю., Петренко Т.В. Конфликтология. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2018. 144 с.
12. Волков Б.С. Возрастная психология. От рождения до поступления в школу. М.: Владос, 2017. 368 с.

13. Володина Ю.А. Исследование межличностных конфликтов в дошкольном возрасте // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2019. № 1 (3). С. 557-562.
14. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: автореферт дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. 36 с.
15. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/slovar-po-konfliktologii.html> (дата обращения: 06.10.2022).
16. Денисенкова Н.С. Уроки жизни маленького человека // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 2. С. 37-39.
17. Дыбина О.В. Интегрированные формы взаимодействия педагога и детей // Вектор науки. 2014. № 1 (27). С. 224-231.
18. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 554 с.
19. Ершов А.А. Личность и коллектив. Л.: Знание, 1976. 40 с.
20. Зазульская О.В. Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками // Ребенок в детском саду. 2006. № 3. С. 8-10.
21. Клименских М.В., Ершова И.А. Педагогические конфликты в школе: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 72 с.
22. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства // Библиотечно-информационный центр DULATY University. URL: <http://e-lib.dulaty.kz/lib/document/RETROTARGU/49D20A1E-E78A-49EC-8737-5CE142293F66/> (дата обращения: 06.10.2022).
23. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 35-42.
24. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. 228 с.
25. Леонов Н.И. Конфликтология. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 396 с.

26. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка // Электронная научная педагогическая библиотека PedLib.ru. URL: <https://pedlib.ru/Books/7/0460/> (дата обращения: 06.10.2022).
27. Лопарев А.В., Знаменский Д.Ю. Конфликтология. Учебник. М.: Юрайт, 2017. 290 с.
28. Мельник Н.Б., Осипова М.В. Учебно-методический комплекс дисциплины «Педагогическая конфликтология». Екатеринбург: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, ИОНЦ «Толерантность, права человека и предотвращение конфликтов, социальная интеграция людей с ограниченными возможностями». URL: <http://elar.urfu.ru/> (дата обращения: 09.10.2022).
29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2009. 396 с.
30. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 2010. 391 с.
31. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы. М.: Юрайт, 2019. 275 с.
32. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб.пособие // ЭБС Издательского центра «Академия». URL: [http://www.academia-moscow.ru/ftp\\_share/\\_books/\\_ovcharova\\_20953.pdf](http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/_ovcharova_20953.pdf) (дата обращения: 07.10.2022).
33. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога // Электронная научная педагогическая библиотека PedLib.ru. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0321/5\\_0321-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0321/5_0321-1.shtml) (дата обращения: 07.10.2022).
34. Охременко И. В. Конфликтология. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2017. 154 с.
35. Панфилова А.П., Долматов А.В. Взаимодействие участников образовательного процесса. М.: Юрайт, 2015. 487 с.

36. Петренко С.С. Конфликтное поведение у дошкольников // Сборник материалов научно-практической конференции «Достижения современной науки». Нефтекамск: НИЦ «Мир науки», 2016. С. 313-317.
37. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Хрестоматия по конфликтологии. Новосибирск: Изд-во ИПК НГПУ, 2019. URL: [http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/KNrestomatija\\_po\\_konfliktologii.pdf](http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/KNrestomatija_po_konfliktologii.pdf) (дата обращения: 06.10.2022).
38. Платонов К.К., Казаков В.Г. Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии // Социально-психологический климат коллектива / Под ред. Е.В. Шороховой и О.И. Зотовой. М.: Наука, 1979. С. 105.
39. Попова О.М., Семеновских Т.В., Едиханова Ю.М. Технология коррекции отклонений в эмоционально-нравственном развитии дошкольников // Научная электронная библиотека ELibrary. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20094980> (дата обращения: 09.10.2022).
40. Практическая психология образования: Учебное пособие для вузов / Под ред. И.В. Дубровиной // Универсальная электронная библиотека eKNIGI. URL: [https://eknigi.org/nauka\\_i\\_ucheba/52445-prakticheskaya-psixologiya-obrazovaniya.html](https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/52445-prakticheskaya-psixologiya-obrazovaniya.html) (дата обращения: 07.10.2022).
41. Самарина О.В. К вопросу о закономерностях и особенностях развития ребёнка в старшем дошкольном возрасте // Вестник МГПУ. 2016. № 1. С. 14-21.
42. Светлов В.А. Введение в конфликтологию. Учебное пособие / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Флинта, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2015. 528 с.
43. Семеновских Т.В. Мотивы поведения старших дошкольников в конфликтных ситуациях: монография. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2007. 205 с.

44. Семеновских Т.В. Нивелирование конфликтности в старшем дошкольном возрасте: результаты внедрения программы // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nivelirovanie-konfliktnosti-v-starshem-doshkolnom-vozhraze-rezultaty-vnedreniya-programmy> (дата обращения: 09.10.2022).
45. Семеновских Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие. Тюмень: ТюмГУ, 2013. 308 с.
46. Сергеев С.А. История конфликтологии. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2010. 312 с.
47. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция // Электронная библиотека МГППУ. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.htm#p1> (дата обращения: 21.10.2022).
48. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети // Электронная библиотека «Литрес». URL: <https://www.litres.ru/book/viktoriya-holmogorova/konfliktnye-deti-419052/> (дата обращения: 21.10.2022).
49. Степанов Е.И. Современная конфликтология. Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов. Учебное пособие. М.: ЛКИ, 2015. 176 с.
50. Струкова Л.М., Гришаева Н.П. Современная технология эффективной социализации детей в детском саду и школе: модель взаимодействия // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 914-917.
51. Толстых Н.Н., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Социальная возрастная психология. Учебное пособие. М.: Академический Проект, 2019. 346 с.
52. Трифонова Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода) // Детский сад от А до Я. 2011. № 2. С. 4-17.

53. Удова О.В., Коломиец Е.В. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников: учебно-методическое пособие. Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. 156 с.
54. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб.пособие. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 387 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155, в ред. Приказа Минпросвещения России от 08.11.2022 № 955) // ФГОС. Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 06.10.2022).
56. Фесенко О.П., Колесникова С.В. Практикум по конфликтологии, или Учимся разрешать конфликты. Учебное пособие / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: НОУ ВПО МПСИ, Флинта 2015. 128 с.
57. Хохлов А.С. Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 312 с.
58. Церцвадзе Р.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство социального развития детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 9.3. С. 36-37.
59. Чернова Г.Р., Сергеева М.В., Беляева А.А. Конфликтология. Учебное пособие для СПО. М.: Юрайт. 2019. 204 с.
60. Шапошникова Т.Е., Шапошников В.А., Корчуганов В.А. Возрастная психология и педагогика. М.: Юрайт, 2018. 218 с.
61. Шарков Ф.И., Сперанский В.И. Общая конфликтология. Учебник для бакалавров. 2-е изд., стер. М.: Дашков и К, 2020. 236 с.
62. Шитова Е.В. Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2-7 лет. 3-е изд., доп. и перераб. Волгоград: Изд-во «Учитель», 2019. 169 с.
63. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 264 с.