

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ЗОТКИНА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ**

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

Научный руководитель

старший преподаватель Перова Л.В.

26.05.23

Научный руководитель

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

26.05.23

Обучающийся

Зоткина Т.С.

26.05.23

Дата защиты

28.06.23

Оценка

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ | 6 |
| 1.1. Понятие межличностных отношений в психологии | 6 |
| 1.2. Особенности межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте..... | 12 |
| 1.3. Возможности игрового тренинга в развитии межличностных отношений детей дошкольного возраста | 21 |
| Выводы по Главе 1 | 28 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ | 30 |
| 2.1. Организация и методики исследования | 30 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего исследования | 34 |
| 2.3. Комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста..... | 42 |
| 2.4. Результаты контрольного этапа исследования | 55 |
| Выводы по Главе 2 | 66 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 68 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 70 |

ВВЕДЕНИЕ

В дошкольном возрасте взаимодействие и общение с взрослыми и их сверстниками являются важными для осуществления познания окружающего мира. В общении, в социальных контактах с другими дошкольники развивают свои социальные навыки и учатся выстраивать межличностные отношения с окружающими. Эти умения входят в состав психологической готовности дошкольников к школе, что непосредственно влияет на успешность их адаптации в новых условиях обучения, поскольку зависит от способности общаться и взаимодействовать в совершенно других коммуникативных учебных ситуациях. Чем лучше старший дошкольник умеет взаимодействовать и сотрудничать с другими, тем в большей степени приспособленным к новой среде общения он будет в учебной деятельности.

Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих психолого-педагогических исследованиях (А.И. Аржанова, П.В. Артемова, В.Я. Воронова, В.А. Горбачева, Р.Н. Ибрагимова, Д.В. Менджерицкая, В.Г. Нечаева, Р.И. Жуковская, Р.М. Римбург и др.).

Изучению разных аспектов межличностного взаимодействия у детей дошкольного возраста и коррекции его ненормативных проявлений посвящены работы К. Хорни Ж. Пиаже, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной, М.И. Лисиной, А.Г. Ружской, Т.А.Репиной и др.

Проблема межличностных отношений в большей степени изучалась в социально-психологических исследованиях, в качестве предмета исследования выступали социальная структура детской группы, динамика детского коллектива в зависимости от динамики возраста, избирательные предпочтения детей (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина); влияние практических контактов детей на становление детских отношений (А.В. Петровский), восприятие, понимание и познание ребенком других людей (А.А. Бодалев).

Изучение межличностных отношений в рамках концепции генезиса общения осуществлялось М.И. Лисиной, где отношения рассматривались как внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия ребенка с окружающими.

Вопросы развития межличностных отношений рассматривались в некоторых диссертационных исследованиях: «Особенности становления межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте» Т.Е. Иовлева; «Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников» В.Н. Бутенко и др.

В настоящее время возросли запросы практики в раскрытии психологического содержания поведения детей и тех методик, которые предлагаются для формирования и коррекции. Необходимость уделять особое внимание вопросам становления нормативных отношений между детьми продиктована так же запросами общества, в силу социальных изменений происходит поиск новых форм воспитания и обучения, как механизмов воспроизводства. Проведение коррекции нарушений в межличностных отношениях детей дошкольного возраста способствует выстраиванию гармоничных отношений среди сверстников.

Цель исследования: изучить возможности развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Объект исследования: межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста

Предмет исследования: развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Гипотеза настоящего исследования заключается в следующем: развитие межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте со сверстниками будет проходить результативно при реализации комплекса занятий элементами игрового тренинга по развитию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирическим путем выявить характеристики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать комплекс коррекционно-развивающих занятий развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и проверить его результативность.

Методы исследования:

1) теоретические методы: анализ педагогической и психологической литературы по изучаемой проблеме, систематизация психолого-педагогической, методической литературы, сравнение и обобщение результатов научно-исследовательских работ;

2) эмпирические методы: тестирование, наблюдение, социометрия;

3) методы количественной и качественной обработки данных.

Методики исследования:

– социометрическая методика «Капитан корабля» А.А. Романова;

– методика «Лабиринт» Л.А. Венгера;

– методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (вариант детский).

Экспериментальная база исследования: общий объем выборки исследования составил 40 человек (дети 5–7 лет). В качестве базы исследования выступало одно из дошкольных учреждений г. Красноярска.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит таблицы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Понятие межличностных отношений в психологии

Категория «отношение» занимает важное место в психологии и связана с другими категориями, такими как «отражение» «деятельность» «общение».

В структуре «отношение» находятся такие смыслообразующие понятия, как целостность, субъектно-объектная связь, активность, потенциальность, взаимодействие, взаимосвязь, взаимоотношение, деятельность, социальность (диалогичность), рефлексия и творческая составляющая.

Проблеме отношения посвящены множество исследований в отечественной психологии, так ее аспекты изучали С.В. Духновский, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, А.П. Тихонов и др. [15; 18; 26; 38]

Исследователи В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко считают, что отношение является ключевой характеристикой, которая определяет все компоненты психического состояния. В структуре психического состояния отношение отражает уровень сознания и самосознания человека. С одной стороны, отношение (с точки зрения сознания) относится к окружающей действительности, а с точки зрения самосознания – представлена процессами саморегуляцией, самоконтролем, самооценочным отношением, то есть способность сохранять равновесие между внешними воздействиями, внутренним состоянием и формами поведения [13].

В основании категории «отношение» в отечественной психологии находятся положения В.Н. Мясищева, как основоположника изучения данной категории. С помощью категории «отношение» В.Н. Мясищев раскрывает сущность природы субъективности в человеке, выявляет социально-психологические связи личности с её окружением, показывает взаимодействие мотивационных элементов психики, их внутреннее единство, и объясняет формирование черт характера и социальных отклонений [26].

Автор в понятие «отношение» вкладывает два смысла:

1) методологический принцип отношения организма к среде (вслед за В.М. Бехтеревым);

2) часть психики, которая имеет эмоционально-потребностную природу наряду с механизмами и функциональными процессами.

Субъективные отношения человека, как отмечает В.Н. Мясищев, представляют собой совокупность его мотивационных образований и внешних воздействий общественной среды, которые формируют его ценностные ориентиры. Эти воздействия среды включают в себя традиции, образ жизни, установившийся порядок межличностных отношений, обряды и ритуалы, а также нормативный способ существования человека, которые создают контекст для реализации побуждений человека. Поэтому можно сказать, что субъективные отношения являются концентрацией всех этих факторов, которые влияют на личность и определяют ее отношение к миру [26].

В.Н. Мясищев рассматривал отношение человека как:

– возможность, которая проявляется в сознательном выборе человеком своих переживаний и поведения, основываясь на его индивидуальном опыте и социальном окружении;

– совокупность всех имеющихся возможностей психической реакции личности, которая определяет, как человек реагирует на определенный предмет, процесс или факт действительности [26].

Отношение – это не просто проявление эмоций или чувств, а сложный процесс, который включает в себя оценку и выражает личностные особенности человека.

В жизни каждого человека его принадлежность к определенной группе играет огромное значение.

В результате этого формируется как отношение к этой группе, так и к другим группам, которые могут быть как сходными, так и противоположными.

Субъективно-личностные отношения представляют собой систему, определяющую совокупность системы внутренних представлений, убеждений, ценностей и моделей поведения личности, где каждое измерение этой системы отражает определенное субъективное отношение личности к другим людям.

Межличностные отношения – это важный элемент в общении между людьми, который может добавить новые оттенки в понимание и описание процесса, в котором участники взаимодействуют друг с другом, для достижения цели или решения проблемы.

Вступление во взаимодействие участников предполагает возникновение межличностного отношения, которое в Словаре определяется как субъективное восприятие взаимосвязи между участниками отношений и демонстрируют объективное проявление в характере взаимодействий и влияния на других в процессе совместной деятельности и общения. Это система готовности к деятельности, поведения, ожиданий, стереотипов, диспозиций и других факторов, которые определяют восприятие и оценку друг друга в ситуации взаимодействия в рамках осуществления совместной деятельности. Эта система опосредована содержанием, целями и ценностями деятельности, которые обуславливают формирование социально-психологического климата, люди стремятся поддерживать благожелательные отношения друг с другом.

Межличностные отношения в определении А.П. Тихонова – система установок, ориентаций и ожиданий членов группы по отношению друг к другу, которые формируются в результате общения и взаимодействия между людьми в совместной деятельности на основе ценностей этой деятельности для достижения общих целей [38].

Основу межличностных отношений составляет персонифицированный контакт между людьми, так как они основаны на личных отношениях и взаимодействии. Этим они отличаются от общественных отношений, которые возникают в рамках социальных институтов и регулируются законами и

правилами, нормативными правилами осуществления жизнедеятельности в обществе. Межличностные отношения чаще носят личный или интимный характер, а общественные отношения носят формальный и официальный характер.

Совокупность отношений, возникающих между людьми в процессе их взаимодействия, образуют проявление и взаимодействие свойства их психики. В межличностных отношениях людей необходимо различать объективные и субъективные аспекты, а также аспекты осознания и переживания человеком тех отношений, в которые он вступает с другими людьми.

В понятии «межличностные отношения» раскрывается два аспекта: это не только отношения между двумя людьми, но и существующая взаимная направленность этих отношений, что отличает их от таких понятий, как «самоотношение», «отношение к предметам» или «межгрупповые отношения».

Изучая сущность межличностных отношений, В.Н. Куницына отмечает следующие моменты:

1. Анализ межличностных отношений необходимо осуществлять не в кратковременных ситуативных коммуникативных ситуациях между людьми, а в устойчивых длительных взаимоотношениях.

2. Долгосрочные отношения между людьми предполагают, что фактор времени является их основной характеристикой. Переход отношений от одной стадии на другую, сопровождаемый драматическими изменениями эмоций и чувств, неопределенностью и переговорами, являются ключевыми вопросами теории межличностных отношений.

3. Эмоциональное состояние одного человека по отношению к другому выступает критерием анализа межличностных отношений.

4. Центральная часть отношений, которая определяет их сущность и характер включают в себя сознательные усилия, направленные на выражение или сокрытие своих чувств. Эмоциональное сопровождение взаимоотношений

определяют матрицу отношений, которая структурирует общение и обеспечивает его преемственность [20].

Следовательно, можно сделать вывод, что межличностные отношения представляют собой систему шаблонов поведения, которые структурируют и поддерживают общение между партнерами.

По мнению Е.В. Андриенко, межличностные отношения – это внутригрупповые отношения с определенными структурными составляющими, которых определяют:

- социальный статус человека;
- позиция человека в системе, регулируемой формальными правилами и процедурами;
- чувства людей по отношению друг к другу в процессе совместной деятельности (уважение, сотрудничество, доверие, поддержка, любовь, благодарность) [2].

Я.Л. Коломенский рассматривает специфический вид отношений между людьми и вводит понятие «взаимоотношения», под которым понимает специфический тип отношений между людьми, при которых возможно непосредственное одновременное или отложенное личностное общение.

По всем характеристикам Я.Л. Коломинский подменяет понятие «межличностное отношение» понятием «взаимоотношения», что подтверждается его фразой: «взаимоотношения – это обязательные прямые межличностные отношения». Автор отмечает, что в любых взаимоотношениях сохраняется действительная возможность взаимности [18].

М.И. Мелия выделила следующие составляющие межличностных отношений:

- «Я –желаемое» и воспринимаемое субъектов отношений;
- эмоционально-психологические (состояния, настроение) и волевые установки личности;
- субъективность восприятия мира человеком, его индивидуальный опыт,

- поведенческие характеристики человека;
- межличностная коммуникация [27].

К. Роджерс разработал теорию о том, как люди взаимодействуют друг с другом и какие факторы влияют на их отношения. К. Роджерс выделил компоненты отношений друг с другом:

- когнитивный компонент предполагает понимание того, что вызывает приятные или неприятные эмоции в межличностных взаимодействиях;

- эмоциональный компонент проявляется в различных эмоциональных состояниях людей, связанных с их взаимодействием. Содержанием данного компонента выступает совокупность положительных и отрицательных эмоций, конфликтных состояний, чувствительность к эмоциям, удовлетворенность разными аспектами межличностных отношений. С.В. Духновский считает, что данный компонент является ведущим в структуре межличностных отношений [15];

- поведенческий компонент проявляется в конкретных поступках и действиях участников межличностных отношений. Поведенческая реализация отношений зависит от того, нравятся ли участники взаимодействия друг другу. Когда кто-то из участников нравится другому человеку, его поведение будет направлено на помощь и продуктивное взаимодействие. Однако, если объект не вызывает симпатии, то общение между ними может быть затруднено, между этими поведенческими вариантами существует множество форм взаимодействия, которые обусловлены социокультурными нормами, принятыми в группах, к которым относятся участники [31].

В психологической литературе можно найти различные подходы к описанию межличностных отношений, которые могут быть как противоречивыми, так и неоднозначными. Межличностные отношения в психологических научных источниках рассматриваются как:

- система шаблонов поведения, которые структурируют и поддерживают общение между партнерами;

- образование, представленное во временном аспекте из прошлого направленное в будущее время;
- форма активности, составляющая содержание межличностных отношений
- отношения, в которых личная составляющая является доминирующей;
- структурное образование, компонентами которых являются когнитивный аффективный и поведенческий.

1.2. Особенности межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте

Межличностные отношения в дошкольном возрасте выстраиваются по двум линиям – взаимоотношения с взрослыми и взаимоотношения со сверстниками.

Л.С. Выготский отмечает, что становление межличностных отношений в детских группах подчиняется общепсихологической закономерности развития высших психических функций и зависит от опосредствования этих отношений на разных этапах онтогенеза характером совместной деятельности детей [11].

Отношения между дошкольниками являются сложными и противоречивыми, их трудно интерпретировать. Они не так легко обнаруживаются, как ролевым играм (отношениям в игре). Возникающие отношения могут существовать вне игры, в которой, собственно и формируются. Личностные особенности дошкольников очень сильно влияют на формирование этих отношений. В целом, отношения между детьми дошкольного возраста являются очень индивидуальными и могут быть избирательными и устойчивыми благодаря своей эмоциональной насыщенности.

Согласно исследованиям Т.А. Репиной, в условиях жесткого контроля со стороны взрослых, отношения между дошкольниками структурно определены. В исследованиях автора было установлено, что среди детей в группе выделяются две основные подгруппы. Одна из этих подгрупп характеризуется стабильными и длительными контактами между ее членами, тогда как другая может быть расценена как кратковременное объединение, которое быстро распадается и меняется [30].

Значимость использования метода социометрии отмечают Е.О. Смирнова и Я.Л. Коломенский, подчеркивая, что суть социометрического метода заключается в том, что участники группы выражают свои предпочтения в отношении других участников [18; 34].

В рамках социометрического подхода, как указывают Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.С. Мухина межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения детей в группе сверстников [18; 25; 30].

Как утверждает Н.Е. Веракса, специфика межличностного взаимодействия и оценки сверстников у детей во многом зависит от половых особенностей. Девочки чаще оценивают друг друга позитивно, чем мальчики. Мальчики чаще склонны оценивать друг друга негативно [9].

На основе исследований отечественных и зарубежных психологов можно сделать вывод о том, что в группе детей дошкольного возраста существует особая структура межличностных отношений, которая характеризуется наличием, как популярных детей, так и непопулярных. Популярные дети привлекают внимание сверстников благодаря своей способности придумывать и разворачивать различные сюжеты, а также занимать ведущие роли в детских игровых объединениях. В то же время, непопулярные дошкольники могут оказаться изолированными в своей свободной деятельности из-за отсутствия интереса со стороны сверстников.

Т.А. Репина в своих исследованиях не фокусировалась на личности одного ребенка, но на группе детей в целом, в которой осуществлялось

оценивание других детей по разным параметрам (например, эмоциональный, деловой, поведенческий параметры). Сверстники выступали как предмет эмоционального, осознанного или делового оценивания [30].

Дошкольники имеют возрастные особенности в восприятии других людей, понимании их эмоционального состояния, а также в решении проблемных ситуаций. Главной целью исследований было изучение восприятия, понимания и познания других людей детьми, что нашло свое отражение в термине «социальный интеллект» или «социальные когниции». В этих исследованиях особое внимание уделялось отношению детей к другим людям, которое было ориентировано на когнитивизм: другой человек считался объектом познания.

В исследованиях, которые проводились в лабораториях, не учитывались реальные условия и контекст общения детей. В основном анализировалось восприятие детьми изображений других людей и конфликтных ситуаций. Однако не было проведено анализа реального отношения детей к этим ситуациям. Некоторые исследователи, такие как Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский и М.И. Лисина, рассматривают категорию общения и категорию отношений как синонимы, поэтому мы также исследовали динамику развития детского общения [18; 23; 30].

Т.А. Репина считает, что межличностное общение детей обязательно проявляется в их общении, деятельности и социальной перцепции. В детском саду группы существуют устойчивые отношения между детьми, которые могут быть достаточно длительными. Также можно заметить, что дошкольники занимают определенное положение в группе и это положение может быть относительно устойчивым. Кроме того, в отношениях между дошкольниками проявляется определенная степень ситуационности. Интерес к совместной деятельности и положительные качества сверстников являются факторами, влияющими на избирательность дошкольников. Дети, с которыми дошкольники взаимодействуют больше, также имеют большое значение, часто это дети своего пола [30].

В дошкольном возрасте происходит существенное изменение общения детей друг с другом. Содержание, потребности и мотивы общения меняются, и эти изменения могут быть плавными или иметь качественные сдвиги.

Первый перелом в общении детей происходит примерно в 4 года. В этот момент сверстники становятся более важными в жизни детей, чем взрослые или игрушки. Второй перелом происходит около 6 лет и характеризуется еще большим увеличением значимости общения со сверстниками.

Таким образом, общение детей в дошкольном возрасте претерпевает значительные изменения и имеет несколько переломных моментов.

Второй «перелом» не так ярко выражен, как первый, но он также является важным. Он проявляется в появлении избирательных привязанностей и дружбы, а также более устойчивых и значимых отношений между детьми.

К шести годам сверстник становится очень важным в жизни ребенка. В этот период происходит значительное развитие психики ребенка, что позволяет ему установить новые отношения со сверстниками. Во-первых, они начинают хорошо общаться, что позволяет им понимать друг друга. Во-вторых, они накапливают знания и опыт, которые хотят разделить со своими друзьями. В-третьих, их развитие произвольности и интеллекта позволяет им самостоятельно общаться и играть с другими детьми. В-четвертых, их интерес к себе и к своим качествам становится более выраженным благодаря развитию их представлений о себе.

В некоторых детских группах дети могут быть разделены на две категории: одни становятся более заметными и популярными, другие же остаются менее заметными. В результате этого разделения могут возникать симпатии и антипатии у детей, которые они могут глубоко переживать. Например, ребенок может испытывать сильное огорчение из-за того, что его привлекательный для него сверстник не хочет с ним играть или общаться. Что касается сложных форм взаимоотношений между детьми, то могут появиться обман и мелкий шантаж.

Возраст 6 лет является критическим для развития детской просоциальности, так как в этот период происходит существенное изменение отношения ребенка к сверстникам. Количество просоциальных действий и эмоциональная вовлеченность в деятельность значительно возрастают, но эти механизмы не могут быть единственной причиной роста детской просоциальности. В возрасте 4–5 лет дети часто осуждают действия сверстников, однако 6-летний ребенок может объединиться с товарищем и противостоять взрослому, что свидетельствует о направленности просоциального поведения на другого ребенка, а не на взрослого.

Ещё одним традиционным объяснением просоциальности дошкольников является развитие у них децентрации. Это позволяет детям лучше понимать точку зрения других людей. В возрасте 6 лет у детей появляется желание помогать другим без каких-либо оценок или ожиданий. Эмоциональная вовлеченность в действия сверстников может свидетельствовать об изменении отношения ребенка к своим сверстникам и их ценности как личности. Эти изменения в отношении детей к сверстникам могут отражать изменения в их самосознании.

К старшему возрасту, дети осознают не только конкретные действия, но также и свои желания и переживания, а также мотивы, которые объединяют и консолидируют ребенка в целом. Осознание этих вещей возможно благодаря наличию внутреннего мира, в котором ребенок может найти себя и своего внутреннего друга, который может понимать его во всей полноте. Сверстник становится этим внутренним другом для старших дошкольников.

Таким образом, ребёнок к старшему дошкольному возрасту относится к сверстнику не только как к предпочитаемому партнеру по общению и деятельности, но также как к субъекту обращения своего целостного «Я». Поэтому можно сказать, что в конце дошкольного возраста у ребенка возникает личностное отношение к себе и другим.

Изучение поведения ребенка, направленного на сверстника, является распространенным подходом к исследованию отношений детей. Существуют

различные типы отношения к сверстникам, которые Е.О. Смирнова и Т.В. Гуськова определяют на основе таких факторов, как просоциальная активность и эмоциональная связь со сверстниками.

1. Пассивно-положительный тип – дошкольники с таким типом отношения обычно принимают решения в пользу своих сверстников, но делают это без участия в действиях и переживаниях других детей. Они не реагируют на похвалу или критику в адрес сверстников и не оценивают результаты их действий.

2. Эгоистический тип – в этом случае у дошкольников отсутствует интерес к сверстникам и какие-либо эмоциональные связи с ними. Однако они принимают все решения в своих интересах.

3. Конкурентный тип отношения – дети, как правило, решают проблемы в свою пользу, даже если это не всегда справедливо. Однако их решения часто сопровождаются эмоциональными колебаниями и сомнениями. Дети активно участвуют в действиях своих сверстников, оценивают и критикуют их, показывая свое преимущество. Хотя дети охотно слушают замечания взрослых в отношении своих сверстников, они не всегда готовы принимать поощрения.

4. Личностный тип – личностные особенности отношения к сверстникам, демонстрирующие интерес, эмоциональную вовлеченность и просоциальное поведение, проявляются в экспериментальных ситуациях. Эти дети выбирают сверстника без колебаний и сожалений, глядя ему в глаза, обращаясь к нему по имени и сравнивая результаты своей и его деятельности, но не затрагивая его личные качества.

5. Неустойчивый тип – в неустойчивом типе отношений, поведение детей в экспериментальных ситуациях было неопределенным, без какой-либо определенной стратегии, и их отношение к сверстникам было нестабильным. Иногда они проявляли личное отношение, а иногда – конкурентное. Во всех случаях они проявляли повышенный интерес к действиям своего товарища и эмоциональную вовлеченность в его деятельность [34].

Исходя из уровня их готовности к межличностному взаимодействию, Е.А. Вовчик-Блакитная выделила различные типы детей:

1. Демократический тип взаимодействия имеет активную положительную направленность. Старшие дети охотно взаимодействуют с младшими и занимают социально-нравственную позицию доброжелательного помощника, ответственного организатора деятельности и чуткого друга. Они вступают в контакт с развитыми и активными малышами, предлагают совместные игры и развлечения, стимулируя их инициативу и фантазию.

2. Активно-отрицательный (авторитарный) тип взаимодействия. Дети охотно общаются с младшими детьми, однако их мотивация общения заключается в получении личной выгоды. Контакт сохраняется до тех пор, пока командная роль остается на первом месте.

3. Безразличное, незаинтересованное взаимодействие. Дети, не проявляя внутренней потребности, отвечают на просьбу воспитателя и вступают в кратковременный контакт с другими детьми. Затем они быстро возвращаются к своим делам, игнорируя присутствие других детей младшего возраста и общаясь только со своими сверстниками [10].

Временные границы, которые разделяют три этапа развития общения между детьми, могут рассматриваться как переломные моменты. Эти этапы были названы М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и Е.О. Смирновой формами общения между дошкольниками:

1. Эмоционально-практическая форма общения. Является первой из форм общения детей с 2 до 4 лет. В такой форме общения каждый участник стремится привлечь к себе внимание и получить отклик от партнера. Дети воспринимают сверстников лишь как отражение своего отношения к ним, не замечая их действий, желаний и настроений. Они воспринимают сверстников как «невидимое зеркало», в котором видят только себя.

2. Ситуативно-деловая форма общения. Она складывается примерно к 4 годам и остается наиболее типичной до 6-летнего возраста. У детей этого возраста наблюдается также значительное увеличение времени, которое они

проводят в совместных играх. В совместных играх происходит дальнейшее формирование и закрепление взаимоотношений. Игра способствует развитию у детей способности взаимодействовать со сверстниками. В этом возрасте дети становятся избирательными во взаимоотношениях и общении: у них формируются предпочтения к тем или иным видам игр, появляются постоянные партнеры по играм. Все это свидетельствует о том, что в этом возрасте дети начинают организовывать совместные игры, игры по двое, втроем и т. д. Дети сами выбирают игрушки и предметы заместители для игры, используют их в соответствии с назначением предметов.

3. Внеситуативно-деловая форма общения. В дошкольном возрасте у некоторых детей формируется новая форма общения – внеситуативно-деловая. К 6-7 годам количество внеситуативных взаимодействий значительно увеличивается, а половина всех речевых обращений начинает носить внеситуативный характер, то есть дети не просто обсуждают свои дела, но рассказывают и делятся впечатлениями, планами и предпочтениями. В этом возрасте происходит становление «чистого общения» у детей, которые могут говорить на разные темы, но без необходимости совершать какие-либо действия [23; 32; 33].

К концу дошкольного возраста, игра и ее формат меняются. В центре внимания находятся правила поведения персонажей и соответствие событий реальной жизни. Подготовка к игре, планирование и обсуждение правил занимают все больше места, чем на более раннем этапе. Контакты детей также становятся все более реальными, а не ролевыми.

В межличностных отношениях дошкольников сохраняются конкурентные и соревновательные начала. Но вместе с этим старшие дошкольники начинают видеть в своих партнерах не только их ситуативные проявления, но также некоторые внеситуативные аспекты, такие как желания, предпочтения и настроения. Дети уже не просто рассказывают о себе, они также задают вопросы сверстникам: «Что ты хочешь делать?», «Что тебе нравится?», «Где ты был?», «Что видел?» и т.д. К концу дошкольного возраста

у детей появляются устойчивые избирательные привязанности друг к другу, зарождается дружба. Дети начинают «собираться» в небольшие группки (по 2–3 человека), и проявляют явное предпочтение к своим друзьям.

В старшем дошкольном возрасте дети становятся более независимыми и самостоятельными, начинают проявлять интерес к другим людям и общаться со сверстниками. Они задают друг другу вопросы, делятся своими интересами и увлечениями, а также проявляют заботу и внимание к своим друзьям.

В этом возрасте у детей появляются первые дружеские отношения, которые могут продолжаться на протяжении всей жизни. Дружба помогает детям развиваться и учиться новому, а также получать поддержку и помощь от своих друзей.

Дошкольники также начинают понимать эмоции других людей и проявлять сочувствие к ним. Они могут сопереживать и помогать друг другу в трудных ситуациях, что способствует развитию социальных навыков и формированию чувства эмпатии.

Новыми аспектами, которые определяют отношения детей друг с другом и очень занимают их, являются личные качества и особенности их взаимодействий. А спектр личностных качеств, который ребенок фиксирует в своем сверстнике, довольно широк: «честный ребенок», «ребенок-врунишка», «ябеда».

В старшем дошкольном возрасте возрастает число просоциальных поступков, усиливается эмоциональная включенность в деятельность, увеличивается степень устойчивости объединений детей, четко выделяются в группе предпочитаемые и менее популярные дети.

Следовательно, можно сказать о том, что для дошкольного детства характерно разное содержание потребности в общении со сверстниками. Потребность в общении со сверстниками изменяется от младшего дошкольного к старшему возрасту, от потребности в дружелюбном внимании и совместной игре в младшем дошкольном возрасте до доминирующей потребности в дружеском внимании в среднем дошкольном возрасте, к

старшему дошкольному возрасту, где потребность не только в дружеском внимании, но также и в желании разделить свои переживания с ровесниками.

Провели серию исследований Н.И. Ганошенко, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, направленные на изучение динамики развития потребности в общении со сверстниками. Результаты показали, что количество контактов между дошкольниками, связанных с желанием поделиться своими переживаниями с другими детьми, значительно увеличилось вдвое. Однако стремление к деловому сотрудничеству с ровесником в конкретной деятельности немного снизилось. Для старших дошкольников по-прежнему важна поддержка сверстников и возможность совместного творчества. Также усилилась тенденция к «обыгрыванию» конфликтов и поискам путей их решения [14].

Таким образом, в современной психологии существует несколько подходов к пониманию межличностных отношений у детей дошкольного возраста: социометрический подход – это исследование избирательных предпочтений детей в отношении других детей, социокогнитивный подход – дети изучают не только личность других, но и социальные проблемы, деятельностный подход – отношения между детьми определяются результатом общения и совместной деятельностью.

1.3. Возможности игрового тренинга в развитии межличностных отношений детей дошкольного возраста

В коррекционно-профилактические мероприятия (для развития коммуникативных навыков детей и улучшения межличностных отношений в коллективе) целесообразно включить такую форму работы, как психологический тренинг.

В психологии были разработаны общие принципы тренинговой деятельности, такие как активная позиция, исследовательский подход, осознание поведения и взаимодействие с другими людьми. Тренинг общения

представляет собой образовательный центр, где участники могут определить все возможные варианты решения жизненных проблем и найти новые способы поведения. Участники могут экспериментировать со своим межличностным стилем и устанавливать отношения с другими людьми, которые помогают им получать обратную связь и улучшать свои навыки общения.

Организация тренинговых занятий с детьми зависит от их возраста и уровня общения, что может привести к проблемам в поведении в случае недостаточного развития этого уровня.

Специфика организации тренинга с детьми дошкольного возраста заключается в том, что они еще не имеют достаточного опыта и знаний, чтобы самостоятельно выполнять задания и упражнения. Поэтому необходимо использовать игровые формы обучения, которые помогут заинтересовать детей и сделать процесс обучения более интересным и увлекательным. Также важно учитывать возрастные особенности детей и не перегружать их слишком большим количеством информации.

Исходя из вышесказанного, нами была выбрана такая форма групповой работы, как группа тренинга общения.

Для того чтобы этот процесс был наиболее эффективным, детские группы общения целесообразно формировать в зависимости от возраста детей.

Коррекционно-развивающая деятельность психолога по развитию межличностных отношений, по мнению С.С. Прищепа, включает в себя три основных направления:

- 1) коррекция межличностных отношений в коллективе и формирование коммуникативных навыков;
- 2) формирование и отработка навыков психоэмоциональной регуляции;
- 3) повышение уверенности в себе и формирование адекватной самооценки [28].

Групповой коммуникативный тренинг проводится в формате малой группы. Формат тренинга предполагает, что дети сидят не за столами, а в кругу

на стульях. Такая форма работы имеет ряд преимуществ. Так, дети смотрят друг на друга, а не в спины друг другу, могут не просто слушать ведущего взрослого, но и вступать в дискуссии. Ведущий не выступает в роли воспитателя, а является психологом, который не делает замечаний, не ставит своей задачей контролировать и ограничивать детей.

Тренинги предназначены для обучения детей основным навыкам общения и межличностного взаимодействия. Они включают в себя способность распознавать и решать индивидуальные, групповые и межличностные проблемы, а также развивать коммуникативные навыки и самопознание. Групповые тренинги также известны как Т-группы, и их история начинается в 1947 году благодаря классическим исследованиям К. Левина по групповой динамике.

Психологи в дошкольной образовательной организации заинтересованы в равном развитии всех детей, не имея контрольной группы. Т-группа ориентирована на отработку чувствительности по отношению к своим мотивам и эмоциям, к мотивам других людей, к событиям социального взаимодействия, групповой динамике.

Темы для обсуждения выбираются и тщательно продумываются отдельно для каждого возраста. Учитывая то, что решать поставленные задачи можно, только учитывая особенности развития детей, планируется проведение целого цикла тренингов, начиная со среднего дошкольного возраста и заканчивая подготовительной группой. Необходимо также учитывать специфику развития детей на каждом возрастном этапе. Те темы, задания, упражнения которые можно применить с детьми 6–7 возраста, не подходят четырехлетним, пятилетним детям. Важно, чтобы тренинг был продуктивным и приносил результаты в повседневной жизни детей. Каждый тренинг имеет свой сценарий проведения. Предпочтительно проводить тренинги в паре, так как дети в дошкольном возрасте активны, часто нетерпеливы и не могут контролировать свое поведение. Тренинги целесообразно начинать проводить в октябре и заканчивать цикл в мае. Они должны проводиться один раз в две

недели, такая частота помогает поддерживать связь с детьми, и дети легко вспоминают, о чем шла речь в предыдущий раз. Тренинги, таким образом, являются дополнением друг друга.

Темы коммуникативных тренингов могут быть различными, в зависимости от возраста и уровня развития детей. Вот несколько примеров, которые приводит Г.А. Широкова:

- «Я и другие» – дети учатся понимать и выражать свои чувства и эмоции, учатся слушать и понимать других людей;
- «Я говорю» – дети учатся выражать свои мысли ясно и четко, учатся говорить уверенно и спокойно;
- «Мы вместе» – дети учатся работать в команде, учатся решать конфликты, учатся слушать друг друга и договариваться;
- «Я хочу» – дети учатся выражать свои желания и потребности, учатся просить и получать то, что им нужно;
- «Мы разные» – дети узнают о различиях между людьми, учатся уважать и принимать различия, учатся работать вместе в разных группах;
- «Я могу» – дети учатся верить в себя и свои способности, учатся преодолевать трудности и достигать целей [39].

В коммуникативных тренингах для детей дошкольного возраста обычно используются различные методы и техники, которые направлены на развитие социальных навыков и улучшение коммуникации между детьми. А.Г. Рузская, С.С. Прищепа предлагают включать:

1. Игры. Дети любят играть, поэтому игры являются одним из самых эффективных способов обучения коммуникативным навыкам. В играх дети могут учиться общаться друг с другом, решать конфликты, работать в команде и т.д.
2. Ролевые игры. Дети могут играть роли разных персонажей и учиться взаимодействовать с другими персонажами в различных ситуациях. Это помогает им понимать, как нужно общаться в разных ситуациях и как решать конфликты.

3. Обсуждение и групповые дискуссии. Дети могут обсуждать различные темы, связанные с коммуникацией, такие как правила поведения в общественных местах, уважение к другим людям и т.д. Это помогает детям развивать свои навыки общения и научиться решать конфликты.

4. Чтение книг и рассказов. Чтение книг и рассказывание историй помогают детям развивать воображение и фантазию, а также учиться выражать свои мысли и чувства.

5. Пение и танцы. Музыка и танцы также могут быть использованы для развития коммуникативных навыков у детей. Они помогают детям выражать свои эмоции и улучшать свои социальные навыки.

6. Работа в парах. Дети могут работать в парах, обсуждая различные вопросы и решая проблемы вместе. Это помогает развивать навыки сотрудничества и умения слушать друг друга.

7. Игры на развитие языка. Игры на развитие языка, такие как «Угадай слово», «Кто быстрее скажет», «Найди слово» и т.д., помогают детям развивать словарный запас и учиться правильно использовать слова в общении.

8. Техники и упражнения арт-терапии: дети выполняют творческие арт-терапевтические упражнения, которые помогают им развивать свои коммуникативные навыки. Например, арт-техника «Мой лучший друг» помогает детям выразить свои эмоции и научиться общаться с другими людьми [28; 32].

В целом, коммуникативные тренинги для дошкольников направлены на развитие социальных навыков, обучение детей общению и решению проблем в группе, а также на развитие их творческого мышления и воображения.

На результаты тренинга влияют модели поведения ведущего. Стиль общения ведущего с детьми должен быть лично-ориентированным. Тренер высказывает много реплик, формулирует вопросы, помогает сформулировать ответы. От него зависит во многом весь процесс и исходный результат. Психолог создает атмосферу доброжелательности, принятия

каждого участника. Каждый тренинг имеет свою цель, которая чаще всего связана с обучением или анализом чего-либо. Обучение является не только результатом опыта, но и восприятия разъяснений тренера. Учитывая нестабильность поведения детей, психолог должен быть гибким, готовым к различным исходам ситуации.

Цель коммуникативных тренингов для детей дошкольного возраста – помочь им научиться эффективно общаться и сотрудничать с другими людьми, особенно в условиях детского коллектива. Коммуникативные тренинги помогают детям развивать социальные навыки, такие как умение слушать, выражать свои мысли и чувства, разрешать конфликты и находить общий язык с другими детьми. Кроме того, такие тренинги помогают развивать у детей уверенность в себе и своих возможностях, что может быть полезным в дальнейшей жизни. В результате таких занятий дети становятся более открытыми, общительными, уверенными в себе. Они учатся находить общий язык со сверстниками и взрослыми.

Мы основываемся на игровой составляющей тренинговой работы с дошкольниками. Игровая составляющая является важной в тренинге для дошкольников по нескольким причинам. Во-первых, игра является естественным способом обучения для детей этого возраста. Они лучше всего усваивают информацию через игру и взаимодействие с другими детьми. Во-вторых, игры помогают развивать социальные навыки у детей, такие как умение работать в команде, разрешать конфликты, выражать свои мысли и чувства. В-третьих, игры могут быть интересными и увлекательными для детей, что делает тренинг более эффективным и запоминающимся. В-четвертых, игровая составляющая позволяет тренеру адаптировать обучение к конкретным потребностям и уровню развития каждого ребенка, что помогает создать максимально комфортную среду для обучения.

Игровой тренинг с детьми дошкольного возраста, по мнению Е.А. Левановой, А.Н. Соболевой А.Н., В.А. Плешакова, И.О. Телегиной, А.Г. Волошиной – это один из самых эффективных способов развития социальных

навыков и коммуникативных умений. Он основывается на использовании игр и упражнений, которые помогают детям научиться общаться, договариваться, работать в команде и разрешать конфликты [21].

Игровой тренинг может проводиться как в индивидуальной форме, так и в групповой. В индивидуальной форме тренер работает с каждым ребенком отдельно, помогая ему развить необходимые навыки. В групповой форме дети работают в командах или парах, что позволяет им учиться взаимодействовать друг с другом и находить компромиссы.

Одним из главных преимуществ игрового тренинга, согласно В.С. Солдатовой, является его гибкость. Тренер может изменять упражнения и игры в зависимости от потребностей и уровня развития каждого ребенка. Это позволяет адаптировать обучение под конкретных детей и создавать максимально эффективную среду для их развития. Кроме того, игровой тренинг может быть очень увлекательным для детей. Игры и упражнения могут быть интересными и забавными, что делает процесс обучения более приятным и запоминающимся для детей [36].

Игры и упражнения для игрового тренинга могут быть самыми разными – от простых до сложных. Например, дети могут играть в «камень, ножницы, бумага», «крокодил», «морской бой» и т.д. Также можно использовать ролевые игры, где дети решают различные ситуации.

Е.А. Леванова, А.Н. Соболева А.Н., В.А. Плешаков, И.О. Телегина, А.Г. Волошина отмечают важный элемент игрового тренинга – создание благоприятной атмосферы в группе. Дети должны чувствовать себя комфортно и свободно, чтобы раскрыться и проявить свои таланты.

В целом, игровой тренинг с детьми дошкольного возраста является эффективным способом развития социальных навыков и коммуникации, который может помочь им стать успешными и уверенными в жизни. Полученные навыки взаимодействия дети могут переносить в реальную жизнь. Сразу после тренинга взрослые не могут заметить все изменения в поведении детей. Эта работа рассчитана на долгосрочный результат.

Благодаря тренингам дети становятся более открытыми окружающим и новому опыту, овладевают умениями распознавать индивидуальные, групповые и организационные проблемы – например, разрешение конфликтных ситуаций в группе. Они становятся более восприимчивыми к чувствам других людей. Происходит развитие навыка осознания детьми своих эмоциональных состояний, мотивов поведения. Меняют к лучшему свое поведение и успешно владеют коммуникативными умениями. Развивается чувство ответственности, формируется самостоятельность и способность к самоорганизации, что необходимо для будущего первоклассника.

Выводы по Главе 1

В психологической литературе можно найти различные подходы к описанию межличностных отношений, которые могут быть как противоречивыми, так и неоднозначными. Межличностные отношения в психологических научных источниках рассматриваются как: система шаблонов поведения, которые структурируют и поддерживают общение между партнерами; взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте; образование, представленное во временном аспекте из прошлого направленное в будущее время; форма активности, составляющая содержание межличностных отношений; отношения, в которых личная составляющая является доминирующей; структурное образование, компонентами которых являются когнитивный аффективный и поведенческий.

Таким образом, ребёнок к старшему дошкольному возрасту относится к сверстнику не только как к предпочитаемому партнеру по общению и деятельности, но также как к субъекту обращения своего целостного «Я». Поэтому можно сказать, что в конце дошкольного возраста у ребенка возникает личностное отношение к себе и другим.

В современной психологии существует несколько подходов к пониманию межличностных отношений у детей дошкольного возраста: социометрический подход – это исследование избирательных предпочтений детей в отношении других детей, социокогнитивный подход – дети изучают не только личность других, но и социальные проблемы, деятельностный подход – отношения между детьми определяются результатом общения и совместной деятельностью.

Коррекционно-развивающая деятельность психолога по формированию и развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в большей степени реализуется в форме социально-психологического тренинга, в котором дошкольники специально вовлекаются в организованное взаимодействие и включает в себя три основных направления: коррекция межличностных отношений в коллективе и формирование коммуникативных навыков; формирование и отработка навыков психоэмоциональной регуляции; повышение уверенности в себе и формирование адекватной самооценки.

Игровая форма тренинга позволяет детям учиться в игровой форме, что способствует лучшему усвоению материала и развитию социальных навыков.

Игровой тренинг с детьми дошкольного возраста – это один из самых эффективных способов развития социальных навыков и коммуникативных умений. Он основывается на использовании игр и упражнений, которые помогают детям научиться общаться, договариваться, работать в команде и разрешать конфликты.

Одним из главных преимуществ игрового тренинга является его гибкость. Тренер может изменять упражнения и игры в зависимости от потребностей и уровня развития каждого ребенка. Это позволяет адаптировать обучение под конкретных детей и создавать максимально эффективную среду для их развития.

Полученные навыки взаимодействия дети могут переносить в реальную жизнь. Благодаря тренингам дети становятся более открытыми окружающим

и новому опыту, овладевают умениями распознавать индивидуальные, групповые и организационные проблемы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

2.1. Организация и методики исследования

Данное исследование своей конечной целью ставит изучение психолого-педагогических условий эффективности развития межличностных отношений старших дошкольников со сверстниками.

Исследование было организовано на базе МБДОУ г. Красноярска. В исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста, посещающих старшую возрастную группу в возрасте 5–6 лет

Исследование состояло из следующих этапов:

1) констатирующий этап исследования – диагностика исходного состояния межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками;

2) формирующий этап исследования – разработка и реализация комплекса коррекционно-развивающих занятий с элементами игрового тренинга по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста;

3) контрольный этап исследования – повторная диагностика межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками для определения результативности разработанного комплекса коррекционно-развивающих занятий с элементами игрового тренинга.

Для исследования применялось методики:

1. Исследование социометрических связей и социальной роли каждого участника данной группы посредством использования социометрического исследования группы.

Социометрическая методика «Капитан корабля» (А.А. Романов).

Цель: выявить социометрический статус ребенка в группе сверстников.

На основе осуществления взаимных выборов, осуществляется определение социометрический статус каждого ребенка.

Методика определяет следующие социометрические статусы дошкольников:

– популярные («звёзды») – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от среднего показателя (3 балла);

– предпочитаемые – дети, получившие как положительные, так и отрицательные выборы (2 балла);

– непринятые – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками) (1 балл);

– отвергнутые – дети, получившие в основном отрицательные выборы (0 баллов).

2. Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер).

Цель: изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками; определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Методика позволяет выявить следующие типы взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками.

Первый тип: сотрудничества практически нет. Дети не могут увидеть действия своих партнеров и нет никакой координации между ними. Все их внимание сосредоточено на машинах. Они водят их, издают шум, сталкиваются друг с другом и нарушают правила игры. Они не имеют цели поставить машины на свои места в гаражах. Кроме того, дети не реагируют на подсказки экспериментатора и не общаются друг с другом.

Второй тип: для детей данной группы типично видеть действия партнера и воспринимать их как образец некритичного слепого подражания. Они пытаются решить поставленную задачу, но не используют подсказки взрослого эффективно, не предугадывают свои действия и не ищут общие способы решения задачи. Вместо этого они эпизодически спрашивают партнера о том, куда он собирается ехать и что будет делать дальше.

Третий тип: в результате взаимодействия возникает ситуативная и непосредственная реакция, которая происходит в конкретной ситуации и для каждой машины. Дети не могут найти общий способ решения проблемы и повторяют одни и те же ошибки несколько раз. Взрослые могут давать подсказки, но они используются только в данной конкретной ситуации, и дети активно общаются друг с другом, например, «Давай я сначала проеду, а ты потом».

Четвертый тип: в процессе игры участники воспринимают общую картину задачи и относятся к своему сопернику как к врагу, у которого противоположные интересы. Игра имеет соревновательный характер, и партнеры внимательно наблюдают за действиями друг друга, чтобы соотнести свои действия с действиями соперника и спланировать их последовательность. Они также предвидят результаты и адекватно воспринимают подсказки взрослого, которые помогают им найти решение задачи. Однако, несмотря на это, ошибки все же повторяются. Партнеры могут систематически согласовывать свои действия и сохранять отношение друг к другу как к соперникам.

Пятый тип: характерной чертой типа является возникновение истинной кооперации и партнерских отношений в условиях общей задачи. В этой ситуации дети не проявляют соревновательного отношения, а помогают друг другу и испытывают сочувствие к успехам своего партнера. В процессе совместной деятельности участники планируют и прогнозируют результаты своих действий, а также действий своего партнера, хотя такое «планирование

за двоих» носит ситуативный характер. Взрослые помогают детям и их подсказки также ситуативны. Дети соперничают и поддерживают друг друга.

Шестой тип: совместная игра детей – это наиболее высокий уровень сотрудничества. С самого начала дети воспринимают игру как общую задачу, которая должна быть выполнена обоими участниками. Они составляют общий план действий без необходимости касаться машинок и начинают избегать ошибок, не нуждаясь в помощи. Общение между ними носит краткий характер, сначала они обсуждают, кто будет первым, а затем конкретные способы передвижения.

3. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский). Тест предназначен для выявления эмоциональных стереотипов реагирования в стрессовых ситуациях и прогнозирования поведения в межличностном взаимодействии, с помощью теста можно прогнозировать успешность в периоде связанном с обучением ребенка, выявить причины неадекватного поведения дошкольников по отношению к сверстникам и преподавателям (конфликтность, агрессивность, изоляция и др.).

Составляющие тест ситуации разделяются на две основные группы:

- 1) ситуации, в которых непосредственной причиной фрустрации является некоторое препятствие, помеха;
- 2) ситуации, в которых действующий субъект подвергается обвинениям, порицаниям, нападкам со стороны другого лица. Это ситуации «обвинения».

Каждый ответ испытуемого оценивался по двум категориям:

1. Направление реакции. По направлению реакции делятся на три группы:

- экстрапунитивные, или внешненаправленные реакции;
- интропунитивные, или внутренненаправленные реакции;
- импунитивные, или нейтральные, лишённые какой-либо агрессии или обвинения реакции.

1. Тип реакции. Выделяются три типа реакций:

- препятственно-доминантный – в ответе акцентируется препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта;
- эгодоминантный – главную роль в ответе испытуемого играет защита своего «Я»;
- разрешающий – ответ сосредоточен на разрешении фрустрирующей ситуации тем или иным способом.

2.2. Анализ результатов констатирующего исследования

Результаты социометрического эксперимента о методике «Капитан корабля» А.А. Романова позволили нам получить сведения о статусе каждого ребенка в группе сверстников.

Общие сведения о статусной структуре исследуемых групп дошкольников приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Статусная структура групп дошкольников на констатирующем этапе исследования

| Группа детей | Статусные группы | | | |
|-------------------|------------------|----------------|------------|-------------|
| | популярные | предпочитаемые | непринятые | отвергнутые |
| | доля детей | доля детей | доля детей | доля детей |
| Экспериментальная | 10% | 45% | 40% | 5% |
| Контрольная | 15% | 40% | 40% | 5% |

Наглядно распределение детей старшего дошкольного возраста по статусной структуре групп представлено на Рис.1.

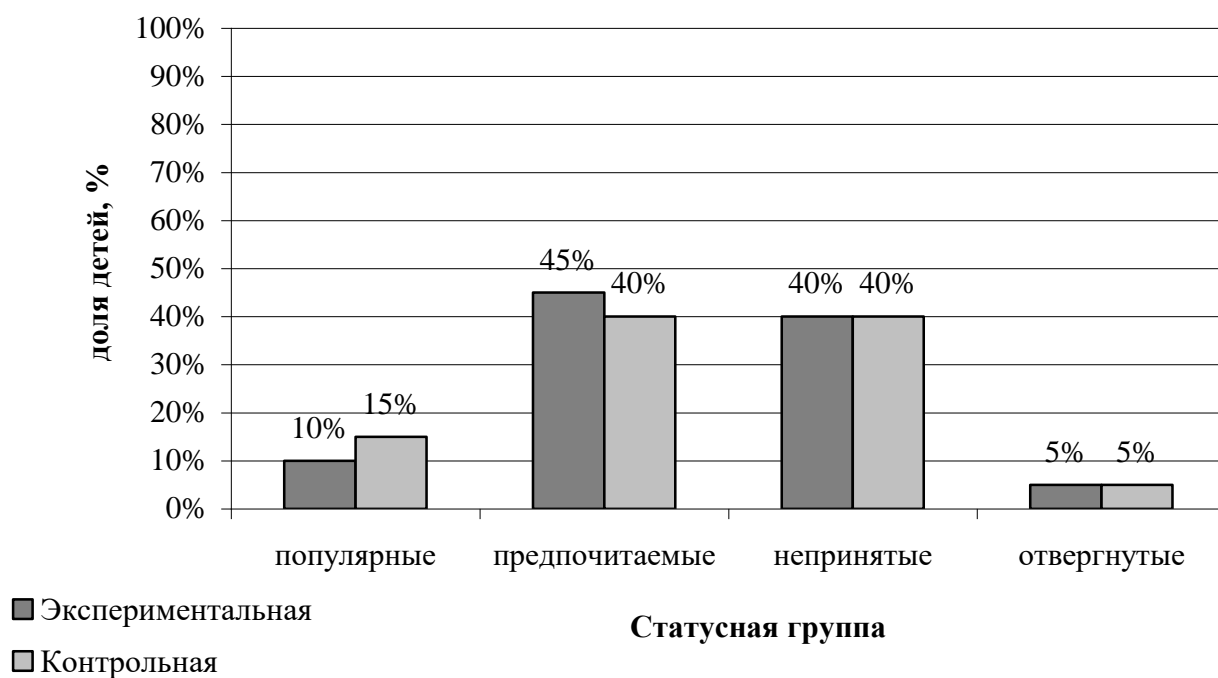


Рис.1. Статусная структура групп дошкольников на констатирующем этапе исследования

Согласно приведенных в Таблице 1 и Рис.1 данных можно сделать вывод, что большинство детей попадает в статусные группы предпочитаемых и непринятых. В группе предпочитаемых – 45% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы, в группе непринятых – по 40% детей в экспериментальной и контрольной группах.

Популярных и отвергнутых детей значительно меньше: в экспериментальной группе популярных – 10% детей экспериментальной группы и 15% детей контрольной группы. Отвергнутых детей в обеих группах выявлено по 5%.

Таким образом, в результате социометрического исследования нами получены две группы, различные по характеру межличностных отношений.

Первая группа – предпочитаемые дети – это те, кто не выделяется из общей массы, но при этом у них есть доброе сердце, им доверяют и с ними консультируются, также они часто становятся объектами игр других детей, несмотря на то, что воспитатель иногда может не заметить их особой привлекательности. Дошкольники, которых приняли в группу, часто

объединяются между собой небольшими группами или присоединяются к уже существующим игровым группам, возглавляемым популярными детьми.

Вторая группа – непринятые дети – часто сталкиваются с безразличием или враждебностью со стороны своих сверстников. Они часто проявляют агрессивное поведение, такое как драки, оскорбления, неповиновение и разрушение предметов. Из-за этих негативных качеств дети могут стать изгоями в группе, что приводит к тому, что другие дети не хотят с ними играть.

Рассмотрим результаты исследования типа взаимодействия и сотрудничества дошкольников со сверстниками, полученные по методике «Лабиринт» Л.А. Венгера. Распределение детей старшего дошкольного возраста по типу взаимодействия и сотрудничества детей на констатирующем этапе представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Тип взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования

| Тип сотрудничества | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--------------------|--------------------------|--------------------|
| Первый тип | – | – |
| Второй тип | 5% | 10% |
| Третий тип | 15% | 20% |
| Четвертый тип | 35% | 35% |
| Пятый тип | 35% | 20% |
| Шестой тип | 10% | 15% |

Наглядно тип взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования представлено на Рис.2.

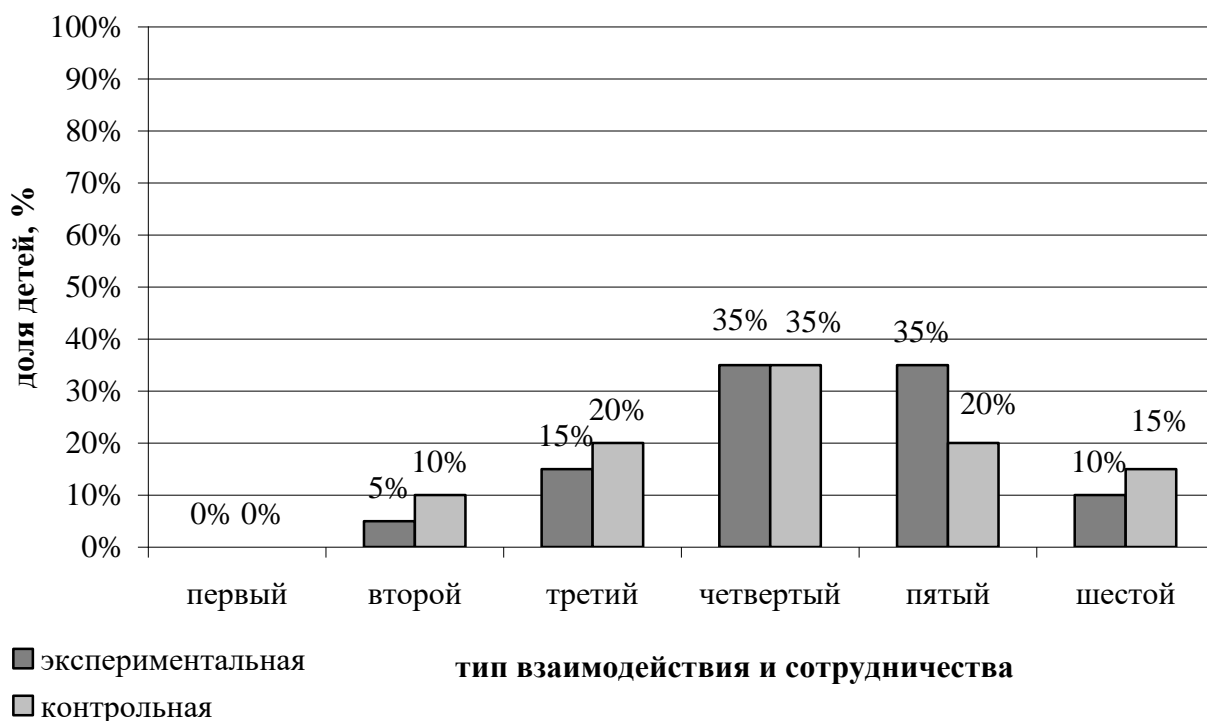


Рис. 2. Тип взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования

Согласно приведенным в Таблице 2 и Рис.2 данным можно сделать вывод, что в обеих группах детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования получены схожие результаты типа взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста.

Первый тип взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста в обеих исследуемых группах не выявлен.

Второй тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 5% детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы. Дошкольники видят действия партнера взаимодействия и воспринимают их как образец некритичного слепого подражания. Они пытаются решить поставленную задачу, но не используют подсказки взрослого эффективно, не предугадывают свои действия и не ищут общие способы решения задачи. Вместо этого они эпизодически спрашивают партнера о том, куда он собирается ехать и что будет делать дальше.

Третий тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 15% детей экспериментальной группы и 20% детей

контрольной группы. В результате взаимодействия дошкольников с данным типом взаимодействия возникает ситуативная и непосредственная реакция, которая происходит в конкретной ситуации и для каждой машины. Дети не могут найти общий способ решения проблемы и повторяют одни и те же ошибки несколько раз. Взрослые давали подсказки, но они используются детьми только в данной конкретной ситуации, и дети активно общаются друг с другом, например, «Давай я сначала проеду, а ты потом».

Четвертый тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 35% детей экспериментальной и контрольной групп. Дошкольники в процессе игры воспринимают общую картину задачи и относятся к своему сопернику как к врагу, у которого противоположные интересы. Игра имеет соревновательный характер, и партнеры внимательно наблюдают за действиями друг друга, чтобы соотнести свои действия с действиями соперника и спланировать их последовательность. Они также предвидят результаты и адекватно воспринимают подсказки взрослого, которые помогают им найти решение задачи. Однако, несмотря на это, ошибки все же повторяются. Партнеры могут систематически согласовывать свои действия и сохранять отношение друг к другу как к соперникам.

Пятый тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 35% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы. У дошкольников при взаимодействии возникает истинной кооперации и партнерских отношений в условиях общей задачи. В этой ситуации дети не проявляют соревновательного отношения, а помогают друг другу и испытывают сочувствие к успехам своего партнера. В процессе совместной деятельности участники планируют и прогнозируют результаты своих действий, а также действий своего партнера, хотя такое «планирование за двоих» носит ситуативный характер. Взрослые помогают детям и их подсказки также ситуативны. Дети соперничают и поддерживают друг друга.

Шестой тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 10% детей экспериментальной группы и 15% детей

контрольной группы. Дошкольники с самого начала воспринимают игру как общую задачу, которая должна быть выполнена обоими участниками. Они составляют общий план действий без необходимости касаться машинок и начинают избегать ошибок, не нуждаясь в помощи. Общение между ними носит краткий характер, сначала они обсуждают, кто будет первым, а затем конкретные способы передвижения.

Следовательно, что в обеих исследуемых группах отсутствует преобладающий тип взаимодействия и сотрудничества. В обеих группах дошкольников не выявлен первый тип взаимодействия, при котором сотрудничество отсутствует.

Обратимся к результатам изучения фрустрационных реакций дошкольников в двух исследуемых группах на констатирующем этапе исследования, полученные по методике рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

Проведенное исследование позволило определить преобладающие типы фрустрационных реакций в двух исследуемых группах детей старшего дошкольного возраста, представленные в Таблице 3.

Таблица 3

Тип фрустрационной реакции детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования

| Группа детей | Тип реакции | | |
|-------------------|-------------|-----|-----|
| | OD | ED | NP |
| Экспериментальная | 70% | 10% | 20% |
| Контрольная | 65% | 10% | 25% |

Согласно приведенным в Таблице 3 данным можно сделать вывод, что в обеих группах детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования получены схожие результаты по типу фрустрационной реакции.

Проведенное исследование позволило определить преобладающую направленность фрустрационных реакций в двух исследуемых группах детей старшего дошкольного возраста, представленные в Таблице 4.

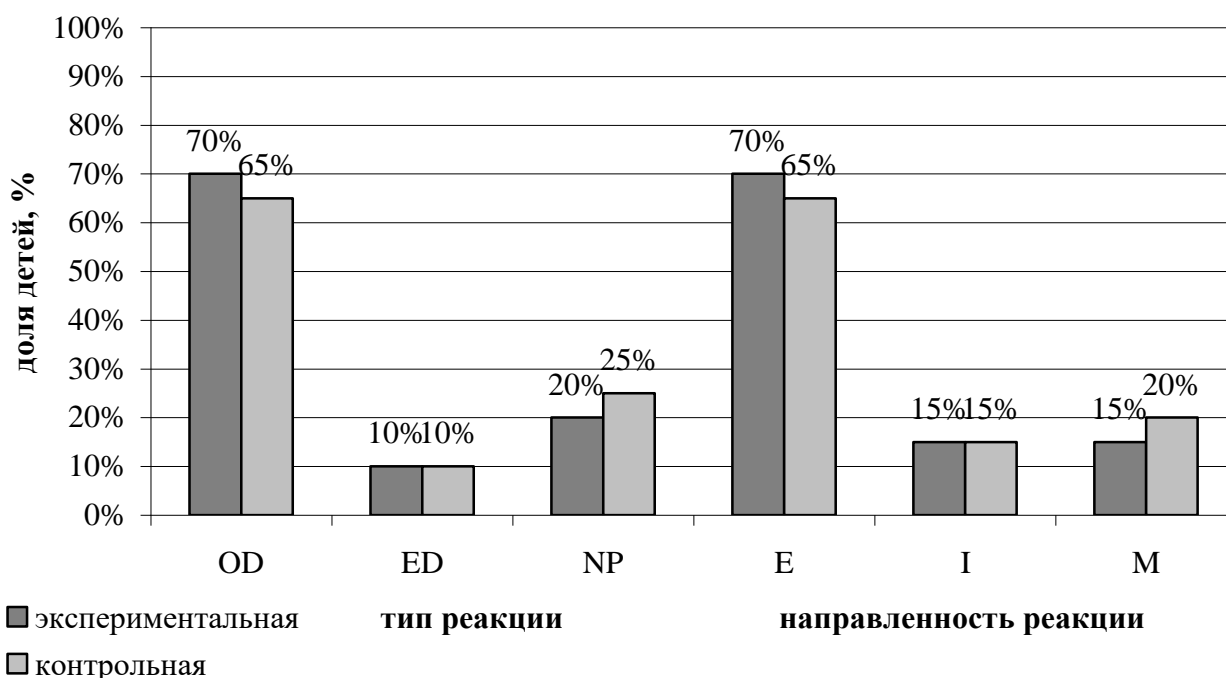
Таблица 4

Направленность фрустрационной реакции детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования

| Группа детей | Тип реакции | | |
|-------------------|-------------|-----|-----|
| | Е | И | М |
| Экспериментальная | 70% | 15% | 15% |
| Контрольная | 65% | 15% | 20% |

Согласно приведенным в Таблице 4 данным можно сделать вывод, что в обеих группах детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования получены схожие результаты по направленности фрустрационной реакции.

Наглядно преобладающие тип и направленность фрустрационных реакций дошкольников двух исследуемых групп на констатирующем этапе исследования представлены на Рис.3.



Примечание: Типы фрустрационных реакций: OD – «с фиксацией на препятствии», ED – «с фиксацией на самозащите», NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Направленность фрустрационных реакций: Е – экстрапунитивные реакции, I – интропунитивные реакции, М – импунитивные реакции.

Рис. 3. Преобладающие тип и направленность фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования

Таким образом, в двух исследуемых группах дошкольников преобладает препятственно-доминантный тип реакций.

В ответе 70% детей экспериментальной группы и 65% детей контрольной группы акцентируется препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта: подчеркивается наличие или отсутствие препятствия, степень его значимости, или же препятствие расценивается как некоторое благо.

В ответе 10% детей обеих групп играет защита своего «Я». Субъект порицает самого себя или кого-нибудь другого, или же признает, что вина или ответственность никому не могут быть приписаны.

Ответ 20% детей экспериментальной группы и 25% контрольной сосредоточен на разрешении фрустрирующей ситуации тем или иным способом. Это может быть требование помощи от других, самостоятельное решение ситуации или же выражение надежды на то, что время или ход событий сами собой приведут к ее исправлению.

Таким образом, в двух исследуемых группах преобладают экстрапунитивные, или внешненаправленные реакции. Для 70% детей экспериментальной и 65% детей контрольной групп характерно открытое выражение агрессии, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение. В ответах также может подчеркиваться фрустрирующее влияние данной ситуации, содержаться осуждение внешней причины фрустрации или требование, просьба к другому лицу разрешить данную ситуацию.

В целом по двум исследуемым группам старших дошкольников были отмечены очень высокие показатели по препятственно-доминантному типу, заниженные – по эго-защитному типу, высокий процент реакций Е (реакций фрустрации).

Полученные результаты исследования актуализируют разработку программу развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

2.3. Комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Цель комплекса коррекционно-развивающих занятий: развитие взаимодействия и сотрудничества межличностных отношений детей со сверстниками.

Задачи:

1. Развивать способность сотрудничать при решении общих познавательных и творческих задач.

2. Развитие способности управлять своим поведением, использовать рациональные приемы и способы действий при решении задач взаимодействия и общения.

3. Содействовать накоплению детьми положительного опыта взаимодействия и общения со сверстниками.

4. Развивать способность сопереживать другому, оказывать помощь и поддержку.

Данная программа основана на рекомендациях Е.О. Смирновой, социо-игровых подходах А.П. Ершовой и В.М. Букатова.

Отсутствие соревновательного начала, общность действий и эмоциональных переживаний создают особую атмосферу единства и близости со сверстниками, что благоприятно влияет на развитие общения и межличностных отношений.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий включает 24 групповых занятий, которые могут быть дополнены при необходимости. Проводятся по подгруппам, 1 раз в неделю длительностью 30 минут.

Структура занятий:

1) постоянный ритуал начала и завершения занятий, включает в себя проведение игр и упражнений на приветствие и настрой детей на занятие и упражнения на подведение итогов занятия.

2) игровые формы взаимодействия.

3) продуктивная деятельность (на завершающих этапах).

4) рефлексия.

Занятие № 1.

1. Приветствие. Игра «Давайте познакомимся» Цель: создание положительного эмоционального состояния и психического комфорта.

2. Игры по желанию детей. Цель: развитие инициативы и интереса к совместным играм.

3. Игра «Жизнь в лесу». Цель: организация коммуникативного общения при помощи мимики и жестов, проявление позитивного отношения и снятие напряженности в общении.

4. Рефлексия.

5. Окончание занятия. Упражнение «Что изменилось?». Цель: настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 2.

1. Приветствие. Упражнение «Приветствие!». Цель: создание положительного эмоционального состояния и психического комфорта.

2. Игра по желанию детей. Цель: развитие инициативности, радость от участия в играх, непосредственное проявление позитивного настроения друг к другу.

3. Игра «Добрые эльфы». Цель: развитие жестовых и мимических средств коммуникации, воображения, снятия напряжения.

4. Игра «Растяпа».

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Ассоциации». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 3.

1. Приветствие. Игра «Вопросы и ответы». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Колечко». Цель: Развитие способности к эмпатии, умение обращать внимание на эмоциональное состояние друг друга.

4. Хороводная игра «Лисичка». Цель: Развитие умения слушать сверстников, обращать внимание на их потребности и желания, а также способность проявлять эмпатию и понимание.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Мне нравится...». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 4.

1. Приветствие. Упражнение «Поздоровайся по имени». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игр из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: Развитие активности, радости от выполнения игровых заданий, искреннее проявление положительных эмоций по отношению к другим участникам.

3. Игра «Передай движение». Цель: Развитие умения замечать сверстника, прислушиваться к нему, проявлять интерес и внимание.

4. Игра «Два зеркала». Цель: развитие способности ребенка замечать других детей, проявлять к ним интерес и внимание, а также его мимических и пантомиматических способностей.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Пожелания». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество

Занятие № 5.

1. Приветствие. Упражнение «Поздоровайся по имени». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Волшебная палочка». Цель: настрой на совместную деятельность, активизация собственного опыта учеников и т.д.

4. Игра «Разговор сквозь стекло». Цель: формировать способность видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему. Развитие целенаправленного внимания.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Продолжи предложение». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 6.

1. Приветствие. Упражнение «Поздоровайся по имени». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Волшебная палочка». Цель: настрой на совместную деятельность, активизация собственного опыта детей и т.д.

4. Игра «Путанка». Цель: учить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

5. Рефлексия

6. Окончание занятия. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 7.

1. Приветствие. Упражнение «Дружба начинается с улыбки». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Найди своего брата или сестру». Цель: формировать способность видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему.

4. Игра «Разведчики». Цель: развитие умения удерживать внимание на партнере и замечать его внимание к себе.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие №8

1. Приветствие. Упражнение «Просто улыбнись». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Блуждание по картине». Цель: приобщение детей к общему делу, развитие умения договариваться и работать в команде, развитие познавательных процессов.

4. Рефлексия.

5. Окончание занятия. Упражнение «Продолжи предложение». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 9.

1. Приветствие. Упражнение «Приветствие». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Добрые волшебники». Цель: научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей.

4. Игра «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем». Цель: Формировать навыки использования средств выразительности для передачи особенностей для самовыражения.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 10.

1. Приветствие. Упражнение «Добрый день». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Выбери партнера». Цель: формировать способность видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему.

4. Хороводная игра «Водяной». Развитие речевой и двигательной активности, психологической комфортности, коммуникабельности, навыков общения.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Я могу». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 11.

1. Приветствие. Упражнение «Приветствие». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Яша и Маша». Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

4. Игра «Немое кино». Цель: понимать эмоциональное состояние другого человека.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Я могу...». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 12.

1. Приветствие. Упражнение «Общий круг». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Работаем вместе». Цель: научить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

4. Игра «Менялки игрушек». Цель: учить взаимодействовать с окружающими при помощи не только вербальных, но и невербальных средств.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 13.

1. Приветствие. Упражнение «Делай как я». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Преобразование комнаты». Цель: снятие напряжения, приобщение к общему делу, развитие воображения и фантазии.

4. Игра «Именины». Цель: развитие понимания чувств другого, развитие выразительности жестов, мимики, движений.

5. Рефлексия

6. Окончание занятия. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 14.

1. Приветствие. Упражнение «Общий круг». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Упражнение «Командир». Цель: развитие умения работать в команде, способствовать мышечному расслаблению.

4. Игра «Лепим скульптуры». Цель: научить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 15.

1. Приветствие. Упражнение «Доброе утро!». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Блуждание по картине». Цель: приобщение детей к общему делу, развитие умения договариваться и работать в команде, развитие познавательных процессов.

4. Рефлексия.

5. Окончание занятия. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 16.

1. Приветствие. Упражнение «Встаньте в круг». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Перебежки». Цель: развитие коммуникативных склонностей.

4. Игра «Пианино». Цель: учить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Вопросы и ответы». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 17.

1. Приветствие. Упражнение «Доброе утро!». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Скульптор». Цель: развитие внимание друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.

4. Игра «Заблудившиеся утята». Цель: переживание общих эмоций, ощущение единства с другими, объединение детей, создание чувства близости, общности, желания поддерживать друг друга.

5. Рефлексия.

6. Окончание занятия. Упражнение «Вопросы и ответы». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 18.

1. Приветствие. Упражнение «Встаньте в круг!». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Сиамские близнецы». Цель: учить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

4. Игра «Курица с цыплятами». Цель: переживание общих эмоций, ощущение единства с другими, объединение детей, создание чувства близости, общности, желания поддерживать друг друга.

5. Рефлексия

6. Окончание занятия. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 21.

1. Приветствие. Упражнение «Добрый день». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Обзывалка». Цель: научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей.

4. Игра «Волшебные очки». Цель: развитие положительного отношения к другому.

5. Рефлексия

6. Окончание занятия. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 20.

1. Приветствие. Упражнение «Приветствие особым способом». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Расколдуй принцессу». Цель: развитие способности к установлению взаимодействия, воспитание желания помочь другому.

4. Русская народная игра «Ручеек». Цель: Приобщать детей к национальной культуре русского народа через игру; закрепить умение организовывать пары, двигаться друг за другом парами; четко и громко произносить слова, соблюдать правила игры.

5. Рефлексия.

6. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 21.

1. Приветствие. Упражнение «Встаньте в круг». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Барахолка». Цель: осознание различных моральных качеств, эмоциональных состояний, примеряя их к разным персонажам.

4. Рисование «Открытки в подарок». Цель: Развитие сотрудничества во взаимодействии.

5. Обсуждение занятия.

6. Упражнение «Вопросы и ответы». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 22.

1. Приветствие. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Игра «Садовники и цветы». Цель: переживание общих эмоций, ощущение единства с другими, объединение детей, создание чувства близости, общности, желания поддерживать друг друга.

4. Рисование «Закончи рисунки». Цель: Развитие сотрудничества во взаимодействии.

5. Рефлексия.

6. Упражнение «В компании друзей». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 23.

1. Приветствие. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Рисование «Рукавички». Цель формирование действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

4. Игра «Я хотел бы быть таким, как ты». Цель: формировать доброжелательное отношение детей друг к другу.

5. Обсуждение занятия.

6. Упражнение «Вопросы и ответы». Цель: оценить, насколько хорошо участники усвоили полученные знания и умения на занятии, настрой на дальнейшее продуктивное общение и сотрудничество.

Занятие № 24.

1. Приветствие. Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: создание положительного отношения к занятиям, настрой на продуктивное совместное взаимодействие.

2. Игра из предыдущих занятий по желанию детей. Цель: развитие инициативности, получение удовольствия от выполнения игровых действий, непосредственное выражение позитивного отношения друг другу.

3. Рисование «Общая картина». Цель формирование действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

4. Обсуждение занятия.

5. Заключение занятия Упражнение «Что знаю, что умею». Цель: насколько успешно участники усвоили материал, полученный на тренинге, и насколько они готовы применять полученные знания на практике.

2.4. Результаты контрольного этапа исследования

Рассмотрим динамику социометрических показателей после проведения коррекционно-развивающих занятий. Основные результаты социометрической структуры групп детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Социометрическая структура группы детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

| Группа детей | Статусные группы | | | |
|--------------|------------------|----------------|------------|-------------|
| | популярные | предпочитаемые | непринятые | отвергнутые |
| | доля детей | доля детей | доля детей | доля детей |
| | | | | |

| | | | | |
|-------------------|-----|-----|-----|----|
| Экспериментальная | 35% | 50% | 15% | – |
| Контрольная | 15% | 60% | 20% | 5% |

Наглядно динамика социометрической структуры группы детей старшего дошкольного возраста после реализации комплекса игровых коррекционно-развивающих занятий представлена на Рис.4.

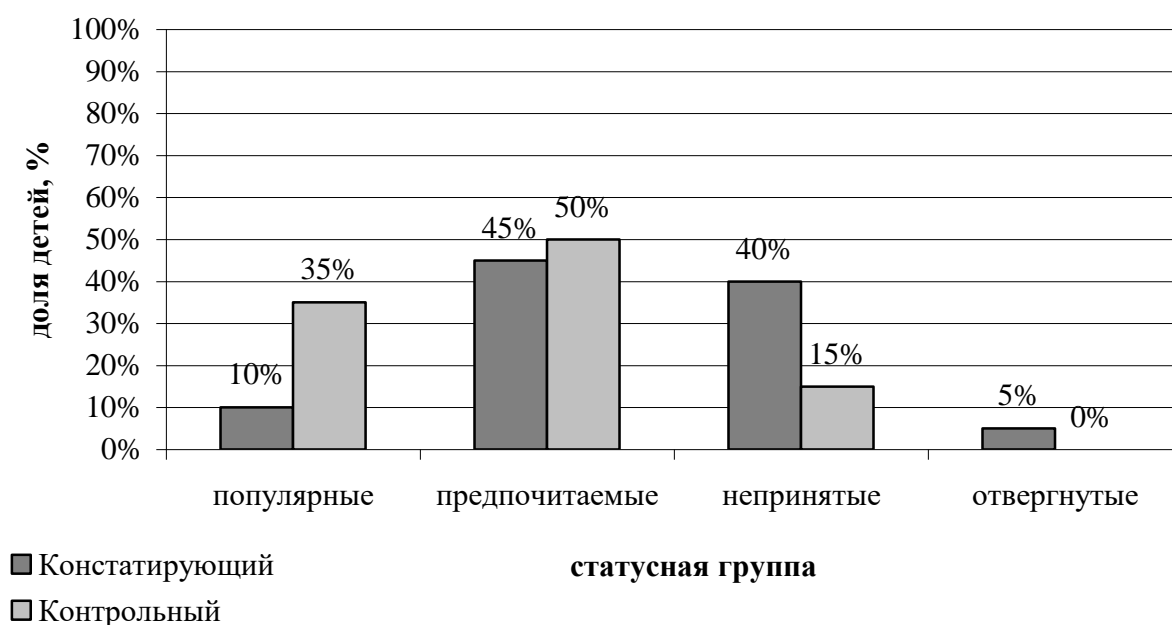


Рис. 4. Динамика социометрической структуры экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

Согласно представленным на Рис.4 данным о социометрической структуре в группе, дети старшего дошкольного возраста экспериментальной группы улучшили свой социометрический статус.

После реализации комплекса игровых занятий развития межличностных отношений дошкольников в экспериментальной группе изменилась социометрическая структура группы – 35% лидеров, 50% предпочитаемых, 15% изолированных и отвергаемые в экспериментальной группе отсутствуют.

Таким образом, 60% детей экспериментальной группы улучшили свой социометрический статус. Улучшение социометрического статуса произошло за счет снижения в общении конфликтности и агрессивности, дошкольники стали проявлять большую активность в общении со сверстниками, стали цениться отношения взаимоподдержки и дружбы.

Наглядно динамика в социометрической структуре контрольной группы на контрольном этапе исследования представлена на Рис.5.

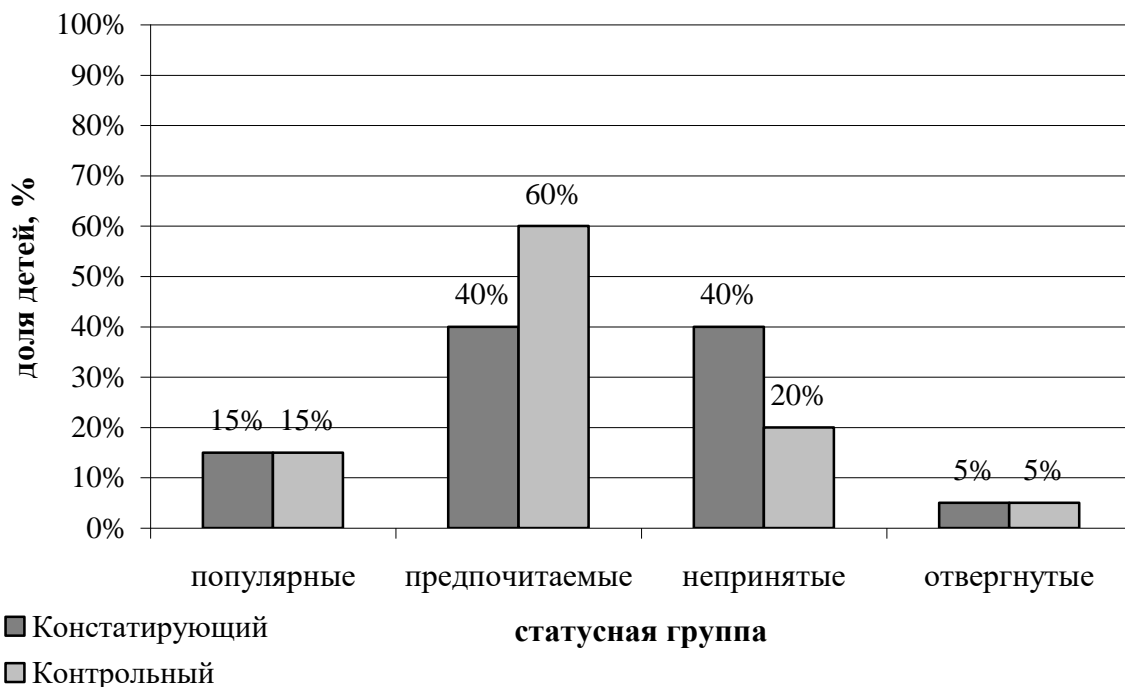


Рис. 5. Динамика социометрической структуры контрольной группы детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

Согласно представленным на Рис. 5 данным о социометрической структуре в группе, у большинства детей старшего дошкольного возраста контрольной группы социометрический статус не изменился.

Дети контрольной группы свои социометрические позиции в группе улучшили на 20%. Не произошло изменений в статусных позициях «популярные» и «изолированные»: статус «популярные» имеют 15% детей контрольной группы и статус «отвергнутые» – 5% детей контрольной группы.

Следовательно, можно сделать вывод что реализация комплекса коррекционно-развивающих игровых занятий способствовала улучшению положению детей старшего дошкольного возраста среди сверстников,

Рассмотрим динамику типа взаимодействия и сотрудничества дошкольников со сверстниками на контрольном этапе исследования, полученные по методике «Лабиринт» Л.А. Венгера. Результаты типа

взаимодействия и сотрудничества дошкольников на контрольном этапе исследования представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Тип взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

| Тип сотрудничества | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--------------------|--------------------------|--------------------|
| Первый тип | – | – |
| Второй тип | – | – |
| Третий тип | 10% | 10% |
| Четвертый тип | 15% | 45% |
| Пятый тип | 40% | 25% |
| Шестой тип | 35% | 20% |

Наглядно динамика типа взаимодействия и сотрудничества детей экспериментальной группы на контрольном этапе исследования представлена на Рис.6.

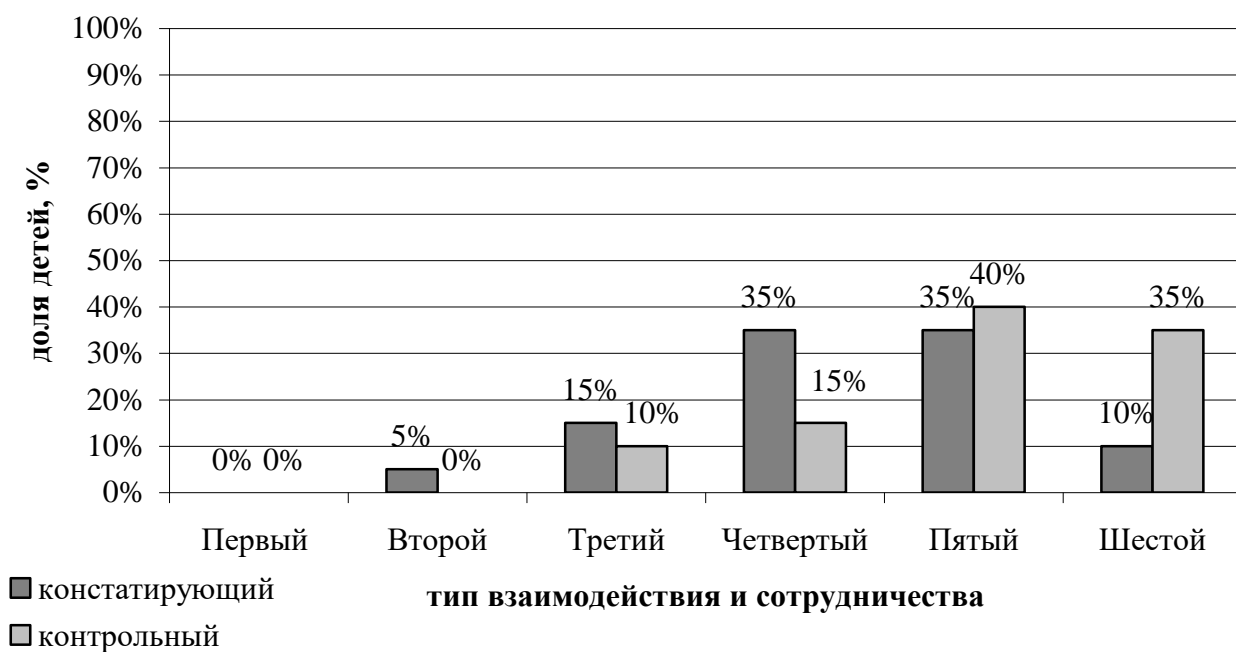


Рис. 6. Динамика типа взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика взаимодействия и сотрудничества детей. Первый и второй типы взаимодействия и сотрудничества отсутствуют. Следовательно, отсутствуют дети с типом взаимодействия, при котором дети не могут увидеть действия своих партнеров и нет никакой координации между ними и типом взаимодействия, когда дети пытаются решить поставленную задачу.

По третьему типу произошло снижение на 5% и только у 10% детей экспериментальной группы в результате взаимодействия возникает ситуативная и непосредственная реакция, которая происходит в конкретной ситуации и для каждой машины. Дети не могут найти общий способ решения проблемы и повторяют одни и те же ошибки несколько раз. Взрослые могут давать подсказки, но они используются только в данной конкретной ситуации, и дети активно общаются друг с другом, например, «Давай я сначала проеду, а ты потом».

По четвертому типу взаимодействия и сотрудничества произошло снижение на 20% и 15% детей экспериментальной группы в процессе игры участники воспринимают общую картину задачи и относятся к своему сопернику как к врагу, у которого противоположные интересы. Игра имеет соревновательный характер, и партнеры внимательно наблюдают за действиями друг друга, чтобы соотнести свои действия с действиями соперника и спланировать их последовательность. Они также предвидят результаты и адекватно воспринимают подсказки взрослого, которые помогают им найти решение задачи. Однако, несмотря на это, ошибки все же повторяются.

Следует отметить повышение показателя пятого типа взаимодействия и сотрудничества на 5%, а также на 25% – шестого типа взаимодействия и сотрудничества.

После реализации комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию межличностных отношений у 40% детей экспериментальной группы возникает истинная кооперация и партнерских отношений в условиях общей

задачи. В этой ситуации дети не проявляют соревновательного отношения, а помогают друг другу и испытывают сочувствие к успехам своего партнера. В процессе совместной деятельности участники планируют и прогнозируют результаты своих действий, а также действий своего партнера, хотя такое «планирование за двоих» носит ситуативный характер. Дети сопереживают и поддерживают друг друга.

Высокий уровень сотрудничества при взаимодействии демонстрируют 35% детей экспериментальной группы, которые с самого начала воспринимают игру как общую задачу, которая должна быть выполнена обоими участниками. Они составляют общий план действий без необходимости касаться машинок и начинают избегать ошибок, не нуждаясь в помощи. Общение между ними носит краткий характер, сначала они обсуждают, кто будет первым, а затем конкретные способы передвижения.

В контрольной группе показатели типа взаимодействия и сотрудничества практически не изменились, что подтверждается данными, представленными на Рис. 7.

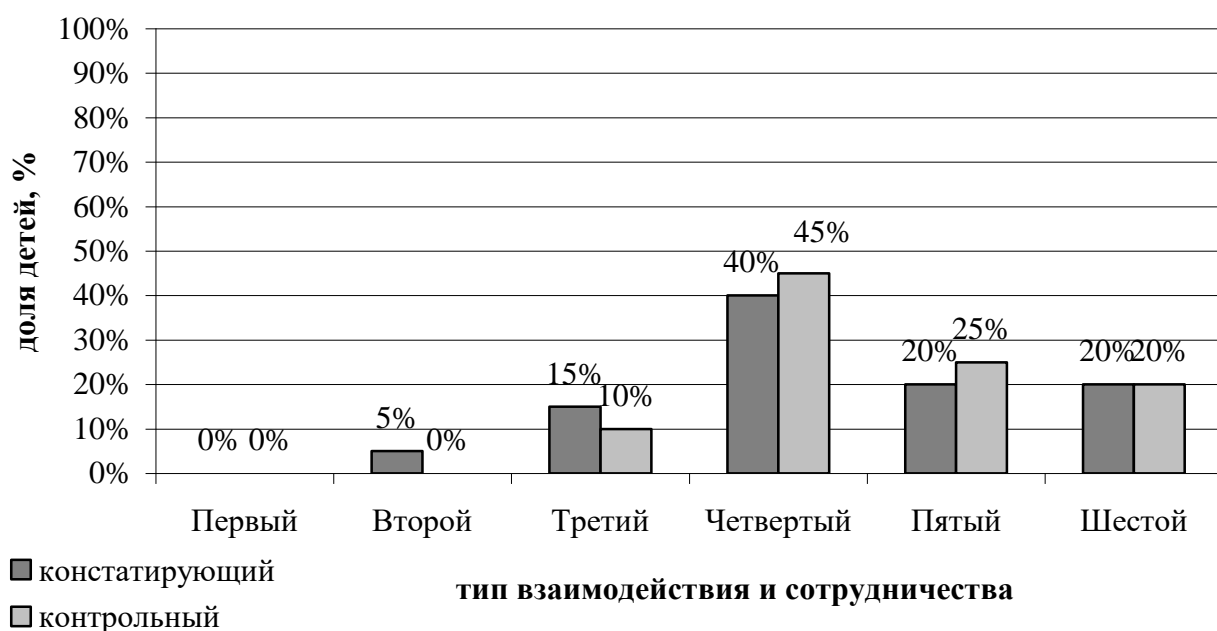


Рис. 7. Динамика типа взаимодействия и сотрудничества детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на контрольном этапе исследования

В контрольной группе первый и второй типы взаимодействия и сотрудничества отсутствуют. Следовательно, отсутствуют дети с типом взаимодействия, при котором сотрудничество отсутствует и типом взаимодействия, когда дети действия партнера воспринимают как образец для некритичного, слепого подражания.

В большей степени представлен четвертый тип взаимодействия и сотрудничества, показатель которого повысился на 5%, и 45% детей контрольной группы участники воспринимают общую картину задачи и относятся к своему сопернику как к врагу, у которого противоположные интересы. Игра имеет соревновательный характер, и партнеры внимательно наблюдают за действиями друг друга, чтобы соотнести свои действия с действиями соперника и спланировать их последовательность. Они также предвидят результаты и адекватно воспринимают подсказки взрослого, которые помогают им найти решение задачи. Однако, несмотря на это, ошибки все же повторяются. Партнеры могут систематически согласовывать свои действия и сохранять отношение друг к другу как к соперникам.

По пятому типу взаимодействия и сотрудничества показатель повысился на 5% и на контрольном этапе исследования 25% детей контрольной группы при взаимодействии возникает истинная кооперация и партнерские отношения в условиях общей задачи. В этой ситуации дети не проявляют соревновательного отношения, а помогают друг другу и испытывают сочувствие к успехам своего партнера. В процессе совместной деятельности участники планируют и прогнозируют результаты своих действий, а также действий своего партнера, хотя такое «планирование за двоих» носит ситуативный характер. Взрослые помогают детям и их подсказки также ситуативны. Дети соперничают и поддерживают друг друга.

По шестому типу взаимодействия и сотрудничества показатель не изменился и 20% детей демонстрируют высокий уровень сотрудничества, воспринимают игру как общую задачу, которая должна быть выполнена обоими участниками. Они составляют общий план действий без

необходимости касаться машинок и начинают избегать ошибок, не нуждаясь в помощи. Общение между ними носит краткий характер, сначала они обсуждают, кто будет первым, а затем конкретные способы передвижения.

Рассмотрим динамику типа фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста после реализации коррекционно-развивающих занятий на контрольном этапе исследования.

Распределение детей по типу фрустрационной реакции на контрольном этапе исследования представлен в Таблице 7.

Таблица 7

Тип фрустрационной реакции детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

| Группа детей | Тип реакции | | |
|-------------------|-------------|-----|-----|
| | OD | ED | NP |
| Экспериментальная | 40% | 20% | 40% |
| Контрольная | 60% | 15% | 25% |

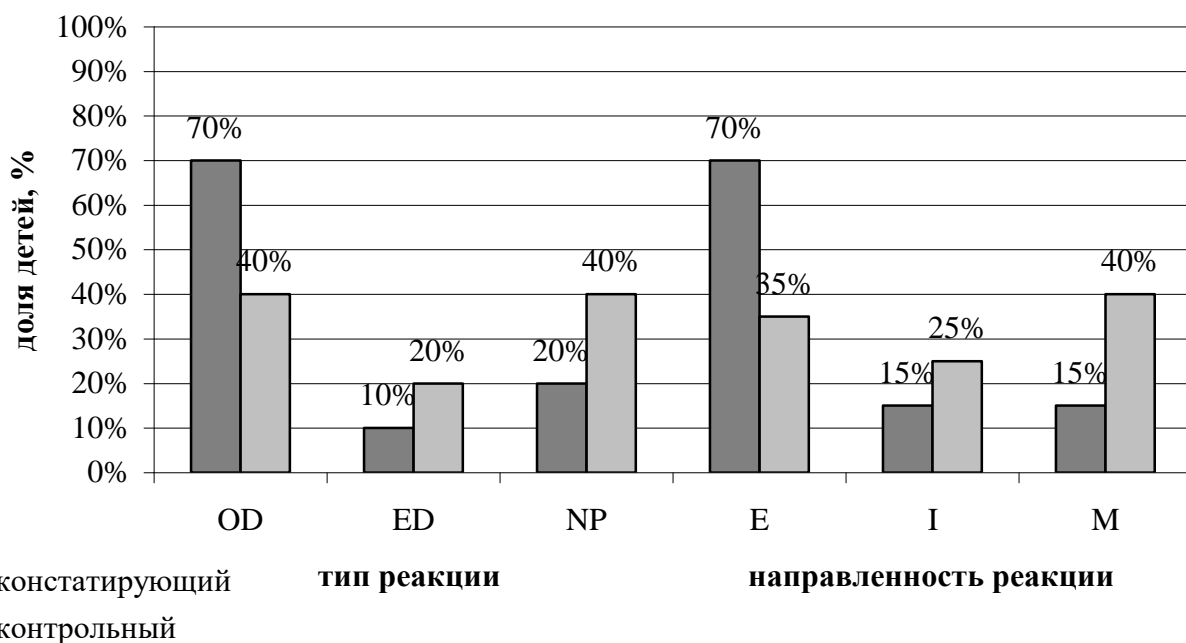
Проведенное исследование позволило определить преобладающую направленность фрустрационных реакций в двух исследуемых группах детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования, представленные в Таблице 8.

Таблица 8

Направленность фрустрационной реакции детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования

| Группа детей | Тип реакции | | |
|-------------------|-------------|-----|-----|
| | Е | І | М |
| Экспериментальная | 35% | 25% | 40% |
| Контрольная | 65% | 15% | 20% |

Наглядно динамика типа и направленности фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы на контрольном этапе исследования представлены на Рис.8.



Примечание: Типы фрустрационных реакций: OD – «с фиксацией на препятствии», ED – «с фиксацией на самозащите», NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности». Направленность фрустрационных реакций: E – экстрапунитивные реакции, I – интропунитивные реакции, M – импунитивные реакции.

Рис. 8. Динамика типа и направленности фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

В целом по группе дошкольников экспериментальной группы наблюдается понижение процента реакций по препятственно-доминантному типу (OD) – на 30%. В большинстве случаев – повышение процента реакций по эго-защитному (ED) – на 10% и потребностно-упорствующему типу (NP) на 20%.

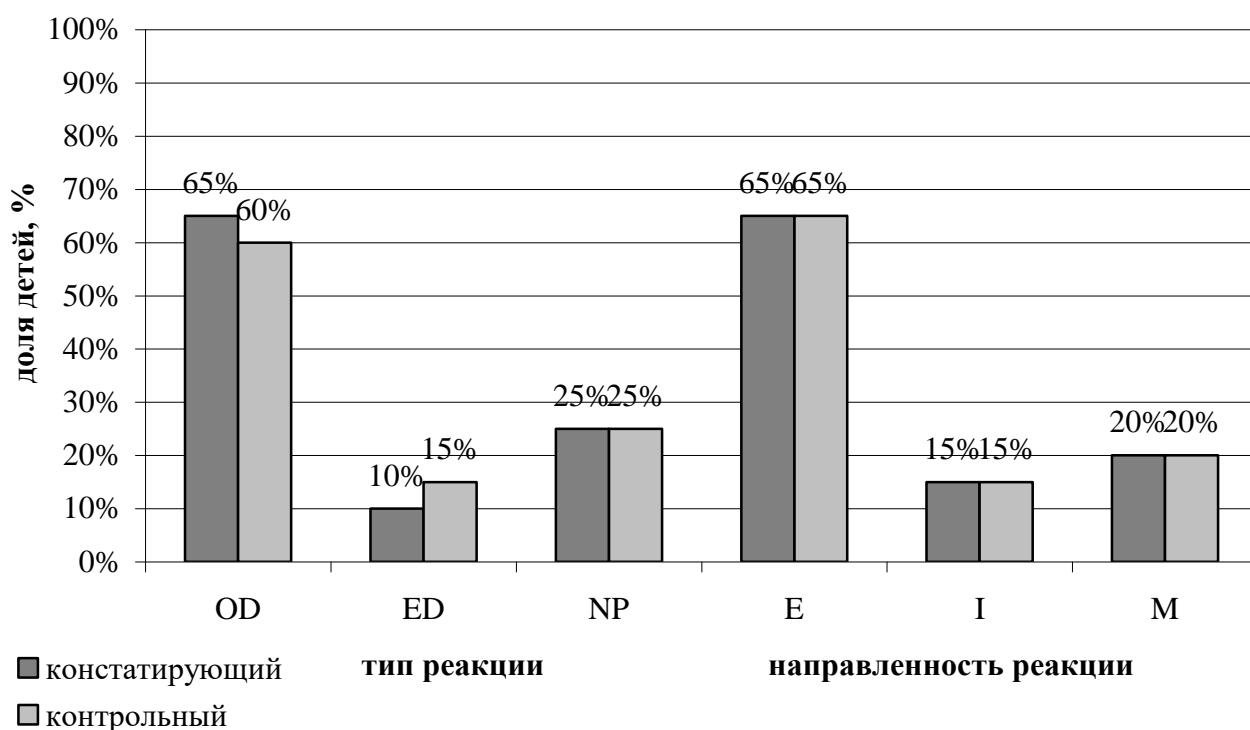
Дошкольники менее акцентируют внимание на препятствии, вызывающее фрустрацию, более направлены на поиск вины самого себя или кого-нибудь другого, или же признает, что вина или ответственность никому не могут быть приписаны, но более дошкольники экспериментальной группы сосредоточены на разрешении фрустрирующей ситуации тем или иным способом.

Анализ данных повторного исследования и проведение сравнительного анализа с первичным свидетельствует об уменьшении реакций

экстрапунитивной направленности (Е) в два раза, в большинстве случаев увеличение реакций направленности – интропунитивной (на 15%) и импунитивной (на 25%). Такие данные приводят нас к выводу, что дети изменили характер реакций на затруднительные ситуации при общении и вместо реакций по типу фрустрации и стресса, они предъявляют реакции поиска выхода из ситуации или безобвинительные реакции.

Общая динамика изменения данных в экспериментальной группе свидетельствует о стремлении показателей к оптимальным, об увеличении вариабильности способов отреагирования на ситуацию.

Наглядно динамика типа и направленности фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на контрольном этапе исследования представлены на Рис.9.



Примечание: Типы фрустрационных реакций: OD – «с фиксацией на препятствии», ED – «с фиксацией на самозащите», NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности». Направленность фрустрационных реакций: Е – экстрапунитивные реакции, І – интропунитивные реакции, М – импунитивные реакции.

Рис.9. Динамика типа и направленности фрустрационных реакций детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на контрольном этапе исследования

В контрольной группе преобладающим типом реакции остается препятственно-доминантный, когда дети акцентируют внимание на вызвавшем фрустрацию препятствии – у 60% детей при повторном исследовании (65% при первичном исследовании).

В контрольной группе показатели направленности реакций детей не изменились.

Таким образом, исследование типа и направленности фрустрационных реакций на контрольном этапе исследования, а также проведение сравнительного анализа с первичными результатами исследования позволило выявить положительную динамику в межличностных отношениях между дошкольниками, с которыми проводились коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на развитие способности сотрудничать при решении общих познавательных и творческих задач, способности управлять своим поведением, использовать рациональные приемы и способы действий при решении задач взаимодействия и общения и способности сопереживать другому, оказывать помощь и поддержку.

Таким образом, реализация комплекса коррекционно-развивающих игровых занятий в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста способствовала развитию межличностных отношений со сверстниками, что подтверждается положительной динамикой:

- дети старшего дошкольного возраста улучшили свой социометрический статус

- наблюдается положительная динамика взаимодействия и сотрудничества детей – произошло повышение показателя пятого типа взаимодействия и сотрудничества шестого типа взаимодействия и сотрудничества, возникает подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи.

– произошло снижение реакций по препятственно-доминантному типу и снижение реакций экстрапунитивной направленности.

Выводы по Главе 2

На констатирующем этапе исследования были получены следующие характеристики межличностные отношений детей старшего дошкольного возраста.

Большинство детей попадает в статусные группы предпочитаемых и непринятых, в группе предпочитаемых – 45% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы, в группе непринятых – по 40% детей в экспериментальной и контрольной группах.

В группе дошкольников отсутствует преобладающий тип взаимодействия и сотрудничества. В обеих группах дошкольников не выявлен первый тип взаимодействия, при котором сотрудничество отсутствует. Четвертый тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников представлен у 35% детей экспериментальной и контрольной групп. Дошкольники воспринимают ситуацию задачи в целом, относятся к своему партнеру как к противнику. Пятый тип взаимодействия и сотрудничества дошкольников, при взаимодействии возникает подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи.

Исследование фрустрационных реакций детей показало, что у детей преобладает препятственно-доминантный тип реакций. (70% детей экспериментальной группы и 65% детей контрольной группы) и преобладают экстрапунитивные, или внешненаправленные реакции (70% детей экспериментальной группы и 65% детей контрольной группы).

Комплекс коррекционно-развивающих занятий основан на рекомендациях Е.О. Смирновой, социо-игровых подходах А.П. Ершовой и В.М. Букатова.

Включает 24 групповых занятий. Проводятся по подгруппам, 1 раз в неделю длительностью 30 минут.

Содержание комплекса занятий направлено на развитие способности сотрудничать при решении общих познавательных и творческих задач, способности управлять своим поведением, использовать рациональные приемы и способы действий при решении задач взаимодействия и общения и способности сопереживать другому, оказывать помощь и поддержку.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста представлена положительная динамика в развитии межличностных отношений со сверстниками.

На контрольном этапе исследования, 60% детей экспериментальной группы улучшили свой социометрический статус (35% лидеров, 50% предпочитаемых).

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика взаимодействия и сотрудничества детей – произошло повышение показателя пятого типа взаимодействия и сотрудничества на 5%, а также на 25% – шестого типа взаимодействия и сотрудничества. У 40% детей экспериментальной группы при взаимодействии возникает подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи. Высокий уровень сотрудничества при взаимодействии демонстрируют 35% детей экспериментальной группы.

В экспериментальной группе детей наблюдается понижение процента реакций по препятственно-доминантному типу (OD) – на 30%, произошло снижение реакций экстрапунитивной направленности (E) в два раза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование по проблеме развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и собственного экспериментального исследования позволило, опираясь на два основных теоретических подхода к рассмотрению проблемы межличностных отношений дошкольников: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В.Петровский); и концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина) определить, что представляют собой межличностные отношения. В работе под межличностными отношениями понимались реализация субъективных отношений людей друг к другу, изменяющую их состояния и настроения.

В ходе данного исследования, нами было отмечено, что сложно интерпретировать межличностные отношения дошкольников и зачастую они бывают противоречивы. Подтверждено положение о том, что в группах детей детского сада выделяется особая структура межличностных отношений. Установлено, что есть дети, которые очень популярны и с ними хотят вместе играть и дружить многие дошкольники, что обусловлено их умением придумывать и разворачивать разнообразные сюжеты. Они выступают в качестве лидеров, наряду с популярными детьми выделяется категория непопулярных дошкольников, которые не привлекают сверстников и в связи с этим оказываются изолированными в свободной деятельности.

Реализация разработанного комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию межличностных отношений в условиях дошкольного образовательного учреждения, статистическая проверка подтвердили её эффективность и практическую значимость.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий основан на рекомендациях Е.О. Смирновой, социо-игровых подходах А.П. Ершовой и

В.М. Букатова. Комплекс коррекционно-развивающих занятий включает 24 групповых занятий.

Содержание комплекса коррекционно-развивающих занятий направлено на развитие способности сотрудничать при решении общих познавательных и творческих задач, способности управлять своим поведением, использовать рациональные приемы и способы действий при решении задач взаимодействия и общения и способности сопереживать другому, оказывать помощь и поддержку.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста представлена положительная динамика в развитии межличностных отношений со сверстниками.

На контрольном этапе исследования, дети экспериментальной группы улучшили свой социометрический статус. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика взаимодействия и сотрудничества детей. Дети экспериментальной группы при взаимодействии демонстрируют подлинное сотрудничество и партнерство в ситуации общей задачи. Высокий уровень сотрудничества при взаимодействии демонстрируют дети экспериментальной группы.

В экспериментальной группе детей наблюдается понижение процента реакций по препятственно-доминантному типу (OD), произошло снижение реакций экстрапунитивной направленности (E) в два раза.

В результате проведенного теоретико-экспериментального исследования подтверждается гипотеза о том, что развитие межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте будет проходить эффективно при реализации комплексов коррекционно-развивающих занятий развития межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с учетом ведущего вида деятельности, с элементами игрового тренинга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Общая психология. М.: Академический Проект, 2012. 496 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Академия, 2013. 268 с.
3. Анжарова А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 25–30.
4. Биджиева З.М. Проблема развития позитивных межличностных отношений среди старших дошкольников // Молодой ученый. 2023. № 20 (467). С. 398–400.
5. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. 2004. № 1. С.122–126.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
7. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2012. 672 с.
8. Бутенко В.Н. Особенности отношений дошкольников в разновозрастных группах детского сада // Психология обучения. 2011. №12. С. 39–53.
9. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии, 2005. № 4. С. 36–48.
10. Вовчик-Блаkitная Е.А. Детские контакты и их мотивы // Психология дошкольника: хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Академия, 2011. С.34–38.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2013. 220 с.
12. Гавриловская С.И. Индивидуально-типические особенности характера межличностных отношений дошкольников со сверстниками // Современный педагогический взгляд. 2022. № 6 (67). С. 7–11.

13. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Систематика психических состояний человека // Вестник ЛГУ. Сер.6. 2001. №1. С. 47–55.
14. Ганошенко Н.И., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. 2011. №1. С. 98–106.
15. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 175 с.
16. Ермолина Т.С. Развитие межличностных отношений дошкольников посредством формирования дружелюбия как базового доверия к социальному миру // IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы образования: теория и практика» 23-25 мая 2013 года. URL: <http://konf.uiuniver.ru/> (дата обращения: 10.08.2022).
17. Ефимова О.Н. Развитие доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии // Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной науч. конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. Пермь: Меркурий, 2011. С. 74–77.
18. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учебное пособие. Мн.: ТетраСистемс, 2010. 432 с.
19. Корнеева С.А., Коноваленко Е.С., Гаркушова Н.А., Стрелков В.С. Теоретические основы межличностных отношений дошкольников в современной психологии // Вестник научных конференций. 2022. № 11-3 (87). С. 65–66.
20. Куницина В.В. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2013. 544 с.
21. Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А., Телегина И.О., Волошина А.Г. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. Питер, 2007. 49 с.

22. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Владос, 1997. 389 с.
23. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Смысл, 2010. 166 с.
24. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Н.И. Ганошенко, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова; Под ред. Е.О. Смирновой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2011. 240 с.
25. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2005. 456 с.
26. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Академия, 2009. 247 с.
27. Мелия М.И. Как усилить свою силу? М.: Альпина Паблишер, 2021. 361 с.
28. Прищепа С.С. Система управления процессом формирования межличностного общения старших дошкольников со сверстниками // Известия Саратовского ун-та. 2013. Т. 13. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. С. 90–102.
29. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Просвещение, 2004. 231 с.
30. Репина Т.А. Проблема межличностных отношений дошкольников и ее изучение. // Педагогика. 2008. № 6. С. 116–119.
31. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 58–65.
32. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С.37–45.
33. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. 158 с.
34. Смирнова Е.А., Гуськова Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 167–174.

35. Смирнова Е.О. Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 2–8.
36. Солдатова В.С. Нарушения отношений со сверстниками у дошкольников. Игровые методы диагностики и коррекции. М.: Академия, 2001. 98 с.
37. Стекларь О.Е. Межличностные отношения дошкольников // Молодой ученый. 2021. № 48 (390). С. 501–502.
38. Тихонов А.П. Личность и межличностные отношения: Психологическое исследование соционического подхода // Соционика, ментология и психология личности. 2000. № 6. С. 23–32.
39. Широкова Г.А. Школа общения для дошкольников. СПб.: Феникс, 2012. 288 с.
40. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 384 с.
41. Kahn, D. D. (1990) Perceived understanding and interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relations*, 7(2), P.231-244.