

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
(профиль «Дошкольное образование»)
5 курса группы 02021152
Петровой Юлии Михайловны**

Научный руководитель
старший преподаватель
Максимова И.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР	7
1.1. Сущность и содержание понятия «доброжелательные отношения к сверстникам у старших дошкольников».....	7
1.2. Социально-ориентированные игры как средство формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам	13
1.3. Педагогические условия формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР	33
2.1. Определение уровней доброжелательного отношения к сверстникам у старших дошкольников	33
2.2. Содержание работы по формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Поскольку человек существо социальное, он постоянно испытывает потребность в общении с другими людьми, что определяют потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что уже с первых месяцев жизни у ребенка возникает потребность в других людях, которая постепенно развивается и преобразуется - от потребности в эмоциональном контакте к потребности в глубоко личностном общении и сотрудничестве со взрослыми. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

В дошкольном детстве зарождаются и наиболее интенсивно развиваются межличностные отношения. С самого рождения ребенок живет среди людей и неизбежно вступает с ними в определенные отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Исследованию особенностей формирования взаимоотношений между детьми дошкольного возраста посвящены научные труды многих педагогов и психологов – Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.

Дети старшего дошкольного возраста проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности. Благодаря чему формируется «детское общество». Это создает предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором формирования личности ребенка. В различных видах деятельности дошкольники осваивают коммуникативные умения, учатся согласовывать свои действия. Справедливо разрешать споры. Все это способствует накоплению морального опыта. Однако у детей старшего возраста наблюдается

неустойчивость поведения, отсутствие выдержки, неумение перенести известные способы поведения в новые условия. Отмечаются и большие индивидуальные различия в уровне воспитанности детей. Одним из эффективных средств развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста является игра. Использование в образовательной работе с дошкольниками социально-ориентированных игр способствует формированию у них социально приемлемых способов общения.

В тоже время и способы удовлетворения этой базовой потребности у каждого человека носят индивидуальный характер и определяются как личностными особенностями субъектов общения, условиями и обстоятельствами их развития, так и социальными факторами.

В социально-ориентированных играх ребенок постепенно обучается тонкой рефлексии на другого человека. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

Проблеме социально-ориентированных игр посвящены исследования Н.Е. Вераксы, Е.О. Смирновой, Н.И. Титовой, В. Холмогоровой и др.

Проблема исследования заключается в определении педагогических условий формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр.

Решение данной проблемы составляет **цель нашего исследования.**

Объектом исследования является процесс формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам.

В качестве **предмета исследования** рассматриваются педагогические условия формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр.

Гипотеза исследования: успешному формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам может способствовать использование в образовательной работе с детьми социально-ориентированных игр.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были определены следующие **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «доброжелательные отношения к сверстникам у старших дошкольников».
2. Выяснить возможности использования социально-ориентированных игр в формировании у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам.
3. Определить и теоретически обосновать педагогические условия формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр.
4. Определить уровни сформированности у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам.
5. Описать содержание работы по формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр.

Методологическую основу данного исследования составили научные концепции М.И. Лисиной, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной о генезисе общения; научные труды Н.Е. Вераксы, Е.О. Смирновой, Н.И. Титовой, В. Холмогоровой о роли социо-игровой педагогики в развитии взаимоотношений детей дошкольного возраста.

Методы исследования, использованные в выпускной квалификационной работе: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, констатирующий эксперимент, наблюдение, метод опроса, анализ продуктов детской деятельности; анкетирование; количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 43 г. Белгорода.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР

1.1. Сущность и содержание понятия «доброжелательные отношения к сверстникам у старших дошкольников»

Проблема развития доброжелательного отношения к сверстникам является одной из актуальных в дошкольном образовании и является объектом научных исследований многих педагогов и психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.).

В отечественной психологии проблема отношений наиболее полно и разносторонне была разработана В.Н. Мясищевым. Ученый показал пути использования этого понятия для изучения и формирования личности, для объяснения природы таких сложных ее образований, как потребности, интересы, сознание в целом. Особое внимание он уделил проблеме отношений в связи с активной деятельностью человека. В.Н. Мясищев дает определение понятия «отношение», согласно которого психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков [46; 164].

Для того чтобы использовать понятие «психическое отношение» как основу доброжелательных отношений между детьми, необходимо прежде всего раскрыть сущность самого понятия «доброжелательные отношения». Поскольку в психологических словарях отсутствует определение данного понятия, обратимся к словарю русского языка С.И. Ожегова, где представлено толкование

слов «доброжелательный», «доброжелательство». «Доброжелательный» – значит готовый содействовать благополучию других; желающий добра другому. «Доброжелательство» означает доброжелательное отношение к кому-чему-нибудь [46,155]. А понятие «отношение» рассматривается как взаимное общение, связь между кем-нибудь, образующаяся из общения на какой-нибудь почве. В качестве примера в словаре приводятся следующие виды отношений - производственные отношения людей, дипломатические отношения, дружеские отношения [46,434].

В психологической научной литературе межличностные отношения рассматриваются как отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Отношение проявляется в чувствах человека, в его желаниях, интересах, потребностях, оценках, в целях и мотивах его деятельности. По мнению В.Н. Мясищева наиболее ярко отношение выступает в общей направленности личности, в том, чего человек хочет, ради чего действует, как реагирует на отдельные события и явления окружающего его мира, на процесс и результат своей деятельности, на поступки других людей.

Среди множества отношений, которыми человек связан с окружающим его миром природы, вещей и социальной средой, некоторые имеют более частный, другие более общий характер и различную значимость в общем нравственном облике личности. Как отмечает А.А. Люблинская, система нравственных отношений формируется на протяжении всей жизни человека, но наибольшее значение имеют ранние годы жизни, когда ребенок вовлекается в разнообразные по содержанию и организации формы общения со старшими и сверстниками. По мнению ученого, наиболее результативными являются такие формы, в которых он участвует в общественно полезной деятельности. Именно тогда в его отдельных действиях и поступках проявляются и формируются стержневые для нравственного становления отношения и качества[32].

Отношение проявляется у ребенка с первых дней его жизни (М.И. Лисина, А.А. Люблинская, Т.А. Репина, А.Г. Рузская и др.). Оно выступает в его двух полярных чувствах: удовольствия и неудовольствия, которыми младенец отвечает на удовлетворение или неудовлетворение его жизненных, биологических потребностей. Но подобные переживания быстро «социализируются» [31;32].

На протяжении дошкольного возраста накапливается собственный практический опыт ребенка, и уже в младшем дошкольном возрасте слова-требования, слова-оценки взрослых приобретают для него все более обобщенный и действенный характер. Он начинает самостоятельно пользоваться ими — сначала путем подражания взрослым, а затем и произвольно в знакомой ему ситуации. В среднем дошкольном возрасте дети обычно уже хорошо знают требования к их поведению. Как показали исследования И.А. Кумовой, А.Г. Рузской, к шести годам дети правильно и довольно свободно пользуются известными им оценками, когда судят о поступках (точнее, о действиях) других ребят и своих собственных. К моменту поступления в школу дети обычно уже обладают достаточным запасом знаний о том, что хорошо, а что плохо, что можно и надо делать, а чего делать нельзя в пределах знакомой ситуации [28;47].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития межличностных отношений ребенка с окружающими людьми – взрослыми, сверстниками. По мнению ряда психологов (М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.) опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка [31; 46;49].

В отечественной психологии проблема межличностных отношений дошкольников рассматривалась в основном в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива (Я.Л.Коломинский,1984; Т.А.Репина, 1978;

В.С.Мухина, 1985, и др.). В этих исследованиях было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива: одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение «отверженных». Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду зависит от характера отношений ребенка со сверстниками. Основным предметом этих исследований была группа детей, а не личность отдельного ребенка. Межличностные отношения рассматривались как избирательные предпочтения одних детей перед другими и оценивались в основном чисто количественно (по числу выборов, их устойчивости и т.п.). Межличностные отношения сводились к чисто оценочным: сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т.А.Репина, 1978). Субъектный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные, психологические особенности других людей оставались за рамками проведенных исследований.

Межличностные отношения как основной предмет исследования, изучались А.В. Петровским, М.И. Лисиной. В исследованиях выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками людей, понимания эмоционального состояния человека, влияние социальных категорий и эталонов на восприятие другого и т.п.

Значительное количество экспериментальных исследований было посвящено реальным практическим контактам детей и их влиянию на становление детских отношений. Так, например, можно выделить следующие теоретические подходы:

- концепция деятельностного опосредования межличностных отношений (А.В. Петровский, 1993);

- концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина, 1986; 1997).

В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [23,с.207]. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и такие авторы, как Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский. Психологами также отмечается, что отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия.

Однако отношение к другому не всегда имеет внешние проявления. Отношение может иметь место и в отсутствие коммуникативных актов. Его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу. Оно может существовать на уровне сознания или внутренней душевной жизни в форме переживаний, представлений, образов. В реальной жизни отношение к другому человеку проявляется в действиях, направленных на него и в общении. Следовательно, отношения можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей.

Проблема развития доброжелательных отношений у дошкольников нашла свое отражение и в научных исследованиях ряда диссертационных работ. Так, например, И.А. Кумовой были исследованы условия воспитания основ коммуникативной культуры детей шестого года жизни (2004 г.). Исследователь выявляет взаимозависимость характера социально-эмоционального общения взрослых и детей и уровня коммуникативной культуры ребенка: между представлениями о способах коммуникаций и опытом реальных коммуникаций в детской среде. В качестве средств воспитания основ коммуникативной культуры И.А. Кумовой использовалась игра и художественно-эстетические виды деятельности (рассматривание произведений живописи, чтение произведений художе-

ственной литературы, рисование, в которые интегрировались ценности культуры (добро, истина, красота, человек). Автор отмечает, что содержание воспитательного процесса раскрывало такие ценности личности, как вежливый, внимательный, культурный, коммуникабельный, слушающий, отвечающий, терпеливый, проявляющий эмоционально-положительное отношение к другому [22,24].

По данным Е.О. Смирновой, В.А. Бутенко главным фактором, влияющим на детские отношения, является стиль педагогического общения воспитателя с детьми: старшие дети воспроизводят этот стиль по отношению к младшим.

На основе анализа справочных материалов и результатов научных исследований в своей дипломной работе в дальнейшем мы будем придерживаться следующей формулировки понятия «доброжелательные отношения» – это отношения, складывающиеся между детьми в процессе общения (совместной деятельности), основанные на адекватных представлениях детей о правилах взаимоотношений, сформированном умении находить адекватные способы выражения отношения к сверстникам, социально положительных "знаемых" мотивах, которые побуждают детей к социально ценному поведению по отношению к сверстникам и проявляющиеся в готовности содействовать благополучию других.

Таким образом, первым этапом в процессе нравственного воспитания является информирование детей о моральных нормах нашего общества и о тех оценках, которыми взрослые пользуются для выражения своего отношения к окружающему.

1.2. Социально-ориентированные игры как средство формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам

Человек как личность формируется в группе, является непосредственным и опосредованным выразителем внутригрупповых отношений. В качестве объекта воспитательного воздействия обычно выступает не столько отдельный ребенок, сколько различные группы ребят, объединенных по разнообразным признакам. Именно группа сверстников помогает дошкольнику адекватно оценивать свое поведение, сравнивать его с поведением других детей и прислушиваться к их мнению о себе.

Значимость группы для личности, прежде всего в том, что группа - это определенная система деятельности, заданная ее местом в системе общественного распределения труда. Группа сама выступает субъектом определенного вида деятельности и через нее включена во всю систему общественных отношений. В связи с этим группа выступает как наиболее полное отражение коренных особенностей социального строя.

Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Естественно, что все эти термины весьма условны. Иногда в более или менее аналогичном смысле употребляются и другие. Например, в общении выделяются три функции: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная. Задача заключается в том, чтобы тщательно проанализировать, в том числе на экспериментальном уровне,

содержание каждой из этих сторон, или функций. Конечно, в реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других, и выделение их возможно лишь для анализа, в частности, для построения системы экспериментальных исследований. Все обозначенные здесь стороны общения выявляются в малых группах, т. е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

Общение со сверстниками весьма своеобразно и противоречиво: дети с удовольствием взаимодействуют друг с другом, но при этом между ними зачастую наблюдаются ссоры, обиды, даже драки. Между тем нельзя не признать, что общение с другими детьми имеет важное значение для психического развития ребенка и формирования его личности.

Значимость контактов с другими детьми состоит, прежде всего, в том, что они обогащают жизнь маленьких детей новыми впечатлениями, являются источником ярких положительных эмоций, создают условия для проявления творческого начала в ребенке.

Любопытно, что, даже если малыш еще не умеет достаточно хорошо говорить, он может способствовать речевому развитию своего сверстника. Наблюдения показали, что речь ребенка, обращенная к сверстнику, является более связной, более развернутой и лексически богатой, по сравнению с речью, адресованной к взрослому. Общаясь со взрослым, ребенок узнает новые слова и словосочетания, овладевает речевыми нормами. Но этот речевой запас может оказаться невостребованным, потому что взрослый понимает ребенка, даже если его речь не слишком понятна. Другая картина складывается в общении с ребенком.

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова отмечают, что ребенок является менее понятливым и чутким партнером, чем взрослый, поэтому во взаимодействии со своим сверстником дошкольник вынужден активно пользоваться разнообраз-

ными глагольными формами, включать в свою речь наречия образа действия ("здорово", "сильно" и т. п.), прилагательные, выражающие эмоциональное отношение, личные местоимения.

Общение с детьми оказывает влияние на формирование у детей способов взаимодействия с окружающими, от которых в будущем во многом зависит характер взаимоотношений в той или иной общности, а также личностных особенностей.

Характер взаимоотношений ребенка со сверстниками, положение его в группе детей в немалой степени определяют его развитие. Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождает у ребенка чувства общности с ними, доверия, привязанности к группе. При неблагополучии во взаимоотношениях возможно появление состояния напряженности, тревожности, которые либо создают чувство неполноценности и подавленности, либо вызывают агрессивность. В этом случае может сформироваться отрицательное отношение к детям, людям вообще, могут появиться мстительность, враждебность, стремление к уединению. По данным Т.В. Антоновой, О.М. Гостюхиной, Т. А. Репиной, А. А. Рояк и др., образующиеся отклонения, негативные черты могут со временем укрепиться и положить начало устойчивым отрицательным качествам личности, что, в свою очередь, оказывает неблагоприятное воздействие на отношения с окружающими.

Первая и наиболее важная черта общения дошкольников состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Общаясь со сверстниками, ребенок спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстниками впервые появляются такие сложные формы поведения, как при-

творство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Столь широкий диапазон детских контактов определяется богатым функциональным составом общения сверстников, большим разнообразием коммуникативных задач. Если взрослые до конца дошкольного возраста остаются в основном источником оценки, новой информации и образцов действия, то по отношению к сверстникам уже с 3-4-летнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнениями, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра коммуникативных действий.

Второе яркое отличие общения в среде сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослым. В среднем в общении сверстников (по данным В.В. Ветровой) наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Действия, адресованные сверстникам, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесников и в девять раз чаще вступают с ними в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности средств общения. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют са-

мые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т. п. Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность и свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако особая раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников — преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстниками, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения детей существенно меняется от 3 к 6-7 годам

На протяжении всего периода дошкольного возраста наблюдаются существенные изменения в развитии общения ребенка со сверстниками. В.Н. Белкина выделяет следующие основные направления в развитии общения в детском возрасте:

1) Постепенное изменение направленности общения. В первые полтора месяца у ребенка формируется потребность в общении со взрослым, но инициатором общения выступает взрослый, т. к. он создает ситуацию общения. В раннем возрасте инициативу в контактах со взрослым начинает проявлять сам ребенок, диапазон интересов которого расширяется. Затем, в среднем, старшем дошкольном возрасте ребенок открывает для себя новый интересный объект окружающего мира – своего сверстника, развивается «детское общество», подразумевающее специальное общение детей друг с другом. Следовательно, направленность общения ребенка характеризуется двумя сторонами: ребенок – взрослый и ребенок – ребенок.

2) Изменяется, усложняется содержание потребности в общении: во внимании и доброжелательности взрослого (от 0 до 6 мес.); в сотрудничестве (ранний возраст); в доверительном отношении к запросам ребенка (младший и средний дошкольный возраст); во взаимопонимании и сопереживании (старший дошкольный возраст).

3) Мотивы общения: познавательные, деловые и личностные. Познавательные связаны с интересом ребенка к окружающему его миру, что отражается в детских вопросах. Деловые мотивы сопровождают ситуацию сотрудничества ребенка со взрослыми или сверстниками при выполнении какой – либо деятельности. Личностные характеризуют интерес растущего человека к внутреннему миру взрослого и сверстника, отношение ребенка у другому человеку как к представителю социальной группы.

4) Ребенок постепенно овладевает способами общения.

В процессе непосредственного общения используются мимика и пантомимика, затем с третьего года жизни ребенок начинает использовать речь как средство общения. Вначале он общается с помощью речи в основном со взрослыми, и лишь во второй половине дошкольного возраста речь становится главным средством общения его со сверстниками. Ведущая роль в овладении ребенком разнообразными средствами общения принадлежит взрослому.

5) Уже с первых лет жизни ребенок включается не только в непосредственное общение с другими людьми, но и в опосредованное общение: через книги, телевидение, радио.

Основа гуманного отношения к людям – способность к сопереживанию, к сочувствию – проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Е.О. Смирнова и В. Холмогорова считают, что у детей нужно формировать не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки, а прежде всего нравственные чувства []. Только в этом случае ребенка можно научить принимать и воспринимать чужие трудности и радости как свои. Отсюда и наиболее распространенный метод формирования социальных и нравственных чувств – осознание эмоционального состояния, обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной “азбукой чувств”. Основной метод воспитания: подвести ребенка к тому, чтобы он познал себя, научился бы сравнивать себя с другими. Вот почему его учат рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать себя с другими, прислушиваться к себе, делиться своим состоянием, настроением. Предполагается: уверенный в себе ребенок легко встанет на позицию другого, разделит его переживания. Однако прием этот концентрирует внимание ребенка только на самом себе, на своих достоинствах, достижениях и далеко не всегда приводит к желаемому результату. Отнюдь не всегда дети сопереживают дру-

гим, а высокая оценка собственных достоинств в большинстве случаев не способствует столь же высокой оценке других.

По мнению Е.О. Смирновой основная стратегия воспитания должна сводиться к снятию фиксации ребенка на собственном “Я” за счет развития внимания и сопричастности к партнеру. Стратегия эта предполагает существенную трансформацию ценностных ориентиров и методов, базируется на принципах отказа от оценок, реальных предметов и игрушек, соревновательного начала.

Любая оценка способствует фиксированности на собственных достоинствах и недостатках. Именно поэтому в обучающих играх должно исключаться любое вербальное выражение отношения к сверстнику. Минимизация речевых обращений за счет непосредственного общения – экспрессивно-мимического или с помощью жестов – может способствовать безоценочному взаимодействию.

Как показывает практика, любой предмет в игре отвлекает детей от непосредственного взаимодействия. Получается, что общение возникает “по поводу” чего-то, и тогда оно становится не целью, а средством взаимодействия.

Поскольку фиксированность на собственных достоинствах порождает яркую демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку окружающих, мы предлагаем игры такого содержания исключить. Основной стратегией должно стать формирование чувства общности, желания видеть в сверстнике друга и партнера. Чувство общности и способность “увидеть” другого – тот фундамент, на котором строится нравственное отношение к партнеру: оно и порождает сочувствие, сопереживание и содействие.

Исходя из этих положений, Е.О. Смирнова и В. Холмогорова разработали игры и занятия, адресованные детям среднего и старшего дошкольного возраста. Их содержание направлено на привлечение внимания к партнеру, его внешности, настроению, действиям, поступкам; главный метод – непосредственное

взаимодействие. Эксперимент показал достаточно высокие результаты. Подтверждение тому – отклики воспитателей. Их мнение таково: дети стали самостоятельно, без вмешательства взрослых разрешать многие конфликты, больше играть, заметно снизилась агрессивность тех, кого мы называем проблемными, и, наоборот, повысилось участие “замкнутых”, уменьшилось количество демонстративных реакций.

О.В. Буданова выделяет ряд особенностей, характерных для социально ориентированных игр:

- коллективный характер деятельности (т.е. включение в игру как непосредственных исполнителей, так и зрителей), что способствует усилению роли социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей;

- актуальность содержания (игра должна носить острый, наступательный характер), что позволяет создать мотивационную основу для общеинтеллектуального, общекультурного и социально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста;

- педагогический подход к распределению ролей (например, с использованием приема «статусной терапии», когда ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии ставят в пару с умственного одаренным ребенком, помогающим ему быстрее, чем обычно, решить задачу, и благодаря этому помочь всему детскому коллективу);

- такая игра - не спектакль, хотя в ней и распределяются роли, поэтому репетировать социально ориентированную игру нельзя (по природе такая игра «одноразовая», поэтому зависит от творчества и импровизации участников, направлена на формирование индивидуального когнитивного стиля решения проблемных социальных ситуаций у каждого участника);

– игра способствует формированию коллективного субъекта в единстве с активной позицией каждого ребенка, и, что немаловажно, единству содержания интеллектуального и социально-нравственного развития дошкольников.

В процессе проведения социально ориентирующих игр между взрослыми и детьми складывается особый тип отношений, который определяется самой природой игры как деятельность самостоятельная, добровольная и творческая.

Чаще всего авторами сюжетов таких игр являются взрослые, а дети занимаются творческим обогащением содержания игры. В социально ориентирующих играх ребенку необходимо как бы оторваться от действительности, уметь поставить себя в условную ситуацию и воспринять иное мироощущение. Это позволяет формировать такие механизмы личностного роста и интеллектуального развития, как эмоциональную и интеллектуальную децентрацию и пространственно-временное смещение.

Таким образом, общение дошкольников со сверстниками является важным фактором для процесса их социализации, совершенствования навыков общения. Существенную помощь в этом оказывают социально-ориентированные игры.

1.3. Педагогические условия формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр

Для формирования доброжелательности общения между детьми важно, чтобы дети осознавали это. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребён-

ка будут складываться представления о сущности правил доброжелательных отношений, о необходимости и о преимуществах овладения ими. У ребёнка должно появиться желание овладеть данными правилами, то есть важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующих знаний и желание следовать им. Появление мотива влечёт за собой отношение к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства. Эти чувства придают процессу формирования личностно-значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества.

Но знания и чувства порождают потребность в их практической реализации - в поступках, в поведении. Поступки и поведение в свою очередь берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества.

Таким образом, вырисовывается механизм доброжелательного отношения к окружающим. Данный механизм имеет объективный характер. Он проявляется всегда, при формировании любого (нравственного или безнравственного) качества личности. Главная особенность механизма нравственного воспитания заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключён, ни заменён другим. Что, например, произойдёт, если мы решим формировать доброту как нравственное качество личности и станем воспитывать у ребёнка лишь представления о том, что такое доброта? Или не вызовем положительное отношение к этому качеству и желание им овладеть, стать добрым? Или не создадим условия для проявления доброты?

При этом действие механизма нравственного воспитания носит и гибкий характер: то есть последовательность компонентов может изменяться в зависимости от особенностей качества (от его сложности и т. п.) и от возраста детей. Так, например, в работе с малышами опираться на понимание и осознание важ-

ности формирования того или иного качества личности недопустимо. Необходимо изменить последовательность и начинать не с сообщения знаний, а с формирования эмоциональной базы, практики поведения. Это послужит благоприятной основой для последующего усвоения знаний [9. с. 104].

Для усвоения детьми более трудных правил культурного поведения целесообразно использовать социально-ориентированные игры. Они помогают воспитателю выровнять уровень овладения навыками каждым ребенком группы.

Через социально-ориентированные игры воспитатель может в увлекательной форме не только раскрыть содержание требований в необходимой последовательности, но и связать эти требования с конкретными поступками малыша, это дает возможность закрепить положительное отношение к их выполнению в повседневной жизни.

Эффективным средством в формировании доброжелательности общения старших дошкольников в группе сверстников являются социально-ориентированные игры. Наиболее ярко особенности этого типа игр С.А. Шмаков раскрывает в характеристиках, которые присущи сюжетно-ролевой игре. Социализирующий эффект ролевой игры проистекает из того, что она:

- представляет собой форму моделирования ребенком прежде всего социальных отношений;
- воссоздает социальные отношения в материальной, доступной ребенку форме;
- выступает активной формой экспериментального поведения.

В досуговой педагогике такой тип игр получил название социально-ориентирующих.

Социально – ориентирующая игра - это большой импровизированный спектакль, в котором участвуют все. В этих играх создаются ситуации выбора, в которых ребенок выбирает не только направление своего участия в игре, но и

способ достижения цели. То ли он идет к цели один, то ли со своим другом, то ли с большой группой детей.

Главный педагогический смысл этих игр - создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании ситуаций выбора, в которых ребенок должен выбрать способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта. Социально-ролевая игра имеет свои особенности. Так в ней, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре и по поводу игры возникают другого рода отношения - уже не изображаемые, а действительные, реальные. Отмечается, что эти виды отношений тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут расходиться друг с другом.

В игре возможен переход от внешних требований воспитателя во внутренние требования самого воспитанника. Механизм такого перехода основывается на общих закономерностях игры. Как уже отмечалось, участвуя в игре, ребенок выступает в увлекательной для него позиции. Игровую роль он выполняет без какого-либо внешнего воздействия. Она становится для играющего внутренней необходимостью, а правила игры - внутренними правилами для самого себя. Наблюдается стремление и желание самого играющего к максимальному проявлению личных качеств и возможностей для выполнения требований к роли. Именно такую же воспитательную задачу ставит перед собой педагог. Игра создает условия к встречному стремлению воспитателя и воспитанника в достижении единой цели.

Примерный алгоритм создания социально-ориентирующей игры состоит из трёх этапов: подготовка игры, её проведение и обсуждение.

Рассмотрим алгоритм подготовки игры:

1.1. Первым делом следует понять, для кого будет проведена игра — возраст, состояние группы, межличностные связи, потребности, проблемы и т. д.

1.2. Исходя из этого, следует определить, какие цели и задачи ставятся перед игрой (необходимость снять напряжение в группе, решить какой-то конфликт, продемонстрировать неоднозначность и пути решения актуальной для группы ситуации, отработать навык взаимодействия в экстремальной обстановке, поставить или решить какую-то проблему и т.п.).

1.3. Следующий этап — осознание того, какой типаж игры следует выбрать для решения поставленных задач. Здесь надо быть очень внимательным, так как от этого зависят многие игровые факторы — динамика, плотность и характер взаимодействия отдельных игроков, степень возможной конфликтности в игре, то, как определяют для себя дети свои игровые цели, и многое другое. Типаж может быть задан теми внутренними целями, которые определяют для игроков мастера. Соответственно возможны игра-спасение, игра-обсуждение, игра-выбор, игра-изучение, игра-отстаивание и т. д.

1.4. После того как выбран типаж игры, следует осознать, как в целом выглядит игровой мир. Игра может проходить на историческом (например, в древней Руси), фантастическом (сказочный мир), социальном фоне (современный мир).

1.5. Выбрав игровой мир, осознав то время, в которое нас перенесёт игра, надо определить границы игрового пространства. Это может быть отдельное замкнутое пространство (игровая площадка, на которой оказываются; берег реки; улица и др.), населённый пункт, страна (может быть, несколько государств) со своими деревнями, городами, лесами и т.д., планета или ряд планет со своими космодромами и пр. Понятно, что игровое пространство зависит от количества играющих людей, от того, как долго планируется вести игру и, естественно, от задач и целей, которые предстоит решить. Соответственно, если речь

идёт о небольших играх, то игровое пространство, как правило, невелико и разворачивается в пределах одного помещения. Это в значительной степени облегчает положение педагога, которому не приходится экономить пространство, разделяя имеющиеся помещения на несколько частей, находить множество комнат и т. д.

1.6. Один из самых сложных и ответственных подготовительных этапов — осознание того, какими путями может развиваться игра. Здесь всё должно быть очень грамотно спланировано. Важно понимать, когда в игре может начаться экологическая катастрофа, т. е. какие-то важные игровые события. Мастера игры должны запланировать ряд событий, которые с большой вероятностью определённым образом повлияют на дальнейшее развитие событий. Вообще сюжетных линий, идущих параллельно, должно быть несколько. Таким образом, сюжет игры становится довольно сложным, с большим количеством конфликтов; у игроков появятся цели, достижение которых будет возможно, только если будут ущемлены интересы других и т. д. У каждого игрока будет выбор того, чем ему можно заняться в конкретный момент времени.

1.7. Помимо сюжетных линий, влияющих на развитие игры, предусматривается так называемая фоновая деятельность. Она происходит вне зависимости от того, что делается в игре в целом. Необходима фоновая деятельность для поддержания жизни или соблюдения определённых традиций (сбор урожая, подготовка к путешествию и др.). Фоновая деятельность определяет отношения в микрогруппах, предполагает получение некоторых навыков, обеспечивает необходимое игровое напряжение, служит для заполнения игровых пауз, когда основные сюжетные линии по тем или иным причинам затухают.

1.8. Затем наступает этап определения и прописывания законов игрового мира и того, каким образом они моделируются. Законы могут

быть социальными, природными, физиологическими, технологическими, мистическими.

Также каким-либо образом моделируется игровое пространство — строится «центр управления», определяется, из чего будет сделан «космический корабль» и т.д. и игровые предметы — бластеры, тракторы, ковры-самолёты, машина времени.

1.9. Разработка правил игры. На этом этапе следует детально определить то, каким правилам подчиняются игроки. Определяются стандарты посева полей и ухода за всходами, то, как на игре можно смоделировать изготовление скафандра или как инициировать магический посох. Эти правила расписываются очень чётко, чтобы не возникало в результате разного их прочтения споров в процессе игры.

1.10. Когда игра в достаточной степени спланирована, следует расписать основные роли и кто их будет играть. Ключевые роли во многом определяют развитие игры. Соответственно, важно понять, кому следует их предложить. Некоторые важные роли могут отыгрывать мастера, знающие нюансы игры заранее. При придумывании ролей учитываются их характеры, цели и задачи, которые они преследуют, отношения с другими персонажами, то, как это сможет сыграть конкретный человек, и т. д. После расписываются «второстепенные» роли (стражники, крестьяне, паломники, роботы-слуги). Важно учитывать, что «второстепенность» ролей может быть довольно условна, ведь никому не знакомый гладиатор может стать главой повстанческого движения рабов.

1.11. Непосредственно перед игрой следует донести правила и личные установки до игроков. Это может быть сделано в виде рассказа, небольшой театральной постановки, расписанных на бумаге стандартов. Возможно сочетание подачи предигрового материала.

1.12. Отдельно следует сказать *об изготовлении костюмов и бутафории*. Весь игровой антураж может быть достаточно условен (костюмы в виде повязок на головах, комната, оформленная лишь тканью и правильно расставленной мебелью). Однако лучше, если есть возможность организовать костюмерную и бутафорную мастерские, где вместе с ребятами можно изготовить для игры весь необходимый материал.

Рассмотрим некоторые особенности проведения игры:

2.1. Зачастую игра начинается с некоторой оговорённой заранее политеатральной постановки: заключения важного контракта, получении письма с просьбой о помощи. От начала зависит эмоциональная окраска игры, осознание игроками политической обстановки, их текущих и перспективных целей и задач.

2.2. Особенность ролевых игр состоит в том, что они могут развиваться довольно спонтанно, однако это не значит, что сюжет совершенно непредсказуем. Развитие игры зависит от изначальных установок и от того, как мастера контролируют отдельные игровые моменты. Ясно, что корректировать сюжет следует только по необходимости и весьма осторожно по отношению к играющим. Это достигается путём:

- введения в игру новых персонажей, несущих важную информацию или имеющих большую власть;
- неожиданно обрушивающихся на игроков событий (гроза, поломка машины).

Помимо контроля сюжетных линий, мастера игры должны внимательно следить за игрой каждого человека. Это нужно как для того, чтобы выделить в игре тех, кто особенно удачно проявляет себя, так и для последующего обсуждения игры.

Очень часто игра заканчивается не так, как это было запланировано людьми, её проводящими. Это вполне нормально: ведь сам ход игры, её развитие в основном должны зависеть от поведения самих игроков, а не от прихоти мастеров.

2.3. Закончить игру лучше на эмоциональном и сюжетном подъёме, что обеспечивает яркость впечатлений и больше стимулов для предстоящего обсуждения («Вот дальше мы бы наверняка...»). К тому же «сильная» концовка в принципе оставляет яркие воспоминания о прошедшей игре.

Завершается игра ее обсуждением (рефлексией), подведением итогов. Обсуждение игры лучше всего проводить через несколько минут после её окончания, когда немного улягутся эмоции и появится возможность к объективному анализу случившегося. Обсуждение ведётся примерно по следующему плану:

- Ведущий предлагает вспомнить основные игровые моменты, то, какие важные события произошли.
- Происходит оценка того, что происходило: чем были вызваны события, каково при этом было поведение отдельных игроков. Также идёт обмен мнениями по поводу тех ситуаций, которые вызвали наибольшее число споров, разъяснение со стороны мастеров непонятных или спорных моментов.
- В конце обсуждения ведущий «раскрывает карты» — поясняет что-то оставшееся непонятным и отвечает на возникшие вопросы.

После этого подводится окончательный итог игры.

В основу любой социально-ориентирующей игры должны быть заложены следующие компоненты:

1. Вариативность, выбор участниками своей роли в игре. Перед ребёнком должен быть комплекс проблем: в качестве кого участвовать – ведущего или ведомого; идти с командой или самостоятельно отстаивать свои интересы; какие испытания пройти, а от чего отказаться.

2. Имитация реальных социальных проблем, с которыми дети сталкиваются по жизни или могут встретиться в будущем.
3. Комплекс правил и стимулирующих факторов, которые создают соревновательный эффект.
4. Любовь детей к романтике и приключениям.
5. Динамичность и театрализованность сюжета.

В перечисленных признаках заключается педагогическая сущность сюжетно-ролевых, социально-ориентирующих игр, в процессе которых происходит повышение активности, самостоятельности, инициативы и творчества детей.

Представленное нами описание особенностей, алгоритма, содержания социально-ориентированных игр позволяет выделить ряд условий для использования в формировании доброжелательного отношения к сверстникам у старших дошкольников:

- учет принципов использования социально-ориентированных игр;
- учет особенностей взаимоотношений детей возрастной группы;
- систематичность и последовательность в проведении социально-ориентированных игр;
- закрепление в реальных жизненных условиях полученных результатов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития межличностных отношений ребенка с окружающими людьми – взрослыми, сверстниками. По мнению ряда психологов (В.В. Абраменкова, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.) опыт первых отношений как со

взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка.

В отечественной психологии проблема межличностных отношений дошкольников рассматривалась в основном в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива (Я.Л.Коломинский,1984; Т.А.Репина, 1978; В.С.Мухина, 1985, и др.).

Эффективным средством в формировании доброжелательности общения старших дошкольников в группе сверстников являются социально-ориентированные игры. Наиболее ярко особенности этого типа игр С.А. Шмаков раскрывает в характеристиках, которые присущи сюжетно-ролевой игре. Социализирующий эффект ролевой игры проистекает из того, что она:

- представляет собой форму моделирования ребенком прежде всего социальных отношений;
- воссоздает социальные отношения в материальной, доступной ребенку форме;
- выступает активной формой экспериментального поведения.

Главный педагогический смысл этих игр - создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании ситуаций выбора, в которых ребенок должен быть выбрать способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР

2.1. Выявление у старших дошкольников особенностей отношения к сверстникам

Экспериментальная работа по проблеме исследования была организована на базе МБДОУ г. Белгорода. В исследовании участвовало 10 детей старшей группы.

Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении уровней доброжелательного отношения к сверстнику у старших дошкольников.

Для проведения диагностики нами были использованы ситуации выбора:

- «Порадуй друга»;
- «Для себя и для других»;
- «Дежурные»;
- Наблюдение за проявлением доброжелательного отношения к сверстникам в повседневной жизни.

Перейдем к описанию результатов исследования.

Ситуация выбора «Порадуй друга» была направлена на выявление умений детей проявить внимание к сверстнику в условиях выбора линии поведения. Результаты по данной ситуации представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты ситуация выбора «Порадуй друга»

№ п/п	Имя ребенка	Уровень
1	Варя	высокий
2	Иван	высокий
3	Настя	высокий
4	Глеб	средний
5	Вика	средний
6	София	средний
7	Ксения	средний
8	Андрей	средний
9	Георгий	средний
10	Данил	высокий

В соответствии с данными таблицы 2.1. высокий уровень умений детей проявить внимание к сверстнику в условиях выбора линии поведения показали 4 ребенка (40%), средний уровень – 6 детей (60%) и низкий уровень не был выявлен.

Высокий уровень умений детей проявить внимание к сверстнику в условиях выбора линии поведения показали Варя, Иван и Настя. Дети без тени сомнения, с радостью отдали свои работы для друга. Каждый ребенок старательно вкладывал свою работу в конверт. Остальные шесть ребят отдали свои работы только после некоторого колебания.

Ситуация выбора «Дежурные» была направлена на выявление умения детей проявить внимание к сверстникам, учитывать не только личные желания, но

и потребности других детей. Результаты по данной ситуации представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты ситуация выбора «Дежурные»

№ п/п	Имя ребенка	Уровень
1	Варя	высокий
2	Иван	средний
3	Настя	средний
4	Глеб	средний
5	Вика	средний
6	София	низкий
7	Ксения	средний
8	Андрей	низкий
9	Георгий	средний
10	Данил	средний

В соответствии с данными таблицы 2.2. высокий уровень детей быть справедливым по отношению к сверстникам показал 1 ребенок (10%), средний уровень – 7 детей (70%) и низкий уровень – 2 ребенка (20%).

В ситуации «Дежурные» только Варя осталась помочь ребятам, чтобы они тоже успели пойти посмотреть мультфильм.

Иван, Настя и Глеб, глядя на дежурных, морально поддерживали их, подрапливая словами.

Ксения, Георгий и Данил стояли у выхода из группы и тоже словами подрапливали сверстников, подсказывая, что еще осталось убрать.

София и Андрей ушли сразу же, как только было предложено пойти посмотреть мультфильм.

Ситуация выбора «Для себя и для других» была направлена на выявление умения ребенка быть справедливым по отношению к сверстникам, учитывать не только свои интересы, но и интересы других детей. Умение поставить себя на место сверстника и понять его желания. Результаты по данной ситуации представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты ситуация выбора «Для себя и для других»

№ п/п	Имя ребенка	Уровень
1	Варя	средний
2	Иван	высокий
3	Настя	средний
4	Глеб	средний
5	Вика	средний
6	София	низкий
7	Ксения	средний
8	Андрей	низкий
9	Георгий	средний
10	Данил	средний

В соответствии с данными таблицы 2.3. высокий уровень умений детей быть справедливым по отношению к сверстникам показал 1 ребенок (10%), средний уровень – 7 детей (70%) и низкий уровень – 2 ребенка (20%).

В ситуации «Для себя и для других» высокий уровень умения быть справедливым по отношению к сверстникам, учитывать не только свои интересы, но

и интересы других детей проявил только Ваня. Увидев самые красивые карточки, он поделил их между всеми, объясняя, что другим тоже захочется иметь красивые карточки.

Все красивые карточки оставили для себя Андрей и София. Остальные дети находились в ситуации сомнения, по несколько раз перекладывая карточки – то себе, то друзьям.

Также, нами было проведено наблюдение за проявлением доброжелательного отношения к сверстникам в течение всего дня пребывания в детском саду. Наблюдение длилось одну неделю. Результаты наблюдения мы соотнесли со следующими уровнями:

Высокий уровень доброжелательных взаимоотношений выражается в преобладающем проявлении дружелюбия и внимания к сверстникам, в умении учитывать в общении эмоции и чувства других детей, в готовности помочь, поделиться своим опытом, проявить участие к проблемам сверстника, уметь поддерживать в общении эмоционально-положительный тон, следовать культурным требованиям и правилам. Эти проявления во взаимоотношениях со сверстниками отличаются достаточным постоянством, распространяются на широкий круг сверстников. В ситуациях самостоятельно делается справедливый выбор.

Средний уровень: ребенок положительно настроен по отношению к сверстникам. Самостоятельно проявляет доброжелательность избирательно — по отношению к близким друзьям и тем, к кому в настоящее время испытывает интерес и симпатию. По отношению к остальным детям допускает отдельные негативные действия (неуступчивость, конфликтность и т. п.), но понимает неоправданность таких действий, прислушивается к советам воспитателя и стремится к примирению. В ситуациях выбора делает справедливый выбор, следуя примеру других детей.

Низкий уровень: проявляется в неустойчивости доброжелательного отношения ребенка к сверстникам, с выраженными эгоистическими тенденциями и нежеланием учитывать интересы других детей. В ситуациях выбора преобладает личный интерес, неумение поставить себя на место сверстника, понять его проблемы. Наблюдаются частая конфликтность, отсутствие самостоятельности и инициативы в проявлении участия и помощи сверстникам (только после напоминания и побуждения воспитателя).

Результаты наблюдения представили в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты наблюдения за проявлением доброжелательного отношения к сверстникам у старших дошкольников

№ п/п	Имя ребенка	Уровень
1	Варя	высокий
2	Иван	высокий
3	Настя	средний
4	Глеб	средний
5	Вика	средний
6	София	низкий
7	Ксения	средний
8	Андрей	низкий
9	Георгий	средний
10	Данил	средний

В соответствии с данными таблицы 2.3. высокий уровень умений детей быть справедливым по отношению к сверстникам показали 2 ребенка (20%), средний уровень – 6 детей (60%) и низкий уровень – 2 ребенка (20%).

Результаты диагностики по всем трем ситуация мы представили в сводной таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Сводная таблица результатов диагностики в ситуациях выбора

№ п/п	Имя ребенка	«Порадуй друга»	«Дежурные»	«Для себя и для других»	Результаты наблюдения	Уровень
1	Варя	высокий	высокий	средний	высокий	высокий
2	Иван	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
3	Настя	высокий	средний	средний	средний	средний
4	Глеб	средний	средний	средний	средний	средний
5	Вика	средний	средний	средний	средний	средний
6	София	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
7	Ксения	средний	средний	средний	средний	средний
8	Андрей	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
9	Георгий	средний	средний	средний	средний	средний
10	Данил	высокий	средний	средний	средний	средний

Высокий уровень проявления доброжелательного отношения к сверстнику показали 2 ребенка (20%), средний – 6 детей (60) и низкий – 2 ребенка (20%).

Варя и Иван показали высокий уровень доброжелательного отношения к сверстникам, однако, и у них имела место ситуация сомнения – у Вани – в ситуации «Дежурные», а у Вари – в ситуации «Для себя и для других».

Глеб, Вика, Ксения и Георгий проявили сомнение во всех ситуациях выбора и показали средний уровень. Еще два ребенка – Данил и Настя- показали средний уровень доброжелательного отношения к сверстнику, однако у них был проявлен высокий уровень в ситуации выбора «Порадуй друга».

Андрей и София одинаково проявили себя во всех ситуациях: в ситуации «Порадуй друга» они проявили сомнение, а в двух других ситуациях выбора проявили безразличие к сверстникам и оказались на низком уровне.

Наглядно результаты проведенной диагностики представлены на рисунке 2.1.

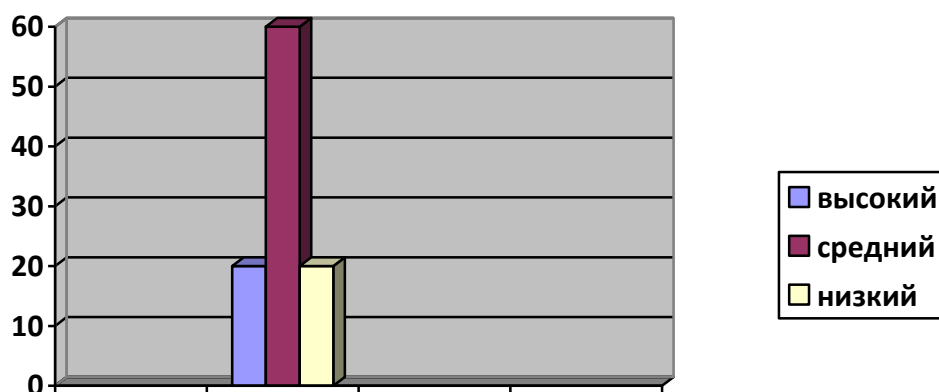


Рис. 2.1. Уровни доброжелательного отношения к сверстнику у старших дошкольников

В целом, можно сделать вывод о том, что у большинства исследованных детей проявление доброжелательного отношения к сверстнику присутствует. Однако, педагогам необходимо учесть данные результаты в дальнейшей воспитательной работе.

2.2. Содержание работы по формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр

После проведения диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста, мы приступили к описанию содержания образовательной работы по формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам с использованием социально-ориентированных игр.

В основу содержания образовательной работы с детьми нами была положена гипотеза исследования, согласно которой успешному формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам может способствовать использование в образовательной работе с детьми социально-ориентированных игр.

Также мы опирались на исследования Н.Е. Вераксы, Е.О. Смирновой и В. Холмогоровой.

Цель образовательной работы с детьми: способствовать формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам средствами социально-ориентированных игр.

Принципы методики проведения социально – ориентированных игр:

- принцип адекватности игры системе социальных отношений в обществе;
- принцип рефлексивного последствия;
- принцип индивидуального подбора.

Социально-ориентированные игры должны проводиться в соответствии с определенным алгоритмом, который включает в себя:

- подготовительный (предварительный) этап – подготовка участников к восприятию игры: вводная беседа, рассматривание иллюстраций и картин, чтение и обсуждение, сбор-старт;
- основной этап – участие детей в организуемой педагогом игре: обыгрывание ситуаций, игра в воображаемых обстоятельствах, обсуждение и объяснение ситуаций детьми, изображенных на картинках, движение по маршрутам;
- этап рефлексии – подведение итогов: ответы детей на вопросы педагога, обращение детей на себя, на свои поступки, сбор-финиш.

В первый блок по формированию доброжелательного отношения к сверстникам мы включили серию игр, разработанных Е.О. Смирновой и В. Холмогоровой. На первом этапе проведения социально-ориентированных игр предполагается отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия. Общее правило – общение без слов исключает ссоры, споры, договоры и т.д. В каждую игру введен свой язык “условных сигналов” – физические контакты, с помощью которых участники общаются без предметных атрибутов.

Какова роль педагога? Он играет вместе с детьми, показывает образцы игровых действий, время от времени комментирует происходящее, направляет внимание. В игру приглашает только желающих. Если кто-то отказывается, не настаивает, но стремится ненавязчиво заинтересовать общей игрой.

Темы и содержание игр представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

№ п/п	Название игры	Содержание игры
1	«Жизнь в лесу»	Воспитатель (садится на ковер, рассаживая вокруг себя детей). Представьте себе, что вы оказались в лесу и говорите на разных языках. Но

		<p>вам надо как-то общаться между собой. Как это сделать? Как спросить о чем-нибудь, как выразить свое доброжелательное отношение, не проронив ни слова? Чтобы задать вопрос, как дела, хлопаем своей ладонью по ладони товарища (показ). Чтобы ответить, что все хорошо, наклоняем голову к его плечу; хотим выразить дружбу и любовь – ласково гладим по голове (показ). Готовы?</p> <p>Тогда начали. Сейчас раннее утро, выглянуло солнышко, вы только что проснулись...</p> <p>Дальнейший ход игры педагог разворачивает произвольно, следя за тем, чтобы дети не разговаривали между собой.</p>
2	«Добрые эльфы»	<p>Воспитатель (садится на ковер, рассаживая детей вокруг себя). Когда-то давным-давно люди, борясь за выживание, вынуждены были работать и днем и ночью. Конечно, они очень уставали. Сжалились над ними добрые эльфы. С наступлением ночи они стали прилетать к людям и, нежно поглаживая их, ласково убаюкивать добрыми словами. И люди засыпали. А утром, полные сил, с удвоенной энергией брались за работу.</p> <p>Сейчас мы с вами разыграем роли древних людей и добрых эльфов. Те, кто сидит по правую руку от меня, исполняют роли этих тружеников, а те, кто по левую, – эльфов. Потом мы поменяемся ролями. Итак, наступила ночь. Изнемогающие от усталости люди продолжают работать, а добрые эльфы прилетают и убаюкивают их...</p> <p>Разыгрывается бессловесное действие</p>
3	«Птенцы»	<p>Воспитатель. Вы знаете, как появляются на свет птенцы? Зародыш сначала развивается в скорлупе. Через положенное время он разбивает ее своим маленьким клювиком и вылезает наружу. Ему открывается большой, яркий, неизведанный мир, полный загадок и неожиданностей. Все ему ново: и цветы, и трава, и осколки скорлупы. Ведь он никогда не видел всего этого. Поиграем в птенцов? Тогда присядем на корточки и начнем разбивать скорлупку. Вот так! (Показ.) Все! Разбили! Теперь исследуем окружающий мир – познакомимся друг с другом, пройдемся</p>

		по комнате, принимаемся к предметам. Но учтите, птенцы не умеют разговаривать, они только пищат.
4	«Муравьи»	<p>Воспитатель (рассадив детей вокруг себя). Приходилось ли кому-нибудь из вас видеть в лесу муравейник, внутри которого день и ночь бурлит жизнь? Никто из муравьишек не сидит без дела, каждый занят: кто-то таскает иголки для укрепления жилища, кто-то готовит обед, кто-то воспитывает детей. И так всю весну и все лето. А поздней осенью, когда наступают холода, муравьишки собираются вместе, чтобы заснуть в своем теплом домике. Они спят так крепко, что им не страшны ни снег, ни метель, ни морозы. Муравейник просыпается с наступлением весны, когда первые теплые солнечные лучи начинают пробиваться сквозь толстый слой иголок. Но прежде чем начать привычную трудовую жизнь, муравьишки закатывают огромный пир. У меня такое предложение: сыграем роль муравьишек в радостный день праздника. Покажем, как муравьишки приветствуют друг друга, радуясь приходу весны, как рассказывают о том, что им снилось всю зиму. Только не забудем, что разговаривать муравьи не умеют. Поэтому будем общаться жестами.</p> <p>Воспитатель и дети разыгрывают пантомимой и действиями изложенный рассказ, заканчивая его хороводом и танцами.</p>
5	«Театр теней»	<p>Воспитатель. Обращали ли вы внимание на то, как в яркий солнечный день за вами неотступно следует собственная тень, в точности повторяя, копируя все ваши движения? Гуляете ли вы, бегаете, прыгаете – она все время с вами. А если вы с кем-то идете или играете, то ваша тень, как бы подружившись с тенью вашего спутника, опять-таки в точности все повторяет, но не разговаривая, не издавая ни одного звука. Она все делает бесшумно. Представим, что мы – наши тени. Погуляем по комнате, посмотрим друг на друга, попробуем друг с другом пообщаться, а потом вместе что-нибудь построим из воображаемых кубиков. Но как? Будем двигаться тихо-тихо, не издавая ни единого звука. Итак, начали!</p>

		Совместно с взрослым дети молча передвигаются по комнате, смотрят друг на друга, здороваются за руку. Затем по его примеру из воображаемых кубиков строят башню. Успех игры зависит от фантазии педагога.
6	«Ожившие игрушки»	<p>Воспитатель (садится на ковер, рассаживая детей вокруг себя). Вам, наверное, рассказывали или читали сказки о том, как оживают ночью игрушки. Закройте, пожалуйста, глаза и представьте свою самую любимую игрушку, вообразите, что она, проснувшись, делает ночью. Представили? Тогда предлагаю вам исполнить роль любимой игрушки и познакомиться с остальными игрушками. Только опять-таки все наши действия выполняем молча, чтобы не разбудить старших. А после игры попробуем отгадать, кто какую игрушку изображал.</p> <p>По окончании игры дети по просьбе педагога рассказывают, кто кого изображал. Если кто-либо затрудняется, взрослый предлагает еще раз, пройдясь по комнате, показать свою игрушку.</p>

По мнению авторов, содержание игр, равные права, запрет на вербальные контакты снимают напряженность, замкнутость, страх того, что кто-то кого-то может обидеть, не принять в игру. Доброжелательные отношения ослабляют защитные барьеры, направляют внимание детей друг на друга. Как легко увлечь проблемного ребенка? Авторы игр дают следующий совет: желательно, чтобы с ним в паре был взрослый. Убедившись, что такой ребенок увлекся, можно переключить его на игру с другими детьми. В крайнем случае, в наиболее трудной ситуации нужно мягко вывести его из игры, предложив какое-либо индивидуальное занятие (Lego, кубики и пр.). Как показывает практика, через некоторое время ребенок вновь присоединится к общей затее, но на этот раз постарается не нарушать ее правил.

Заканчивать игру нужно в тот момент, когда педагог замечает, что дети устали, отступают от правил. Тогда, собрав всех вокруг себя в хоровод и сообщив, что игра окончена, взрослый предлагает попрощаться в виде какого-либо

ритуала (например, протягивает детям руку, или сами дети мягко дотрагиваются до плеча соседа). Ритуалом можно заканчивать каждое занятие.

Как известно, дети очень любят разыгрывать игры, которые им знакомы, и нередко сами просят повторить их. В таких случаях любимым играм отводят первую половину занятия, а новым – вторую.

Во второй блок вошли социально-ориентированные игры по мотивам известных детям сказок. Эти игры разработали Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса:

- Играем в сказку «Репка»;
- Играем в сказку «Теремок»;
- Играем в сказку «Три поросенка»

Игра увлекает и включает ребенка в новые для него отношения. Кроме того, игра как средство познания социального мира одновременно является средством его моделирования. В игре и ребенок, и взрослый контролируют самих себя, стараются быть лучше. Она, как никакой другой метод и форма умственного воспитания, подчеркивает роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Экспериментальная работа по проблеме исследования была организована на базе МБДОУ г. Белгорода. В исследовании участвовало 10 детей старшей группы. Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении уровней доброжелательного отношения к сверстнику у старших дошкольников.

Для проведения диагностики нами были использованы ситуации выбора:

- «Порадуй друга»;
- «Для себя и для других»;
- «Дежурные».

Высокий уровень проявления доброжелательного отношения к сверстнику показали 2 ребенка (20%), средний – 6 детей (60) и низкий – 2 ребенка (20%).

Варя и Иван показали высокий уровень доброжелательного отношения к сверстникам, однако, и у них имела место ситуация сомнения – у Вани – в ситуации «Дежурные», а у Вари – в ситуации «Для себя и для других».

Глеб, Вика, Ксения и Георгий проявили сомнение во всех ситуациях выбора и показали средний уровень. Еще два ребенка – Данил и Настя- показали средний уровень доброжелательного отношения к сверстнику, однако у них был проявлен высокий уровень в ситуации выбора «Порадуй друга».

Андрей и София одинаково проявили себя во всех ситуациях: в ситуации «Порадуй друга» они проявили сомнение, а в двух других ситуациях выбора проявили безразличие к сверстникам и оказались на низком уровне.

2.В основу содержания образовательной работы с детьми нами была положена гипотеза исследования, согласно которой успешному формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам может способствовать использование в образовательной работе с детьми социально-ориентированных игр.

Также мы опирались на исследования Н.Е. Вераксы, Е.О. Смирновой и В. Холмогоровой.

Цель образовательной работы с детьми: способствовать формированию у старших дошкольников доброжелательного отношения к сверстникам средствами социально-ориентированных игр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития доброжелательных отношений между детьми является одной из актуальных в дошкольном образовании и является объектом научных исследований многих педагогов и психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, М.И.Лисиной, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.).

Проблема развития доброжелательных отношений у дошкольников нашла свое отражение и в научных исследованиях ряда диссертационных работ. Так, например, И.А. Кумовой были исследованы условия воспитания основ коммуникативной культуры детей шестого года жизни (2004 г.). Исследователь выявляет взаимозависимость характера социально-эмоционального общения взрослых и детей и уровня коммуникативной культуры ребенка: между представлениями о способах коммуникаций и опытом реальных коммуникаций в детской среде. В качестве средств воспитания основ коммуникативной культуры И.А. Кумовой использовалась игра и художественно-эстетические виды деятельности (рассматривание произведений живописи, чтение произведений художественной литературы, рисование, в которые интегрировались ценности культуры (добро, истина, красота, человек).

Наиболее эффективным средством в формировании доброжелательности общения старших дошкольников в группе сверстников являются социально-ориентированные игры. Главный педагогический смысл этих игр - создание условий для социаль-ных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании си-туаций выбора, в которых ребенок должен быть выбрать способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта.

Экспериментальная работа по проблеме исследования была организована на базе МБДОУ г. Белгорода. В исследовании участвовало 16 детей старшей группы. Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении уровней доброжелательного отношения к сверстнику у старших дошкольников.

Для проведения диагностики доброжелательных взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками нами были использованы ситуации выбора:

- «Порадуй друга»;
- «Для себя и для других»;
- «Дежурные».

Высокий уровень проявления доброжелательного отношения к сверстнику показали 2 ребенка (20%), средний – 6 детей (60) и низкий – 2 ребенка (20%).

После проведения диагностического обследования детей, мы приступили к описанию содержания образовательной работы с о старшими дошкольниками по формированию у них доброжелательного отношения к сверстнику с использованием социально-ориентированных игр.

Таким образом, поставленные задачи нами решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Э., Радионова О. Педагогическая технология «Истории Карпушек: как жить в мире с собой и другими?». //Дошкольное воспитание. – 2010. - № 8. – С.??
2. Антонова Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели развития и методы выявления. //Детский сад от А до Я. – 2004. - № 5.- С.54.
3. Безрукова О.А. Коммуникативная компетенция как основа социокультурной адаптации ребенка дошкольного возраста: лингводидактический аспект //Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 3. – С.26-36.
4. Бизикова О.А. Игра как средство развития культуры диалогической речи //Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 3. – С.56-66.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
6. Васюкова Н.Е., Чехонина О.И. Как стать партнером? //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 7. – С.42-49.
7. Веракса Н.Е. Личность ребенка как социально-психологическая проблема// Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С.19-21.
8. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. «Игра в секрет»: методика исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста.// Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. - №1. – С.

9. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Дошкольная педагогика и психология. Хрестоматия/ Ред-сост Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. Мозаика-Синтез. - Москва, 2014. -554 с.
10. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Играем в сказку «Репка». Наглядно-дидактическое пособие для детского сада. – М., 2007.
11. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Играем в сказку «Теремок». Наглядно-дидактическое пособие для детского сада. – М., 2007.
12. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Играем в сказку «Три поросенка». Наглядно-дидактическое пособие для детского сада. – М., 2007.
13. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Роль взрослого в воспитании ребенка // Программы воспитания и обучения в детском саду. Под ред. Васильевой М.А. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
14. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве.// Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. - №1. http://www.veraksa.ru/veraksa/info/veraksa_book.html
15. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Играем в сказку «Три медведя». Наглядно-дидактическое пособие для детского сада. – М., 2007.
16. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии – М.: Изд-во «Союз», 2006. – 224 с.
17. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Л.М. Гурович: Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Акцидент, 1996. – 224 с.

18. Деятельность и взаимоотношения дошкольников./Под ред. Т.А. Репиной; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
19. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2001. – 21 с.
20. Журавлева С. Реализация психолого-педагогической программы социально-коммуникативного развития старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2015. - № 3. – С. ??
21. Иванова Н., Касухина Н. Воспитание добрых чувств. // Дошкольное воспитание. – 2009. № 2. - С.21.
22. Ивченко Т.А., Белова Н.Н., Димант Т.Ю. Клуб по интересам как форма организации совместной деятельности детей в старших группах детского сада// Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.94-106.
23. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2010. – 576 с.
24. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2004. - № 5.- С.8-18.
25. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
26. Конохова Е.С. Проблема нравственного воспитания современных дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.38-43.
27. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и

- младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: «Генезис», 2006. – 208 с.
- 28.Кулысова В. И др. Крупицы добра. //Дошкольное воспитание. – 2007. - № 9. - С.14-17.
- 29.Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 : Ростов н/Д, 2004. - 142 с.
- 30.Курочкина И.Н. Этикет в отношениях воспитателя и воспитанника //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 7. – С.31-38.
- 31.Курочкина И.Н. Этикет в развитии детского коллектива //Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.28-34.
- 32.Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка./Под ред. А.Г. Рузской. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
- 33.Люблинская А.А. О моральных представлениях и моральных привычках// Психология дошкольника. Хрестоматия /Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд. – М.: Академия, 1998. – 384 с. - С.296.
- 34.Лялина Н.А. Воспитание культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников как педагогическая проблема./ Педагогика и психология. Теория и методика обучения. – М.: «Сфера», 2005. – С. 57.
- 35.Майер А.А. Комбинаторика педагогического взаимодействия //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 7. – С.38-42.
- 36.Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет./ Н.И.Ганощенко, Л.Н.Галигузова, С.Ю.Мещерякова и др.; Под ред. Е.О.Смирновой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с.

37. Менчинская Н. Развитие чувств у ребенка. // Дошкольное воспитание. – 2009. - № 5. - С.19-21.
38. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – М.: «Сов. энциклопедия», 1972 г. - 846 с.
39. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Социально-нравственные проблемы формирования личности дошкольника. // Детский сад от А до Я. – 2004. - № 5. - С.27.
40. Поздеева С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как условие формирования коммуникативной компетентности детей // Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 3. – С.76-84.
41. Полковникова Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации. // Дошкольное воспитание.- 2010. - № 10. - С.96.
42. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.: ил.
43. Протасова Е.Ю. Совместная речевая игра детей и взрослого // Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.86-94.
44. Радионова О., Алиева Э. «История карапушек – как жить в мире с собой и другими?». // Журнал «Дошкольное воспитание», 2010, № 1. - С.16-17.
45. Репина Т.А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 384 с.- С.38.
46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

47. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 384 с. – С.6.
48. Самсонова Е.В. Игровое моделирование как механизм развития взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста: Дисс... канд. психол. наук. – М., МПГУ, 1997. – 168 с.
49. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 157 с.
50. Сомкова О.Н. Педагогический мониторинг в системе профессиональной деятельности воспитателя по развитию общения и речи дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 4. – С.38-48.
51. Сомкова О.Н., Конохова Е.С. Добро и зло в системе нравственных представлений старших дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.43-54.
52. Сомкова О.Н., Солнцева О.В., Вербенец А.М. Особенности планирования режимных моментов в образовательном процессе современного детского сада // Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 2. – С.16-32.
53. Титова Н.И. Организация сообщества детей дошкольного возраста как условие развития их коммуникативной компетентности // Детский сад: теория и практика. – 2013. - № 3. – С.66-76.
54. Титова Н.И. Роль социо-игровой педагогики в развитии взаимоотношений детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.66-74.

- 55.Третьяк А.В. Взаимодействие педагогов с детьми в процессе освоения игр с правилами //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 7. – С.61-68.
- 56.Тухфетуллина А. Справедливость: как рассказать о ней дошкольникам. //Журнал «Дошкольное воспитание» - 2007. - № 11. - С. 33-39.
- 57.Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. Высш. И сред. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 304 с.
- 58.Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.//История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Пед. инст-в по спец-ти «Дошкольная педагогика и психология»/ Сост. Н.Б.Мчедлидзе и др.; Под ред. С.Ф.Егорова. -2-е изд.,перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. - С.198.
- 59.Фролова В.Н. Современные подходы к воспитанию культуры речевого общения у дошкольников //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.76-81.
- 60.Холина Н.А. Развитие у дошкольников морального выбора в условиях во-ображаемого действия. Дисс. канд. психол. наук. – М., МПГУ, 2000.
- 61.Черевач Г.Б. Условия формирования и развития ценностно-потребностной сферы личности современных дошкольников //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.32-38.
- 62.Чехонина О.И. Развитие эмпатии в процессе приобретения социального опыта детьми старшего дошкольного возраста //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.54-62.

- 63.Шалова С.Ю. Сюжетно-ролевая игра как средство развития у дошкольников навыков взаимодействия со сверстниками //Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.74-86.
- 64.Шепилова Н.А. Формирование ценностей у детей старшего дошкольного возраста //Детский сад: теория и практика. – 2011. - № 4. – С.27-32.
- 65.Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет)- М: Владос, 2001 г.- 437 с.
- 66.Эмоциональное развитие дошкольника /Под ред. А. Д. Кошелевой. — М., 1985. – 169 с.

Приложение

Диагностические ситуации

Ситуация выбора «Порадуй друга»

Цель — выявить умение детей проявить внимание к сверстнику в условиях выбора линии поведения.

Содержание ситуации. Дети красками рисуют на тему «Моя любимая сказка». Воспитатель создает атмосферу общей заинтересованности: украсить

группу новыми рисунками, «чтобы все видели, какие яркие и красивые рисунки умеют делать наши дети».

После того как дети закончили рисование и любуются рисунками, воспитатель вспоминает, что Оля давно не приходит в детский сад, болеет. Подчеркивает, как одиноко заболевшей девочке без друзей, как она мечтает вернуться скорее в свою группу.

Затем воспитатель предлагает желающим детям послать свой рисунок Оле. Те, кто хочет порадовать Олю, отдает рисунок воспитателю, и он вкладывает его в большой конверт. Дети, которые предпочитают, чтобы их рисунки висели в группе, складывают их на отдельном столе.

В итоге отмечается: сколько детей в группе с готовностью предложили свои рисунки, сколько отказались это сделать и кто из детей сделал окончательный выбор после колебания. Если ребенок спрашивает у воспитателя, как поступить, тот не подсказывает ему, а просто отвечает: «Подумай и решай сам».

Поведение в данной ситуации показывает педагогу, насколько отзывчивы дети по отношению к сверстникам.

Ситуация выбора «Дежурные»

Цель — выявить умение детей проявить внимание к сверстникам, учитывать не только личные желания, но и потребности других детей.

Содержание ситуации. Закончилось занятие по изобразительной деятельности. Дежурные только начали убирать со столов, протирать их, мыть кисти, баночки из-под краски и т. п. В это время няня сообщает, что всех детей ждут в зале на спектакль кукольного театра. Все дети устремляются к выходу. Но педагог напоминает, что дежурные еще не закончили уборку и сразу пойти со всеми

не могут. Возникает коллизия. Как быть?! Оставить дежурных в группе и самим уйти на спектакль? Но справедливо ли это будет, ведь дежурным тоже хочется посмотреть спектакль. Как поступить? Выбор решения предстоит найти детям.

Ситуация выбора «Для себя и для других»

Цель — выявить умение ребенка быть справедливым по отношению к сверстникам, учитывать не только свои интересы, но и интересы других детей. Умение поставить себя на место сверстника и понять его желания.

Содержание ситуации. Ребенку предлагается разделить «как он хочет» девять картинок по трем коробкам (коробки одинаковые). В одну коробку он кладет картинки для себя, а в две остальные — картинки для других детей группы (их имена не конкретизируются).

При распределении картинок ребенок обнаруживает, что три картинки по сравнению с другими более явно красочные. Перед ребенком возникает выбор: взять все три лучшие картинки себе, а остальные отдать другим детям; распределить красочные картинки поровну; взять себе две лучшие картинки; не оставлять себе ни одной лучшей картинки; или вообще взять себе большую часть картинок и оставить другим детям по одной.

Все картинки пронумерованы (от №1 до №9). Фиксируется, как каждый ребенок распределил картинки, то есть указываются номера картинок, которые распределил ребенок для себя и для других детей. Этот выбор (для себя и для других) записывается в тетрадь, где отражаются результаты по всем детям.

Там же отмечаются особенности поведения ребенка в процессе выбора: делает справедливый выбор без колебаний или после колебания; несколько раз меняет распределение картинок, прежде чем сделать окончательный выбор; эмоциональное состояние ребенка в ситуации. После выполнения задания мож-

но попросить ребенка объяснить свой выбор: «Почему ты так распределил картинки?»

По результатам проведения всех ситуаций выбора составляется сводная таблица, отражающая особенности выбора и его мотивировок каждым ребенком. Анализ (количественный и качественный) показывает уровень доброжелательного отношения детей к сверстникам, умение понять другого и выбрать справедливые и гуманистически оправданные действия.

В зависимости от полученных результатов планируется содержание дальнейшей подгрупповой или индивидуальной работы. Особого внимания педагога заслуживают дети, которые проявили безразличие к сверстникам как в ситуациях «Порадуй друга», «День рождения», «Дежурные», так и в ситуации «Для себя и для других».