

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Педагогические условия формирования
межличностных отношений в коллективе детей
старшего дошкольного возраста**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е. В. Коротаева

Исполнитель:
Томилова Елена Владимировна,
обучающийся БУ-46z группы

_____ дата

_____ подпись

_____ подпись

Научный руководитель:
Емельянова Марина Николаевна,
канд. пед. наук, доцент

_____ подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	8
1.1. Характеристические понятия межличностных отношений с точки зрения разных авторов.....	8
1.2. Специфика межличностных отношений в коллективе дошкольников.....	21
1.3. Методы формирования взаимоотношений между детьми.....	41
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	55
2.1. Диагностические методики определения межличностных отношений.....	55
2.2. Результаты диагностики межличностных отношений на начальном этапе.....	62
2.3. Реализация комплекса игр по формированию межличностных отношений.....	71
2.4 Результаты итоговой диагностики.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	90
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Превыше всего в жизни человека – это отношения с людьми. Непосредственно эти отношения пробуждают такие радужные и такие драматические, но зачастую напряженные и немаловажные переживания. Связь с другими людьми в основном определяет нравственную значимость личности. В нашем понимании хороший человек – это непременно человек, готовый к конкретным отношениям, а именно душевный, чуткий, готовый помочь [53].

Жизнь человека невозможно представить без общения. Именно в общении обнаруживаются основные черты нашего характера и темперамента, наши потребности, суждения и пристрастия, манеры, стремления, уровень веры или неверия в себя и др. [39].

Общение играет большую роль в формировании личности ребенка. Освоение структуры отношений детей со сверстниками становится весьма значимым и необходимым.

Наиболее важная ступень в воспитании – дошкольный возраст. В этом возрасте возникают и преимущественно активно развиваются отношения с другими людьми. На данном этапе в общении ребенка со сверстниками появляются достаточно непростые взаимоотношения, значительно сказывающиеся на развитии его личности [1].

По сути, группу детского сада можно считать, как первую детскую структурированную малую группу, которая вкупе с семьей вносит определяющее воздействие на формирование личности дошкольника. В этот период у детей вырисовываются зачатки коллективистических отношений со сверстниками, тогда же видны первые очертания детского коллектива.

Исследование в социальной психологии детских малых групп вынуждает сделать заключение о чрезвычайной важности дошкольного детства в психическом развитии человека. Первоисточником формирования

личности, как раз и является этот возрастной период. Неспроста А. В. Запорожец отмечал безвозвратность процесса развития личности в дошкольном возрасте, не утрачивает значение ценных психофизиологических свойств и качеств, приобретаемых дошкольником, для формирования его личности. Именно период дошкольного детства преимущественно чувствителен для развития теплых отношений к окружающим. В детском саду, где дети обладают одинаковыми правами и схожими интересами, дети учатся понимать проблемы сверстника, реагировать на его огорчения, овладевают практическим опытом. Фундамент объективности, ответственности, общественной инициативности закладываются непосредственно в обществе сверстников. Вне этого, проблема человеческого фактора, которой уделяется такое огромное внимание в нашем обществе, не решится по отношению к подрастающему поколению.

Практика первых отношений с другими людьми является основой для будущего развития личности ребенка. Этот начальный опыт в значительной степени характеризует свойства самосознания человека, его мироощущение, его образ действий и настроение среди людей. Но не всегда данный опыт протекает благополучно. Обилие разногласий человека с другими людьми и с самим собой, идет из раннего детства. Конфликтные дети, не способные контактировать, чувствовать окружающих, познавать их или уступать им, доставляют много трудностей не только другим, но и самим себе. Не получившие разрешения в детстве затруднения в отношениях с другими людьми сохраняются нелегким багажом в душе человека и дают всходы не только индивидуальными, и социальными недугами. Большая часть отрицательных и разрушительных проявлений промеж молодежи, наблюдаемых с недавних пор (излишняя жесточенность, враждебность, эмоциональная отстраненность и др.), родом из детства [53].

Сложная ситуация в межличностных отношениях появилась на пересечении целого ряда наук – философии, социологии, социальной

психологии, психологии личности и педагогики и представляется одной из главных проблем нашего времени. Эта проблема притягивает все сильнее интерес экспериментаторов у нас и за рубежом и представляет по сути, стержневую проблему социальной психологии, исследующей разнообразные ассоциации людей – т.е. группы. Она соприкасается с проблемой «личность в системе коллективных отношений», крайне необходимой для теории и практики выращивания растущего поколения [1].

Руководить становлением коллектива и личности невозможно без точных данных о внутренней структуре группы, о позиции в ней каждого ребенка. Поэтому, каждому воспитателю следует знать, как внедриться в эту структуру, ему необходимо уметь пользоваться методами исследования личных взаимоотношений [27].

Педагогу необходимо понимать структуру межличностных течений в той или иной возрастной группе детского сада, условия, помогающие наилучшему становлению позитивных взаимоотношений, уяснить затруднения, которые могут появиться у дошкольника во взаимоотношениях и общении со сверстниками, чтобы вернее понять отличительные качества группы, с которой он работает, и главным образом в позиции каждого ребенка в структуре групповых взаимоотношений [45].

Следовательно, тема возникновения и формирование межличностных отношений крайне актуальна, ввиду обилия отрицательных и разрушительных явлений среди молодежи за последнее время, которые возникают еще в раннем и дошкольном детстве. Это мотивирует прибегнуть к обследованию развития отношений детей друг с другом на начальной стадии онтогенеза, для того, чтобы разобраться в их возрастных закономерностях. Данные о специфике развития детской личности на той стадии ее генезиса, когда только закладываются главные стереотипы поведения, духовные основы отношений личности к социальному миру, к себе самому, детализация знаний о потенциальных способах своевременной диагностики и коррекции имеет основополагающее значение.

Объект исследования – процесс формирования межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия, направленные на формирование межличностных взаимоотношений дошкольников.

Цель - разработать и апробировать в педагогическом процессе ДОУ педагогические условия, способствующие формированию межличностных взаимоотношений дошкольников.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были выдвинуты следующие **задачи исследования**:

1) Провести анализ психолого-педагогических исследований по теме ВКР.

2) Подобрать диагностические методики для определения межличностных взаимоотношений в коллективе детей.

3) Разработать и внедрить в воспитательно – образовательный процесс ДОУ педагогические условия, способствующие формированию межличностных взаимоотношений в коллективе детей.

4) Провести анализ межличностных отношений в коллективе детей в начале и в конце опытно-поисковой работы.

В основу исследования положена следующая **гипотеза**: формирование межличностных взаимоотношений дошкольников будет эффективным при следующих педагогических условиях:

– разработан комплекс игр, снижающих агрессивность и психологическую напряженность и повышающих уверенность в себе, самостоятельность, умение разрешить конфликты, проявить помощь и эмпатию;

– игровые объединения детей формируются в зависимости от межличностного статуса ребенка в группе;

– дети соблюдают правила доброжелательных взаимодействий.

Теоретическую основу исследования составили:

Исследования о природе и сущности игры занимались многие ученые, и до сих пор этот вопрос продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (М.И. Лисина), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Д. Б. Эльконин), либо как проявление и условие умственного развития (Ж. Пиаже). При написании ВКР мы опирались также на научные труды и монографии таких авторов, как: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Я. Л. Коломинский, Л. Ф. Обухова, Л. Н. Галилузова, Е. О. Смирнова, А. А. Рояк, Т. А. Репина и других.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретические — изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.
- эмпирические - наблюдение, беседы, социометрия.

Практической базой исследования явился ДОО № 8 г. Екатеринбурга. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

1.1. Характеристика понятий межличностных отношений с точки зрения разных авторов

Первое, что возникает в жизни каждого человека, - это другой. Человек наблюдает себя в другом и создает очертания себя посредством отношения других людей. Человек постигает и осознает самого себя, уже обладая опытом наличие других и пребывание с ними. Притом, самосознание оказывается вероятным только по причине того, что окружающие относятся ко мне, а я отношусь к ним.

Человек обладает необходимостью быть отраженным в другом, обрести повторение и принятие своего «Я» в другом. Он ставит перед собой задачу быть увиденным и услышанным. В этом важное отличие межличностных отношений от любых других. В ситуации другого человека отношение всегда обоюдно – я неминуемо принимаю какое – либо отношение ко мне и, следовательно, узнаю себя в другом. Ни скалы, ни животные не знают обо мне ничего и не проявляют никаких отношений, ничего не могут сказать обо мне [52].

Взаимодействие человека с обществом – это сфера, где психология переплетается с моралью, где душевное и духовное неразделимы. Отношение к другому служит сутью развития личности и в значительной степени предопределяет высоконравственную ценность человека [1]. Субъект постигает себя как личность через другого, аналогичного себе, как раз потому, что другой, как и он, значит обладателем социальных отношений. Другими словами, индивид как личность развивается путем своих отношений с другими людьми [32].

Выражаются межличностные отношения в многообразии сфер человеческой жизни, в которых имеют влияния разные психологические

причины и которые значительно отличаются друг от друга. Область межличностных отношений содержит всю сферу деятельности человека. Неспроста были основаны и по сей день демонстрируют свою теоретическую и практическую значимость такие психологические теории, в которых ценнейшая величина для всех личностных компонентов присваивается межличностным отношениям (В. Н. Мясищев, Х. Саливан) [38].

В настоящее время проблемы, относящиеся к межличностным отношениям, во многих психологических исследованиях находятся на первом плане. Для психолого-педагогической науки межличностные отношения стали преднамеренной научной проблемой, которая охватывает широкую связь научных работ. Ход развития межличностных отношений достаточно изучен в работах Г. С. Абрамовой, Н. А. Амрекулова, А. А. Бодалева, Я. Л. Коломинского, Л. Д. Столяренко, Е. И. Рогова, Дж. Морено и других [1].

Преимущественно в настоящее время дано определение понятия «межличностные отношения» Я. Л. Коломинским, который под межличностными отношениями подразумевает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми. Которые объективно выражаются в характере и способах двухсторонних влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [12].

Вернее сказать, межличностные отношения, равно как и граничащее с ним понятие взаимоотношения, - это разнообразная и более или менее стабильная система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей среди членов контактной группы [20]. Посредством этой системы установок, направленности, ожиданий, стереотипов и других правил поведения люди понимают и оценивают друг друга. Эти правила опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности. Таким образом являются ядром формирования социально-психологической среды в коллективе [26].

Существует ряд соображений в психологии по этому поводу, какое место занимают межличностные отношения в фактической системе жизнедеятельности людей. Прежде всего нужно отметить В. Н. Мясищева, он считал, что отношения человека к окружающим, обычно, являются в то же время и взаимоотношениями: являясь членами одной группы, быть участником совместной деятельности, люди не могут так или иначе не относиться к друг другу; взаимоотношения – это чувства, посланные на других людей, нравственно – личное поле совместной деятельности.

Межличностные отношения выражаются практически в слитности с общением и предметным взаимодействием, в согласии со всеми групповыми явлениями. Временами один из групповых процессов как бы вбирает другие, которые становятся как атрибуты, стороны первого, что отражается на сущность понятий. Поэтому, преимущественно часто уподобляются понятия отношение и взаимодействие, отношение и любая связь между людьми, в том числе общение и совместная деятельность.

Б. Г. Ананьев по праву отмечал, что личность формируется как субъект деятельности, познания и общения, что подтверждают и многие отечественные психологи, сферы деятельности, познания, общения и отношений личности вплотную связаны между собой и обоюдно влияют друг на друга [46].

Познание себя и другого всегда связаны между собой и составляют основное и особенное содержание потребности в общении с другими людьми (М. И. Лисина) [54].

В. Н. Мясищев особо отмечал взаимосвязь социальной перцепции, отношений и взаимодействия. Принимая во внимание общение как процесс взаимодействия определенных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга.

Социальная перцепция – особенная область восприятия, и не иначе как восприятие так называемых социальных объектов, где принимают участие личности, группы, более широкие социальные общности [45].

Если объектом социальной перцепции выступает другой человек, в основном пользуются понятием межличностная перцепция – процесс взаимопознания партнерами друг друга как фундамент для их взаимопонимания [2].

Рассматривая межличностные отношения в комплексном развитии и ее функционирования, подчеркивают три существенных взаимосвязи:

- когнитивные отношения – человек как объект познания;
- чувственные отношения – человек как объект симпатии;
- деловые отношения – человек как объект воздействия.

Касается всех людей независимо от возраста [26].

Кроме того, для всех возрастов существует ряд специфических свойств:

1) они не могут существовать как случайные и не располагают целью;

2) они не представляют собой совокупность действий, направленных на достижение определенных результатов; быстрее всего это состояние, чем действие;

3) у них отсутствует воспитательно-регулирующие внешние способы, поэтому, их невозможно описать и уяснить; как правило они персональные и определенные. [27].

При исследовании межличностных отношений, следует видеть разнообразное психологическое содержание этих отношений. А.В. Киричук помечает, что природа отношений обуславливается сущностью и формой общения. И дает типологию межличностных отношений, сообразно которой отношения разделяются на три ключевые группы:

- благоприятные отношения – благорасположенность, партнерство, дружелюбность, похвала, содействие, сострадание;
- безразличные отношения – апатичность, отстраненность, равнодушие;

- неблагоприятные отношения – негативизм, порицание, сомнение, хамство, подозрительность [25].

Н. Н. Обозов, основываясь на глубине отношений, избирательности в выборе партнеров, функции отношений. Дает следующую классификацию межличностных взаимоотношений: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные и разрушительные [38].

Межличностные отношения можно разбить на три категории:

- отношения «по направлению к людям» (влюбленность, интимность, братство и товарищество, привязанность, человеколюбие);

- отношения «по направлению от людей» (некоммуникабельность, апатия, приспособленчество, себялюбие);

- отношения «направленность против людей» (негативизм, антипатия к другим, разлад как недоброжелательность, отвращение, злость как причинение боли другим) [30].

Опять же отношения между людьми можно разделить на партнерские и преимущественно – подчиняющиеся. Партнерские отношения – это отношения двух равного положения субъектов, любой из них обладает личной значимостью. Невзирая на присутствие персонализированных целей, каждый берет во внимание цели и потребности другого. Каждый индивид имеет свои цели, но при этом идет на взаимные уступки, общение базируется на равных, партнера выслушивают, не прерывая, не оценивают досрочно и немедленно его воззрения и поступки, не навязывают своих мнений. Общение выделяется уважительностью и корректностью, возможностью поставить себя на место своего партнера, вчувствоваться в его проблемы и положение. Наряду с этим такая готовность исходит со стороны не только одного партнера, а обоюдно.

В преимущественно – подчиняющихся отношениях, как правило нет равноправия. Преимущественное положение содержит такого рода проявления в поведении, как: уверенность в себе, независимость, властность,

демонстрация собственной значимости, умение настоять на своем. Такая особа стремится к соперничеству, ей присуще презрение к слабости и проявляется потребность в силе ради нее самой. В общении человек редко поддерживает собеседника, зачастую не принимает точку зрения собеседника, желает найти понимание только своих проблем, приуменьшает значимость партнера, невнимательно слушая, торопится дать ему советы, дать оценку его действия, провоцирует к немедленному и необдуманному действию. В данных обстоятельствах один субъект отношений склоняет другого подчиниться себе и принять цели, не отвечающие собственным устремлениям и целям [11].

Суть межличностных отношений особенно ярко проявляется в коллективе. В группе объединенных совместными целями и задачами людей, достигшей в процессе социально значимой совместной деятельности высшую степень развития [38].

Единым понятием для характеристики места личности в системе внутригрупповых социально-психологических положений является понятие «позиция» (социальный статус). В котором объединены воедино объективные моменты положения личности и субъективное отражение, интеллектуально-эмоциональный отклик личности, рефлексия, который выражается в сознании и переживании этого своего положения.

Социальный статус устанавливает обязанности, права и привилегии субъекта в группе. Каждый человек обретает свое место внутри более крупного объединения. Относит себя к конкретной категории, берет на себя связанные с этой позицией функции в надежде, что другие признают его права.

Социальный статус – это вводимый обществом признак, который определяет положение человека в социальной общности. Место субъекта в системе межличностных отношений и предопределяет его права, обязанности, свободы, престиж, которые он получает благодаря своему

положению [28]. Поэтому, не только от субъекта обуславливается его статусная характеристика [1].

Положение индивида в обществе определяется исключительно на основе хорошо установленных отношений между ним и теми, кто занимает другое положение. Статус – это социальный процесс.

Социальными психологами определена довольно высокая восприимчивость субъектов к знакам статуса. Обладание статусом дает возможность субъекту надеяться и требовать определенного отношения к себе со стороны других. Насколько бы ни был статус низок, он весьма существенный, поскольку без него субъект в целом не имеет прав в отношении других [30].

Один и тот же человек занимает разные статусы в различных группах. Место в обществе определяет один из них – это первостепенный статус, обычно в его основе, лежат должность, профессия. Каждый человек имеет несколько статусов, при этом они не равны.

Некогда установленный статус, остается сравнительно постоянным, впрочем, как правило он подвижен. Если социум оценивает субъекта в динамике социального роста, то статус повышается, в случае социальной деградации – понижается. Эти изменения предполагают, что и личность обязана соответственно изменять свое поведение, если этого не происходит, появляется внутриличностный конфликт [12].

Некоторые эксперты проводят различие между социальным и личным статусами индивида по показателю величины социума, членом которой он является. В пределах большой общности (профессия, класс, национальность, пол, возраст, религия и т.п.) позиция субъекта обозначается понятием «социальный статус», в пределах небольшой общности (малая группа) позиция субъекта обозначается понятием «личный статус» [30].

Позиция в группе (коллективе) объединяет роли и статусы личности во всех подструктурах группы (коллектива). К личному статусу подходит социометрический статус, который значится одним из главных факторов

положения личности в подсистеме межличностных отношений. И отличается степенью эмоционального предпочтения данного лица по сравнению с остальными членами группы [46].

В научных работах Н. Е. Гронланда замечено, что на социометрическое положение сказывается, прежде всего, такие личностные обстоятельства, как внешний вид, возраст, умственная одаренность, общительность, готовность помочь и т.д. По сведениям А. Б. Ценципера для популярности людей важное значение имеет внешний эффект: опрятный вид, красивая внешность, физическая сила, успешность [6].

Научная работа Я. Л. Коломинского и его школы доказывает, что место человека в системе личных отношений обуславливается целым рядом обстоятельств. Среди которых выделяют: внешний вид (физическая привлекательность, мимики, облика, невербальный язык); достижения в ведущей деятельности; отдельные свойства характера и темперамента (терпимость, общительность и др.). На сегодняшний день в основном применяется терминология, сформированная Я. Л. Коломинским совместно с Х. Й. Лийметсом и И. П. Волковым. Термином «звезда» определяют людей, которые набирают наибольшее число выборов [37]. По высказыванию Дж. Морено, эти люди «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде» [19].

Если число выборов, достигнутое членом группы, находится ниже среднего уровня, его приписывают к категории «пренебрегаемых». «Изолированными» рассматривают тех испытуемых, которые не получили ни одного выбора. «Отверженными» считают тех, кто получил отрицательные «выборы».

Зачастую в психологии испытуемых, которые набрали наибольшее число выборов называю «лидерами», а наименьшее – «отверженными» [13].

Лидер – это предводитель, это человек, который осознанно и деятельно ведет других к достижению конкретной цели, В. И. Зацепина считает, что это не всегда оправдано. Набравшего по максимуму общее число выборов по

всем социометрическим показателям, иначе говоря, «звезда» экспериментаторы относят к самым авторитетным лицам в коллективе, к лидерам. Данные избранники коллектива не всегда являются его лидерами. [38].

Для тех и других группа выдвигает к свойствам личности разные требования, вместе с тем вероятно, что лидер может в одно и то же время быть и социометрической «звездой» [13].

Высокий статус (предпочитаемый или звезда) становится благоприятным обстоятельством развития личности. Ввиду с положительными психологическими условиями: принятие; общественное одобрение, формирует положительную самооценку; насыщенность личных контактов, гарантирующих эмоциональную насыщенность жизни в данном коллективе. Так или иначе, член группы с высоким социометрическим статусом оказывается, как правило в более благоприятном положении, чем тот, у кого статус низок.

Низкий статус (изолированный или отвергаемый) замедляет или делает нелогичным развитие личности. Это негативно влияет на развитие внутреннего мира человека: складывается несоответствующая противоречивая самооценка, возрастает тревожность, незаметно формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими. Ситуация изолированности отнимает у человека признание, внимание, эмоциональную теплоту. Положение изолированности чревато и в другом плане: человек не способен, являясь отчужденным от коллектива, удовлетворить основополагающую социальную потребность в общении и с фатальностью ищет компанию на стороне [12].

По предположению Г. А. Карповой и Ю. А. Карповой, знание социометрического статуса не дает полной информации о благополучии субъекта в системе межличностных отношений. Они полагают, что нужно знать, является ли выбор субъекта взаимным.

В работах В. Р. Кисловской также отмечено, что эмоциональное благополучие зависит от социометрического статуса меньше, чем от его соотношения с взаимностью. Выяснилось, что несмотря на социометрический статус, присутствие у испытуемого обоюдной симпатии хотя бы с одним товарищем уже гарантирует ему эмоциональное благополучие в коллективе [31].

Таким образом, для человека значимо не только число выборов, но и то, какие именно члены группы его предпочли: те, которых он сам выбрал или, напротив, те, кого он не выбрал [13].

В системе межличностных отношений в зависимости от статуса человека или положения его в социуме, возникает термин «социальная роль» – это общественное назначение индивида, соответствующее установленным нормам поведения людей [38].

Социальная роль — это установленный обществом или социальной группой порядок. Последовательность, стандарт деятельности и поведения субъекта, по собственному желанию или вынуждено ею принимаемый при осуществлении определенных общественных функций. Социальная роль – это пример поведения личности, продиктованный ее статусом [27].

Т. Шибутани вводит значение конвенциональной роли. Разграничивая социальную и конвенциональную роль, у него не получается сделать это достаточно точно и очевидно. Конвенциональная роль – это установленный шаблон поведения, который требуется от индивида в данной ситуации, если известен статус, занимаемый им в совместном действии. Роли определяются как образец, определенная последовательность взаимных прав и обязанностей, а не только как поведенческий эталон. Однако, как раз поведение оказывается, в действительности, критерием того, соответственно или несоответственно осуществляется конвенциональная роль [45].

Еще один американский психолог, Т. Парсонс, определяет роль, как структурированное, нормативно координированное вовлечение индивида

в определенный процесс общественного взаимодействия с конкретными ролевыми партнерами. Он выдвинул пять главных описаний роли:

- эмоциональность (каждая роль требует разный уровень выражения эмоциональности),
- способ получения (одни роли диктуются, другие нужно добиваться),
- структурированность (часть ролей организована и жестко сжата, другая – расплывчата),
- формализация (часть ролей осуществляется в точно установленных стандартах, назначенных извне или самим индивидом, другая — осуществляется спонтанно),
- мотивация (системой личностных потребностей, которые удовлетворяются самим фактом выполнения ролей) [11].

Роль беспристрастно задается социальным положением невзирая на индивидуальные особенности личности, занимающего эту позицию. Социальные роли разнообразны по своей важности. Выполнение социальной роли должно совпадать с установленными социальными нормами и ожиданиям окружающих. Качество выполнения роли подчинено множеству требований, особенно важно согласованность ролей по интересам и потребностям личности. Между ролевым предвкушением и ролевым выполнением по сути не бывает полного соответствия.

Есть нормативная структура выполнения социальной роли, она состоит из:

- схема поведения (характерного для конкретной роли);
- предписания (правило к этому поведению);
- оценки выполнения предписанной роли;
- санкций за несоблюдение предписанных правил [30].

Так как личность – это непростая социальная система, можно сказать о том, что она есть комплекс социальных ролей и ее индивидуальных особенностей [38].

Многообразные роли осваиваются в ходе социализации. К примеру, совокупность ролей малой группы включает:

- лидера: члена группы, которому отдают право брать на себя ответственность в решении важных вопросов касающиеся интересов членов группы и основное направление, и характер деятельности и поведения всей группы;

- профессионала: член групп, владеющий определенными знаниями, способностями, которые группе необходимы или которые группа просто ценит;

- безучастно и хорошо адаптирующихся членов, желающие сохранить свою неизвестность;

- «последнего» члена группы, который не успевает за всеми из-за личностных ужимок или опасений;

- неприятеля: активист оппозиции идущий против лидера;

- страдальца, просящего о помощи и отвергающий ее;

- нравоучителя: члена группы, который всегда прав;

- перехватчика: члена группы, забирающий деятельность у лидера;

- фаворита: члена группы, вызывающего трепетные чувства и регулярно нуждающегося в защите;

- клоуна и т.д. [12].

Группа все время старается увеличить репертуар ролей. Личное выполнение роли человеком имеет личностную окраску. Она обуславливается его знаниями и умениями состоять в данной роли, от ее важности для него, от готовности совпадать с ожиданиями окружающих (например, не сложно быть добрым, сложно быть добрым) [30].

Следовательно, имеющаяся система человеческих взаимоотношений очень сложна. Поэтому в обыденной жизни нередко встречаются затруднения в межличностных отношениях они и решаются по-иному, чем вопросы личного плана. Личностные проблемы как правило связаны с потребностью кардинального изменения внутреннего мира человека. А вот

межличностные – с потребностью изменения, по большей части, только внешней модели поведения человека, которые затрагивают окружающих людей [38].

Главную трудность человеческих отношений составляет двойственность позиции человека среди других людей. Человек объединен с другими и изнутри приобщен к ним и в то же время то и дело оценивает их, сопоставляет с собой и использует в личных интересах [1].

Проблемы психологического характера, затрагивающие взаимоотношений с окружающими людьми, бывают разными по сути: личные и официальные взаимоотношения человека с окружающими его людьми, отношения с близкими (родными) и посторонними людьми. Проблемы могут выражаться проявлением возрастной нотки, например, происходить во взаимоотношениях со сверстниками или людьми другого поколения. Совокупность проблем в межличностных отношениях также может затрагивать людей разного пола [25].

Во всех проблемных моделях межличностных отношениях находится единое психологическое основание, которое определяется, как концентрированность на своих предметных качествах или превосходство оценочного, объектного отношения к себе и другим. Что в свою очередь ведет к регулярной оценки себя, самоутверждение, демонстрацию своих достоинств и прочее [26].

Проблемы во взаимоотношениях почти все взаимосвязаны и в ряде случаев решаются комплексно [25].

Исходя из выше сказанного, делаем вывод. Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно выявляющиеся в характере и средствах взаимных воздействий, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной деятельности и общения.

Главными понятиями для характеристики положения личности в системе внутригрупповых социально-психологических позиций являются

социальный статус и социометрический статус. Особенно сильно суть межличностных отношений проявляется в коллективе. Немаловажно при исследовании межличностных отношений понятие социальной роли.

Трудность имеющейся системы человеческих взаимоотношений определяет основную проблему межличностных отношений – противоречивость положения человека среди других людей, человек внутренне объединен с другими и одновременно непрерывно оценивает их сравнивает с собой [50].

1.2. Специфика межличностных отношений в коллективе дошкольников

Ребенок в первые годы жизни решает существенную дилемму – учиться верить или не верить тому миру, в котором ему придется прожить. Вместе с тем под основным доверием к миру имеется в виду искренность ребенка к окружающим людям и ощущение благосклонности по отношению к нему со стороны окружающих людей. Чувство доверия или недоверия согласовано, в первую очередь, с отношением эмоциональной привязанности, которые у ребенка складываются с самым близким взрослым, преимущественно с мамой [42].

Важность общения ребенка со взрослым (начальная область общения) вызвана тем, что психическое становление детей, как это продемонстрировали известные отечественные психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, возникает посредством «социального наследования», «присвоения» социального опыта. Обладателем этого опыта становится взрослый человек. В последовательности такого обучения и происходит фактическое развитие психики ребенка [50].

Особо значимое влияние оказывает на ребенка поведение непосредственно его окружающих близких людей. Он предрасположен им подражать, копировать их привычки, перенимать у них оценку людей,

явлений, предметов. Примерами поведения для детей является в первую очередь сами взрослые – их действия, отношения. Главный способ воздействия взрослых на становление личности детей – систематизирование освоение правил. Эти правила осваиваются ребенком под воздействием примеров и норм поведения. [7].

Становление личности ребенка и его отношений со сверстниками существенно определяется общением ребенка – дошкольника с воспитателем группы детского сада. Отношения ребенка с социальным миром за границами групповой комнаты детского сада, зависит от непосредственного влияния воспитателя зачастую не в меньшей мере, чем от родителей. Манера общения воспитателя с детьми, его ценностные ориентации повторяются в ценностных ориентациях детей, в их общении, отношениях и взаимодействии друг с другом, в психологическом микроклимате группы [46].

Надо полагать, что ребенку недостаточно взаимодействовать лишь со взрослыми. Преимущественно в раннем возрасте возрастает необходимость в общении с детьми. Которая образует вторую сферу соприкосновения ребенка с окружающими людьми [50].

В дошкольном возрасте отношения с окружающими людьми начинаются и особо усиленно прогрессируют. Становясь тем ядром начального опыта таких взаимоотношений, на котором основывается предстоящее становление личности [6].

Отношения со сверстниками также существенно влияют на развитие ребенка. От их благополучия зависит многое в психическом здоровье дошкольника, в развитии творческого потенциала личности [46].

Во время общения со сверстниками формируется самооценка детей, которая в дальнейшем все больше соответствует норме. Самооценка – одно из самых значимых образований дошкольного возраста. Значимый элемент мотивационно – потребностной сферы личности ребенка, которая складывается с учетом того, что ребенок не только объект, но и субъект оценочной деятельности. Ребенок четче воображает свои возможности,

которые он проявляет в различных видах деятельности и по которым его оценивают, сопоставляя себя с окружающими детьми. [14].

Популярное в психологической литературе выражение одного ребенка, высказанное матери, предоставлявшей ребенку свою компанию: «Ты взрослая, а мне нужны ребенки» [50].

В контактах со сверстниками дети «научаются жить в коллективе...гневаться и защищать свои права». У детей появляется вероятность организовать общение с равными ему людьми и возводить с ними отношения на равных. Контакты в этой области разрешает детям побороть обособленность социального (семейного) мира и сопряженный с ним эгоизм. Контакты со сверстником более результативны, чем общение со взрослым, в плане развития личности ребенка, сверстник подражает дошкольнику в большей мере, чем взрослому. Собственно, во второй сфере формируются такие свойства личности ребенка, как гуманность, искренность, готовность к сотрудничеству. Во взаимоотношениях с ровесником дошкольник чаще, чем со взрослым, показывает бескорыстное поведение, но одновременно и нередко направляет сверстнику и враждебное поведение, более агрессивен и придирчив к нему.

Е. В. Субботский продемонстрировал, что ровесник, в противоположность взрослому, содействует формированию у ребенка критического отношения к партнеру: погрешности сверстника дошкольник видит намного проще, чем ошибки взрослого. Г. А. Цукерман определила, что контакт со сверстником формирует у детей критичность к точке зрения, словам и действиям, их самостоятельность от посторонних мнений и желаний, создает «сверстниковую зону ближайшего развития». Паралельно В. С. Мухина, говоря о разноплановом влиянии контактов сверстников на формирование их личности, упоминает, что в дошкольном возрасте сперва вырабатывается социальное мнение и появляется явление приспособленчества: «...дети начинают принимать во внимание мнение товарища и повиноваться мнению большинства, даже если оно не совпадает с их личными ощущениями и знаниям». Значение общения с ровесниками в развитии моральных

свойств личности ребенка акцентируется в научных работах А. В. Запорожца, Т. А. Репиной, А. А. Рояк. В серии исследовательских опытов отечественных авторов обретенны любопытные факты о положительном влиянии общения со сверстником на умственное развитие детей, на развитие рефлексии [50].

Психологи отмечают общественное назначения начальных групп и коллективов. Они полагают, что главный путь к познанию общения, социальной перцепции, межличностных отношений и других групповых процессов, общественных по своему началу, сути и способу осуществления, идет посредством исследования сущностной деятельности группы. Сущностная деятельности группы основывается от ценностных ориентаций и правил малой группы, которая переживает на себе влияние ценностных ориентация и правил общества.

Малой группой, или контактной группой, является группа детского сада к ней применимы и определения малой группы в социальной психологии, и общие социально – психологические закономерности. Своеобразие дошкольной группы в том, что ее члены располагаются под существенно большим воспитательным воздействием педагога, чем дети школьного возраста. Группа детского сада – неделимое формирование, «развивающийся, социальный орган» Я. Л. Коломенский. Она представляет из себя целостную функциональную систему со своей структурой и движением [44].

Из научных работ отечественных психологов мы видим, что в любой малой группе, в том числе и в дошкольной, имеется непростая система межличностных соподчиненных связей ее членов. В соответствии с их деловыми и личностными качествами, ценностными ориентациями группы, определяющими, какие качества особо высоко в ней значатся. Продолжительность существования и устойчивость состава, частота контактов, единство главной для всех деятельности, совокупность ценностных ориентаций – основные суммарные описания малой группы.

Анализируя дошкольную группу нереально без обследования личностных особенностей детей и их места среди сверстников. Исследовать «следует не личность вообще, не малую группу вообще, а личность в группе». Путь психического развития ребенка выясняется системой отношений между ними и «социальной действительностью» (Л. С. Выготский) и обуславливается от фактического места, в котором маленький человек располагается в мире человеческих отношений (А. Л. Леонтьев).

Прибытие ребенка в детский сад и вход его в группу сверстников значительно изменяет общественную ситуацию его развития. До этого по большей части складывалось связями ребенок – взрослый, сейчас эти связи расширяются отношениями ребенок – сверстник. Как верно заметил А. В. Запорожец, за пределами этих связей уже нереально анализировать развитие личности в «неповторимый» по своей важности, период дошкольного детства [45].

Отношение к другому человеку в общении возникает раньше всего. Общение и взаимодействие людей можно считать, как сущностную психологическую основу. Анализируя становление общения детей со сверстниками, возможно отследить и этапы развития отношений к другим детям. От двух до семи лет взаимоотношения детей преодолевают довольно непростой путь возрастного развития, состоящего из трех важных этапов [24].

На первом этапе (от двух до четырех лет) общение детей является эмоционально – практическим взаимодействием (Л. Н. Галигузова).

Очень своеобразным содержание обладает такое взаимодействие. Пребывая один на один с ровесником, дети прыгают, изображают затейливые гримасы, выпускают причудливые возгласы, выдумывают разные звуко сочетания и прочее. Специфической особенностью такого общения является идентификация действиям сверстника. Имитационные действия выступают средством притягиванием к себе внимания и основой для общих движений. В этих действиях дети не притесняются никакими правилами в

выражении своей активности. Такая раскованность и непринужденность общения детей дает возможность допустить, что сверстник способствует ребенку выразить свое самобытное начало, проявить свою неповторимость. Кроме очень характерного содержания, общение детей имеет еще одну специфическую черту – они фактически постоянно сопутствуются яркими переживаниями. Дети с ликованием воспроизводят друг перед другом однообразные действия, как бы отражаясь друг в друге. Воспроизведение движений за сверстниками доставляют детям бесподобный чувственный порыв (они смеются, кривляются, скачут и др.).

У детей раннего возраста содержание общения, невзирая на свою формальную несложность, не подчиняется конкретному распознаванию. И не укладывается в общепринятые границы общения взрослых между собой или ребенка и взрослого. Несомненно, это фактические действия, предусматривающие физический контакт, передвижение в пространстве и др., однако, эти действия не имеют прагматической цели. Контакт детей друг с другом чувственно окрашены, однако охарактеризовать его как субъективное можно только со значительными оговорками. Дети недостаточно и бегло откликается на субъективность сверстника, они норовят важным образом выразить самих себя [31].

Вероятно, такая взаимосвязь предоставляет ребенку чувство его единства с другим, подобным ему созданием. Принимая от сверстника отклик и содействие в своих играх и намерениях, ребенок осуществляет свою неповторимость и оригинальность, что активизирует самую непредвиденную инициативность ребенка. Такое испытание единства с другим человеком порождает безудержный восторг. Общение ребенка со сверстниками, происходящее в произвольной, непринужденной форме, образует наилучшие обстоятельства для понимания и постижение самого себя. Уподоблять себя с другими и воспринимать свое повторение в другом, дети лучше выделяют самих себя и обретают как бы доказательство своей неделимости и инициативности.

В большей степени отличительной чертой для младших дошкольников является индифферентно – доброжелательное отношение к другому ребенку.

Трехлетние дети равнодушны к успеху сверстника и к его оценке со стороны взрослого, но одновременно, чаще всего, по инициативе взрослого без труда решают проблемные ситуации «в пользу» других: идут на уступки в игре, отдают свои предметы, на самом деле, их подарки нередко предназначены взрослым, чем сверстникам. Все это говорит о том, что сверстник все еще не играет значительной роли в жизни ребенка, он как бы не замечает действий и самочувствие сверстника. Одновременно его нахождение увеличивает активность ребенка и общую чувствительность. Подтверждение этому, желание детей к эмоционально – практическому взаимодействию, копирование движениям сверстника. Эта простота, с которой трехлетние дети подхватывают общее эмоциональное состояние со сверстником, может подтверждать об своеобразном единстве с ним. Которое проявляется в выявлении идентичных качествах, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы воплощает себя в нем и отмечает в самом себе особые свойства. Но это единство имеет чисто поверхностный, процессуальный и ситуативный характер.

В середине дошкольного возраста наблюдается радикальная перемена в отношении к сверстнику. В четыре пять лет ситуация взаимодействия детей значительно преобразуется. В средней группе стремительно увеличивается эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. Удачи сверстников могут провоцировать обиду детей, а его поражение приводит к ликованием. В ходе игры или продуктивной деятельности дети сосредоточенно и завистливо наблюдают за удачами сверстников и неуклонно оценивают их. Отзыв детей на оценку взрослого тоже становятся наиболее резкими и эмоциональными. В этом возрасте существенно увеличивается количество детских конфликтов, случаются такие явления, как зависть, обида на сверстника [56].

Все это дает возможность утверждать о серьезной перестройке отношения ребенка к сверстнику. Ее сущность состоит в том, что в отношении детей появляется и красноречиво сообщает о себе предметное начало. Дошкольник начинает смотреть на себе через другого ребенка, который оказывается предметом регулярного сличения с собой. Это сличение сфокусировано не на выявлении единства (как у трехлеток), а на различие себя и другого, что свидетельствует в первую очередь преобразование в самосознании ребенка. После трех лет личное «Я» ребенка начинает становиться реальностью, «опредмечиваться» в каких – то определенных навыках или результатах. Возникает чувство достоинства за свои успехи, желание показать их, получить одобрение (Т. В. Ермолова). В глубине своего «Я» уже отмечены некоторые умения, навыки и особенности, но различаться и осмысливаться они могут не сами по себе, а в соотношении с чьими – то другими, обладателем которых может представлять подобное, но другое существо – то есть сверстник. Лишь через сопоставление со сверстником можно оценить и утвердить себя, как носитель конкретных преимуществ, которые значимы не изолированно, а «в глазах другого». Этим проявлением можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняются.

К шести годам существенно повышается эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживание сверстника. В основном старшие дошкольники сосредоточенно следят за действиями сверстника и эмоционально включены в них.

Порой, даже несмотря на правила игры, они пытаются подсказать ему, подсказать правильное действие. Если четырех пятилетние дети добровольно вслед за взрослым порицают действие сверстника, то шестилетние, наоборот, выгораживают их. Это говорит о том, что просоциальные действия старших дошкольников ориентированы не на себя, не на позитивную оценку взрослого, а конкретно на другого ребенка.

К шести годам у большинства детей появляется непринужденное и великодушное стремление помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злоба, ревность, соперничество возникают нечасто и не так резко, как в пятилетнем возрасте. Уже немало детей, которые умеют сопереживать как удачам, так и поражениям ровесника. Бескорыстная эмоциональная вовлеченность в его действия может констатировать то, что ровесник оказывается для ребенка не только способом самоутверждения, не только избранным партнером по игре, но и самоценной личностью, ценной и привлекательной, независимо от своих достижений и своих предметов. Все это говорит о том, что к концу дошкольного возраста появляется субъективное начало в отношении детей к себе и к другому.

Такая в целом возрастная динамика формирования отношений к сверстнику в дошкольном возрасте. Впрочем, не у всех детей она протекает одинаково, установлено, что имеются существенные индивидуальные различия в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом обуславливают его самочувствие, положение среди других и в конце концов характеристики формирования личности [53].

В период дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) нарастает стойкость избирательных выборов детей, прочен и численный состав детских объединений, насыщенность доводов предпочтений детей (от внешних качеств до индивидуальных характеристик) [41].

Очень быстро возрастает упорядочивание детского коллектива, к старшему дошкольному возрасту наблюдается очевидное разделение детей по их позиции в группе. Одни дети все более и более предпочитаемые для большинства детей, другие – не владеют особой популярностью, либо не принимаются, либо оказываются незамеченными. Чаще всего в детской группе есть двое трое детей, располагающих большей привлекательностью. С ними, как правило, почти все желают водить дружбу, сидеть рядом, с удовольствием исполняют их просьбы.

Кроме этого различаются дети совсем не популярные – с ними не играют, немного общаются, не желают делиться игрушками. Другая часть детей находится промеж этих двух [52].

В любой группе детского сада уже прослеживается и вскрывается, что далеко не всегда отношения детей друг с другом развиваются успешно. Одни приходят и тут же ощущают себя хозяевами; другие весьма быстро попадают в повиновение у первых; третьи пребывают вообще вне игры, сверстники отчего-то не принимают их (притом к отдельным из таких детей они относятся очень отрицательно, на иных вообще не обращают внимание); четвертые правда держатся смело, но без всяких ссор и обид сами уходят от сверстников, выбирая игру в одиночестве. И это далеко не весь реестр различных коллизий в отношениях между детьми, говорящих о том, что одна и та же среда не одинакова для разных детей, так как у каждого из них (к поступлению в детский сад) уже есть опыт эмоциональных отношений с близкими взрослыми и возможными сверстниками. Следовательно, дети приходят в детский сад с разными эмоциональными мироощущениями, разнородными требованиями и в то же время с различными умениями и способностями. И получается, что каждый по-особенному соответствует предписаниям взрослых и сверстников и формирует отношение к себе [49].

Рассмотрим, для начала, структуру взаимоотношений детей в группе детского сада.

Чаще всего, различают две ключевых ступени, пласты этих отношений. Первая – отношения «симпатий – антипатий», проявляющиеся у детей еще в раннем и младшем дошкольном возрасте. Вторая ступень отношений проявляется в всевозможных видах совместной деятельности – «деловые» отношения. Две этих ступени дополняют друг друга. В коллективной деятельности и предпочтительном общении дошкольников нередко возникает субъективное эмоциональное отношение их друг к другу: дети играют, общаются, обычно, с теми ровесниками, которые им привлекательны. Тем не менее временами осуществить желание ребенка

дружить с симпатичным для него сверстником невозможно из-за ряда условий. В частности, отсутствие ответной симпатии или, при наличии ее, неведение о ее наличии, неприемлемость по каким – то основаниям выйти из предварительно сформировавшегося микрообъединения. Наряду с этим, детей, пребывающих в одном объединении, не постоянно объединены чувством симпатии – подготовит все к занятию вместе им поручил воспитатель; групповое задание по аппликации они осуществляют вместе, поскольку находятся за одним столом) однако в этих случаях принимать во внимание отношения детей взрослому существенно важно); начиная игру, дети могут пригласить в свою группу и малоавторитетного ребенка на роль, которую ни один не желает исполнять [55].

Находясь в группе сверстников, в особенности если она существует продолжительное время, каждый отдельный ребенок находится в конкретном положении в числе других ее членов (социально – психологический статус). Психологи, в том числе Я. Л. Коломинский, отмечает ряд ступеней статусного разделение детей.

Наивысшие ступени занимают «звезды» и «предпочитаемые», это самые популярные в группе дети. Оснований их популярности изрядно. Так, Т. А. Репина особо отметила четыре вида мотивировок, которые излагают дошкольники, отдавая предпочтения какому – либо сверстнику (в условиях Социометрического выбора).

1. тип – выборы, мотивированные многообразными параметрами ребенка: внешними, моральными и качественными, предусматривающих благополучность деятельности. Наибольшее количество ответов относятся моральным качествам, таких как умение мирно играть, желание помочь, мягкость, отсутствие враждебности.

2. тип – аргументированность выбора сопряжено с увлекательной совместной деятельностью.

3. тип – приятельские отношения.

4. тип – аргументированность связана с единым позитивным отношением или масштабным описанием «хороший».

Некоторые дети совершенно не могли аргументировать свой выбор.

Дети со значительной популярностью в группе совершенно хорошо чувствуют себя в группе сверстников. Тем не менее тоже могут «увлечься» чрезмерной самонадеянностью, высокомерием.

Последующая ступень – дети, «принятые» своими сверстниками. Обычно, в стандартно развивающихся детских объединениях эта группа довольно значительна. Сверстники не смотрят на них с поклонением, но свободно начинают с ними контактировать, с радостью общаются и играют.

В группе детского сада есть и такие дети, которые находятся в структуре взаимоотношений на нижней статусной ступеньке: «пренебрегаемые», «изолированные». Такие дети чувствуют в отношении себя отсутствие интереса сверстников, презрение, терпимость. С ними нечасто играют, их сторонятся в общении. Поводов немало, допустим ребенок частенько не посещает детский сад, к примеру, по болезни, он всегда вновь пришедший в группе: его плохо знают, да и сам он запаздывает включаться в жизнь группы; телесные недостатки, неряшливость могут воздействовать на общение со сверстниками. Неспособность играть и контактировать с другими детьми – существенные причины обособленности. Результаты отверженности ребенка – закрытость, вранье, сетование, хвастливость, угодничество; соответственно в будущем все это может стать стабильными манерами его поведения.

Специфичность взаимоотношений детей обнаруживается, правда и не всякий раз определенно, в их общении друг с другом. Проанализируем отдельные правомерности взаимодействия дошкольников на образце игровых объединений: первое, потому что сюжетно – ролевая игра представляется ведущим видом деятельности в этом возрасте, и от характеристик этой деятельности, степень умения ею пользоваться немало зависит в характере отношений между детьми, в процессе развития личности;

второе, игровые объединения, появляющиеся по активности самих детей, - это эталонная (ценная) для ребенка микрогруппа в развитии его социализации (Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский, Е. В. Субботский) [60].

Одним из главных показателей игрового объединения становится его стабильность.

Практически во всех возрастных группах дошкольного детства доминируют нестабильные объединения, в младших группах их 94%, в подготовительных к школе группах – 67%, однако к шести – семи годам возрастает предпочтительность в общении. В старшем дошкольном возрасте приблизительно тринадцать процентов микрогрупп детей по своему количеству являются неизменными. Наиболее распространенные по количеству членов объединения по всем возрастным группам – пары. В пятилетнем возрасте появляются микрогруппы, складывающиеся из четырех шести человек, при этом многие объединения детей содержат представителей одного пола. Только небольшое их число восемь процентов – «сборные». Мальчики подвержены к вступать в игровые объединения с многочисленным составом участников, чем девочки, у мальчиков намного обширнее круг общения, чем у девочек, и в какой-то степени большая насыщенность общения. У девочек общение более селективное, то есть в группе дошкольников крайне отчетливо упрочнение своего пола, вдобавок преимущественно на шестом году жизни [15].

В развитии полового распознавания детей в существенной степени являются взрослые, следуя шаблонам воспитания. Уже маленькому мальчику говорят: «Не капризничать. Ты же не девочка. Ты – мужчина». Девочку поучают: «Не хулигань, не лазай по деревьям. Ты – девочка». Желание быть похожим на человека своего пола выявляется в игре (играя роль, игрушки). На седьмом году жизни общение детей другого пола между детьми становятся более индивидуальными, появляются и необычные отношения к отдельным детям другого пола, детская влюбленность, к которой взрослому не нужно выражать сарказм, тем не менее не желательно и подпитывать ее.

Вернее, будет заинтересовать ребенка чем-нибудь другим, что может перевести его переживания и воображение.

Половая идентификация, может вызвать разделение детей. Исходя из этого, проведение коллективных сюжетно – ролевых игр, коллективной деятельности мальчиков и девочек (лепка, изобразительная деятельность, поручения и др.) – одно из правил развития навыков их общения друг с другом. При этом в игровом объединении, как мы уже упоминали, дети не всегда могут утолить свое притяжение к конкретному сверстнику. В экспериментах выявлено, что для части детей интересно именно то объединение, в которое они входят; практически для каждого третьего дошкольника свои объединения, так и отдельные другие; для каждого пятого – только те, в которые они сами не входят. Разумеется, присоединение ребенка в одно из объединений будет сказываться на его эмоциональную успешность в группе сверстников. Но из многих поводов, заставляющих дошкольника пребывать в каком-нибудь объединении, чувствовать при этом неудовлетворенность, неопределенность в том, что сверстники, с которыми он бы желал общаться, возьмут его в игру [47].

Взаимоотношения детей в игровом объединении и мотивы создания этой игровой микрогруппы в существенной степени обозначают и позицию, месторасположение каждого ребенка в таком объединении. Чаще всего, лидеры в этих объединениях не только желают играть, но и ратифицировать себя в игре, быть первым в объединении. Играющие чувствуют заинтересованность к игре, расположение к лидеру, неготовность оставаться в одиночестве.

Особо безмятежный, дружественный, креативный характер игры проходит тогда, когда детей соединяет схожесть мотивов – азарт к игре, очень ценны при этом и привязанности ее участников друг к другу. И напротив, скандальный оттенок приобретает игра, в которой все хотят быть главными.

Как видим, между детьми дошкольного возраста проявляется довольно обширный спектр взаимоотношений, совместно с благополучным характером общения появляются и трудности. Проблематичные отношения с ровесниками мешают адекватному общению с ними и эффективному развитию личности ребенка. При этом его негативное эмоциональное состояние нередко провоцирует появление неуверенности в себе, недоверчивости к людям, агрессивности в поведении [10].

Подчеркивают, обычно, две главные группы сложностей: операциональные и мотивационные.

К операциональным препятствиям, в первую очередь приписывают те случаи, когда у ребенка не сформированы игровые навыки. Эти дети могут быть хорошие, податливые, они могут находить формальные отношения со сверстниками, но играть не умеют. Помимо этого, к операциональным препятствиям приписаны и такие, которые появляются из-за неспособности детей находить контакт с другими, это или порывистые дети, нарушающий игру, или, напротив, вялый, задерживающие игру. Порой в ребенке совмещается неумение играть и неумение общаться.

Мотивационные трудности появляются по причине того, что необходимость в общении со своим ровесником у ребенка не стала ведущей. Для него ценно самоутверждение, в том числе и в обстоятельствах общения с другими детьми, в игре он пренебрегает интересами партнеров, может проявлять очень низкий уровень морального поведения.

Сложности могут появиться и в том случае, если для ребенка важна не игра, а другие виды деятельности (конструирование, лепка, пение, танцы).

Необходимость в общении со сверстниками может у ребенка еще не развиться, в частности, недостатка эмоционального общения его со взрослыми в ранний период жизни. Это тоже повлияет на его отношения с сверстниками, на его положение в группе.

Во всех трех ситуациях между ребенком и другими детьми появляется так называемый мотивационный барьер – несовпадение преобладающих потребностей [4].

Понятно, что опыт начального общения со сверстниками является тем основанием, на котором накладывается дальнейшее социальное и моральное развитие ребенка [33].

Этот начальный опыт в большинстве случаев устанавливает характер отношений человека к себе, к окружающим, к миру в целом. Далеко не всегда это опыт формируется успешно. У большинства детей уже в дошкольном возрасте закладываются и укореняются отрицательные отношения к другим, которые могут иметь очень мрачные отдаленные результаты.

Внутренние причины, вызывающие постоянные и часто появляющиеся конфликты ребенка со сверстником, приводят к его объективной или субъективной обособленности, к чувству одиночества, которое является одним из самых сильных и разрушительных переживаний человека.

Варианты конфликтных отношений ребенка к сверстнику: повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость и демонстративность.

Разные виды агрессии характерны для многих дошкольников. Чрезмерная агрессивность детей считается одной из более частых проблем в детском малом обществе. Чаще всего с овладением правил и норм поведения эти бесхитростные воспроизведения детской агрессивности уступают место просоциальным формам поведения. Но у конкретной категории детей агрессия не только остается, но и эволюционирует, преобразуется в прочное свойство личности. В результате уменьшаются продуктивные возможности ребенка, сокращается перспектива полноценного общения, искажается его субъективное развитие. Агрессивный ребенок доставляет много проблем не только окружающим, но и себе.

Агрессивные действия уже в дошкольном возрасте принимает многообразные формы. В психологии обычно различают вербальную и физическую агрессию и каждая имеет прямые и косвенные формы.

Вербальная агрессия

1) Косвенная вербальная агрессия нацелена на упреки или запугивание сверстника, которые проявляются в различных высказываниях.

В дошкольном возрасте это могут быть:

- жалобы;
- показной крик, нацеленный на ликвидацию сверстника;
- агрессивные выдумки.

2) Прямая вербальная агрессия предполагает оскорбления и словесные виды издевательств над другими. Это могут быть:

- обзывалки;
- оскорбления.

Физическая агрессия

1) Косвенная физическая агрессия нацелена на причинение какого – либо вещественного вреда другому через прямые физические действия. В дошкольном возрасте это могут быть:

- истребление продуктов деятельности другого;
- повреждение или поломка чужих вещей.

2) Прямая физическая агрессия демонстрируется конкретной атакой на другого и причинение ему физической боли и оскорбления. Она может быть как условной так и настоящей формой:

- условная агрессия состоит из опасности и предостережений;
- прямая агрессия – конкретное физическое нападение (драка).

Явление обиды во всей своей обстоятельности начинает обнаруживаться после четырех пяти лет, что согласованно с возникновением в этом возрасте необходимости в принятии и уважении – сначала взрослого, а потом и сверстника [62].

Поведение детей в расположении обиды имеет любопытную и парадоксальную черту. Поведение выглядит явно умышленного характера и предназначено для привлечения внимания к себе. В противоположность – дети воздерживаются от контактов с обидчиком: не разговаривают, отворачиваются, ретируются от него подальше. Отклонение от контакта применяется как метод привлечения внимания к себе, как тактика пробуждения чувства вины и сожаления у того, кто обидел. Такое проявление своих тревожностей и выделение виновности обидчика является оригинальной для данного явления и очевидно отличает его от агрессивных форм поведения.

Такая особенность остро проявляется в реакциях ребенка на победу и восхваление партнера. Восторг деятельностью другого выступает для обидчивого ребенка столь нестерпимой, что он по большому счету дальше ничего не может делать. Обидчивые дети воспринимают достижения других как личный позор и пренебрежение себя, а после переживают и демонстрируют обиду. В отличие от других, такой ребенок может выразить мощные негативные эмоции: угнетенность, бессилие, он может даже заплакать.

Оказываясь в конфликтной ситуации, а нередко провоцируя, обидчивые дети не стараются разрешить ее, а как бы задерживаются в ней, углубляются в оценивание ее участников. Порицание одних и выгораживание других (в первую очередь себя) становится для них ценным занятием, доставляющий отдельное удовлетворение.

Застенчивость является самой встречающейся и самой затруднительной проблемой межличностных отношений. Застенчивость выражается у большинства детей уже в трех-четырёх летнем возрасте и остается в течение периода дошкольного детства. Фактически все дети, которые были застенчивыми в три года, сберегли это качество до семи лет. Впрочем, застенчивых детей чаще всего не считают конфликтными. Такие

дети испытывают довольно сильный внутренний конфликт, который во многом затрудняет и отравляет их жизнь.

Характерные черты отличающие поведение застенчивых детей:

- В их поведении чаще всего воспроизводится поединок двух обратных стремлений приближения – удаления, в большинстве случаев обнаруживается при встрече с неизвестными людьми. Застенчивый ребенок, с одной стороны, хочет подойти к неизвестному взрослому, начинает идти к нему, но по мере приближения останавливается, поворачивает назад или уклоняется от нового человека обходит стороной. Такое поведение называется амбивалентным.

- Селективность в общении с людьми: наиболее предпочтительное общение с близкими и достаточно хорошо знакомыми и отрицание или сложность в общении с чужими людьми. При встрече и в процессе общения с посторонними людьми, ребенок чувствует эмоциональные неудобства, который обнаруживаются в застенчивости, нерешительности, напряжении, выражении неоднозначных эмоций: наслаждений общения и в то же время волнение и испуг перед другими людьми.

- Испуг всяких общественных выступлений, даже если это всего лишь надобность отвечать на вопросы знакомого педагога или воспитателя на занятиях.

Межличностные отношения в течении периода дошкольного возраста испытывают значительные и логические изменения. Так, в середине дошкольного возраста четырех пяти лет возникают и начинает преобладать необходимость в признании и уважении сверстника. В детском общении в этом возрасте возникает состязательное, соперническое начало. Ровесник становится предметом непрерывного сопоставления с собой, при помощи сопоставления своих особых качеств, навыков и умений ребенок может оценить и ратифицировать себя как носителя отдельных достоинств. Проявление своих превосходств становится формой самоутверждения [57].

Этот этап является логическим и нужным для формирования межличностных отношений. Но постоянная демонстративность трансформируется в стабильную субъективную особенность. Главным поводом действий ребенка становится положительная оценка окружающих. Посредством которой он удовлетворяет собственную необходимость в самоутверждении. Иногда, совершая хороший поступок, ребенок делает это не в угоду другого, а для того, чтобы показать окружающим личное великодушие. Демонстративность может проявляться не только в стремлении показать собственные достоинства и достижения, обладание привлекательными предметами является также традиционной формой демонстрации собственного «Я». Так, получив в подарок красивую игрушку, дети часто несут ее в детский сад не для того, чтобы поиграть в нее с другими, а показать, похвастаться.

Демонстративных детей обнаруживает желание притянуть к себе интерес любыми вероятными приемами. Эти дети, чаще всего, довольно инициативны в общении. Только вот, обращаясь к партнеру, не чувствуют к нему подлинной важности, предпочитая говорить о себе, демонстрировать свои игрушки, используя ситуацию взаимодействия как метод притягивания интереса взрослых или сверстников.

Отношения для таких детей представляется не как ориентир, а как средство самоутверждения и привлечения внимания. При этом способами привлечения внимания могут быть как просоциальное поведение, так и действия, выражающие агрессию [53].

Таким образом, подведем итоги. Межличностные отношения – это личностно переживаемые взаимосвязи между людьми, беспристрастно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Как никогда ярко, смысл межличностных отношений проявляется в коллективе. При рассмотрении которого принимается во внимание социальный и социометрический статус каждого человека, а также

различные социальные роли. Приемлемые межличностные отношения являются гарантией полноценного формирования у человека психических процессов, психических свойств и функций, а также развития личности вообще. Межличностные отношения развиваются в течении всего периода детства. На каждой ступени развития они имеют ряд характерных особенностей.

В дошкольном возрасте определяются две системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Для дошкольников приобретают важность отношения со сверстниками. Особенность этих отношений, заключается в устремленности ребенка на осознание и оценку себя и, тех людей, с которыми он общается. К тому же сверстники совершенно исключительным образом и очень сильно влияют на личность ребенка, его социальное поведение, ценности и систему отношений. В группе сверстников ребенок осваивает первостепенные социальные навыки, которым не смог бы обучиться у взрослых: как взаимодействовать с людьми своего возраста, как вести себя с лидером, как противостоять враждебности и не поддаваться доминированию [20].

1.3. Методы формирования взаимоотношений между детьми

В формировании личности ребенка межличностные отношения играют первенствующую роль. Актуальность и колоссальное значение заслуживает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками. В этом плане наиболее значимым является старший дошкольный возраст. В общении ребенка со сверстниками в это время зарождаются довольно сложные взаимоотношения, кардинальным образом воздействующие на развитие его личности. Как раз поэтому, чтобы целенаправленно формировать их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат, ценно изучить эти отношения [58].

Задачей исследования был анализ межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Значимая составляющая жизни и деятельности каждого ребенка – взаимоотношения с окружающими людьми, в т. ч. с ровесниками в группе детского сада. От того, какими являются эти взаимодействия — доброжелательными или враждебными, искренними и открытыми, или формальными, зависит эмоциональное состояние детей, их отношение к детскому саду и вероятно, дальнейшее отношение к людям.

Оптимальных результатов положительных взаимоотношений между детьми можно добиться в процессе ведущей деятельности детей – предметной игрой [22].

Способы формирования положительных взаимоотношений между детьми:

- физкультура;
- общение;
- искусство.
- Технологии:
 - инновационные технологии;
 - методика КТД.
- Методы коммуникативного воздействия:
 - убеждение;
 - внушение.
- Используемые формы и методы работы:
 - интеллектуальные игры;
 - тренинги;
 - анкеты;
 - практикумы;
 - психологические игры;
 - наблюдение;
 - конкурсы;

- беседы;
- рисунок.

При организации педагогической работы с детьми применяю следующие формы работы: индивидуальные, групповые, коррекционная и диагностическая работа. Метод воспитывающей ситуации принят в педагогической теории в качестве способа изучения и изменения отношений. Обратим внимание на одну из них ситуацию конфликта. Конфликт – не единичное и не особенное явление. Так как в процессе разной деятельности, общения с воспитателем, сверстниками ребенок в действительности оказывается перед необходимостью выбора между поступками, способами поведения, привычными и требующими напряжения сил, между личным, привлекательным и требующим отказа от личного удовольствия. Путь имеющий первостепенное значение, который я использую – убеждение, примирить конфликтующих легче всего не обнаружением виновников, не спором, а дружелюбным сочувствием, корректным отношением к обеим враждующим сторонам. Второй путь – предотвращение конфликта лучше всего происходит в виде дискуссии, высказывания своего мнения на основе каких-либо положений, при данных обстоятельствах я учу детей спорить и доказывать свою правоту. Третий путь – погашение эмоционального возбуждения, я одного за другим призываю всех участников конфликта высказаться и даю им возможность не прерывать и не перебивать говорящего. Выговорившись полностью, обиженный в большинстве случаев вспоминает, что у его "недруга" есть и хорошие стороны, таким образом, рассказ о переживаниях ведет к эмоциональной разрядке. Четвертый путь – стимулирование похвалой, участливо выслушивая конфликтующих, подмечаю какие-либо положительные черты характера, указывая на те, что есть на самом деле. За основу разрешения конфликта принимаем компромиссное решение, задаю детям вопрос о том, что они хотят, и высказываю свою версию разрешения ситуации.

Перевожу внимания конфликтующих на новый объект, и даю им задание, требующее от них действий без промедления. В конфликтной ситуации могут быть выявлены все существенные признаки воспитанности детей и формирования их межличностных отношений. Взаимоотношениям, начинающимся в детском саду, предшествует весьма разный опыт общения со взрослыми, а иногда и со сверстниками. И этот предыдущий опыт, несомненно, сказывается на отношениях, разворачивающихся в группе [21].

Существует и такое явление, как прямая симпатия или антипатия, порождаемые внешностью, одеждой, манерой поведения, запахом и т.д. педагогическому воздействию это почти не поддается.

Имеется также ряд причин, сказывающихся на взаимоотношения детей. Воздействие на эти проблемы в значительной степени, а то и полностью находится во власти воспитателя. К ним относятся:

- отношение и оценки воспитателя;
- групповые нормы;
- совместная деятельность детей.

Представляю реальные примеры игр и приемов.

В деятельности со старшими детьми так же, как в более младшем возрасте, мы прибегаем к игровым моментам.

Ребят приобщают к пьескам (сценкам) нравственного характера, где героями становятся дети, а происшествие взаправду могут случиться в любой группе детского сада.

Способствует выработке навыка замечать достоинства в каждом члене группы методика «Волшебная труба».

Развитие доброжелательных отношений между детьми действенным методом является организация концертов, спектаклей, изготовления подарков для малышей.

Также можно использовать хороводные игры, в процессе которых развивается восприятие детей и формируются дружеские связи. Это игры «Яша», «Лягушка», «Как у бабушки Маланьи».

Немаловажно обратить внимание на положительные поступки детей, а негативные я обыгрываю, называя имена выдуманных детей.

Чаще проявлять внимание и применять командные игры - соревнования, когда детям для успеха в игре нужно действовать слаженно и дружно.

В деятельности детей таких, как труд, игры, занятия, не забываю обращать внимание на то, что мальчики у нас сильные, смелые, а девочки мягкие, нежные, им нужно помогать. Стараюсь включать в нашу жизнь пословицы и о труде:

- «Любишь кататься – люби и саночки возить»;

- «Делу – время, а потехе - час»;

о дружбе:

- «Дружба и братство дороже богатства»;

- «Был бы друг – будет и досуг»;

и о правилах поведения:

- «Ласковое слово лучше сладкого пирога»;

- «Легко сломать, да трудно сделать».

Игра имеет наиболее важное значение для развития личности. Беря на себя роли взрослых, воспроизводя их деятельность и взаимоотношения, дети знакомятся с доступными для них правилами и мотивами поведения, которыми руководствуются взрослые в трудовой и общественной деятельности, в общении между собой. Развертывание сюжета и функции роли диктуются игровыми правилами и четко обозначенными предписаниями [43].

В любой ролевой игре существуют определенные отношения, между игровыми действиями, ролью и ролевыми правилами. В соответствии с возрастом детей они изменяются.

По утверждению Д. Б. Эльконина ролевое поведение детей в игре, организовать затруднительно. В нем присутствует образец, который ориентирует и служит эталоном для контроля т.е. действовать в соответствии

с образцом и контролировать свое поведение путем сопоставления с этим образцом.

Главное воспитательное значение игры определяется тем, что играют дети сюжетом и что они отражают в своих играх в качестве ключевого момента, так считают, многие психологи считают.

В работах Е. А. Аркина, А. П. Усовой, Р. И. Жуковской исследуется структура сюжетов детской игры, раскрывается возможность управлять сюжетом. Сюжеты игр достаточно разнообразны, уже у младших дошкольников при правильной организации ознакомления дошкольников с окружающей действительностью. В разных возрастных группах одни и те же сюжеты отличаются по своему содержанию. Главным содержанием игры малышей заключается в выполнении определенных предметных действий с игровым материалом – в воспроизведении действий людей, детей среднего возраста – отношений между взрослыми, то у старших дошкольников содержание становятся нормы общественного поведения и выражения отношений к другому человеку. Д. В. Менджерицкая утверждает, влияя на содержание игры, т. е. выбор темы, распределение ролей, развитие сюжета воплощение игровых образцов и есть основной путь воспитания в игре [5].

Можно существенно повлиять через сюжет, содержание и роль в ходе игры, на формирование моральных и социальных чувств дошкольников. Для этого необходимо моделирование взаимоотношений, в которых проявляются гуманные чувства. Значение игры в развитии чувств не ограничиваются игровыми отношениями, реальные взаимоотношения между участниками совместной игры также способствуют соподчинению и согласованию их действий, определяют подчинение их правилам. Таким образом, насыщение отношений проявлением гуманных чувств способствует воздействию на эмоциональную сферу ребенка.

Отличие игровых и реальных отношений в сюжетно-ролевой игре, заключается в том, что игровые отношения влияют на развитие у ребенка его нравственных представлений. Принимая на себя разнообразные роли, дети

за счет изменения позиции могут научиться выделять переживание других людей, выделять нравственный смысл поступков. А в отношениях по поводу игры, где отношение выступает в действительности как школа социальных отношений, проявляется уровень нравственной воспитанности детей. Именно в этих ситуациях ребенок учится быть человеком. На нравственное развитие дошкольника при выборе путей воздействия необходимо учитывать особенности поведения, связанные с выполнением нормы каждой из двух игровых планов.

В сюжетно-ролевой игре можно рассчитывать на мотивирование гуманных чувств, если запланировать их проявление в игре. Такое мнение разделяют ряд авторов (В. К. Котырло, Л. Н. Прокошенко), изучавших проблему правильного воспитания детей. Например, обязывает быть вежливым с покупателями профессия продавца, врачу нужно проявлять сочувствие и доброжелательность к больному. От того вежлив ли продавец с покупателями или обходится нейтрально-деловым взаимодействием на содержании игры существенного влияния не оказывает. В следствие этого, по мнению В. К. Котырло и Л. Н. Прокошенко, в педагогически целенаправленной игровой деятельности в ролевые требования вводятся правила культурного поведения, как необходимый атрибут игры. Таким образом, в игру можно ввести как обязательный, элемент гуманных проявлений, от которого будет напрямую зависеть протекание всей игры.

Планируя воздействие игры на воспитание гуманного отношения к окружающим людям, не как частное проявление, а как свойство личности ребенка, приходится затрагивать более глубокие пласты его внутреннего мира – мотивационно-потребностную сферу. Поэтому, если речь идет о чувствах, важно, чтобы в основе их проявлений лежало соответствующее переживание. Ребенок должен знать, что по правилам игры ему надлежит быть гуманным, владеть необходимым набором средств для выражения доброжелательности, иметь внутреннюю готовность, стремиться к этому. Авторы считают, чтобы определить направление воспитательного влияния

игры на гуманные проявления детей, нужно учитывать следующие три момента:

1) Назначение игры в воспитании гуманных чувств детей. Необходимо определить, входит ли внутренний мир ребенка, вследствие соответствующих содержательных характеристик или ролевому предписаниям в игру.

2) Особенности гуманных проявлений детей в зависимости от их осведомленности о нравственных нормах и опыта реального поведения.

3) Особенности гуманных чувств детей в зависимости от содержания, ролевой ситуации и сюжетных характеристик игры [23].

И. Кононова полагает, что условия формирования и развития гуманных проявлений в сюжетно-ролевой игре очень непростые и разносторонние. Организация таких взаимоотношений между детьми в игре, которые оказывают положительное влияние на развитие личности детей, зависит от воспитателя. Поэтому от воспитателей он требует постоянного контроля и руководства. Автор в своих исследованиях по достижению определенных результатов в работе по формированию гуманных отношений к окружающим определил задачи:

1) развивать у детей способность оценивать состояние, настроение окружающих по выражению лица, интонации речи, эмоциям;

2) активизировать у дошкольников положительные эмоции, проявление чувства доброжелательности и заботливого отношения к людям;

3) формировать способы эмоциональной поддержки, умение успокоить, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается.

По нашему мнению, для реализации этих задач, необходимо создание педагогических условий:

- организация предварительной работы (беседа с детьми, наблюдения, чтение художественной литературы);

- со стороны воспитателя пример проявления гуманного отношения, при организации учебно-воспитательного процесса, через оценку деятельности детей;

- руководство сюжетно-ролевой игрой;

- применение социальных сюжетов в сюжетно-ролевой игре, помогающих в формировании гуманных отношений дошкольников к окружающим.

Суть подготовительной работы раскрывает в своих исследованиях И. Кононова: "Если не уделяется надлежащего внимания созданию среды для игровой деятельности и если знания детей о мире не пополняются понятиями о разного рода взаимоотношениях между людьми, то они не овладевают умением координировать свои действия.

В итоге действия носят в целом стереотипный характер, обычно они не постоянны, сюжет игры не развивается и не усложняется, а взаимоотношения весьма обеднены" [50].

Г. И. Радвил считает: "Направленность сюжетно-ролевыми играми детей шести лет должно быть нацелено на дополнение тематики и активизировать содержания детских игр, на развитие самостоятельности и самоорганизации играющих детей, на формирование позитивных моральных качеств детей и коллективистских отношений" [40].

Автор делит на две группы приемы руководства сюжетно-ролевыми играми детей:

Приемы прямого и приемы косвенного воздействия.

Приемы косвенного воздействия на сюжетно-ролевые игры детей.

1. Расширение представлений и знаний детей

- посещение музеев, библиотек и др.;

- знакомство с известными людьми;

- зримое созерцание явлений и фактов, прямое содействие в той или иной деятельности;

- чтение художественной литературы;

- повествование;
- рассуждения.

Это позволит отвести игре должное место в педагогическом процессе.

2. Формирование игровой среды

- комплекты игрушек и атрибутов для игр на бытовые темы и на темы труда взрослых;
- пособия для игр необходимо размещать по темам и назначению в доступных детям шкафах;
- содействие детей в изготовлении атрибутов вырабатывает у них интерес к содержанию игры.

Данный прием очень эффективен в развитии и поддержании интереса к игре, в обогащении и углублении ее содержания.

3. Рекомендации по теме игры

- обозрение фотографий, зарисовок, детских рисунков;
- чтение книг;
- повествование воспитателя, детей.

Применение этого приема способствует сближению учебного процесса и игры, использовать игру для разъяснения и закрепления знаний, для развития отдельных умений и навыков [32].

4. Рассуждения по ходу минувшей игры

- обдумать ход беседы;
- разбор содержания игры;
- анализ партнерских отношений;
- узнать оценочную позицию самих детей.

5. Просмотр игр детей другой группы.

6. Беседа с детьми о сюжете намеченной игры

- о том какой будет сюжете игры;
- о том, как создать игровые условия;
- о том, как распределить роли;

- об применении атрибутов.

Прием помогает выявить степень подготовленности игры и при необходимости наметить пути восполнения упущенного.

Приемы прямого воздействия на сюжетно-ролевые игры.

1. Участие в сговоре на игру:

Причастность взрослого в сговоре способствует согласовывать действий детей в связи с их индивидуальными особенностями.

Применение этого приема способствует приобщению детей решению вопросов собственными силами, как содержания игры, так и ее организационных начал [8].

2. Ролевое участие воспитателя в игре:

- позволяет влиять на процесс развития содержания игры;

- воспитатель, равноправно играя с детьми, предлагает новые игровые действия;

- содействует установлению игровых отношений;

- сохраняет и развивает единую линию игры.

3. Рекомендация новой темы игры:

- вероятность влияния на содержание игры;

- необходимо, чтобы были заготовлены все нужные атрибуты и подобраны игрушки к новой игре;

- применяется при реализации индивидуальной работы с детьми.

4. Разъяснение, помощь, напоминание, вопрос, совет по ходу игры.

В руководстве сюжетно-ролевыми играми все эти приемы массово используются. При целесообразном педагогическом управлении, дети обширно используют свои знания и умения. Они сами выбирают способы воспроизведения, назначают роли, творчески совмещают ситуации из одного или двух-трех произведений, развивают содержание. В связи с этим немаловажно проявлять содействие развитию и совершенствованию игровой деятельности детей [63].

Взрослый интересен ребенку с точки зрения его оценки поступков других людей, событий. В период дошкольного детства, взрослый – образец для подражания, и дошкольник копирует его во всем. Значима положительная оценка взрослым того, что делает ребенок, и поэтому она управляет его поведением на протяжении всего периода дошкольного детства [9].

Воспитатель пользуется оценкой, показывая в ней свое отношение, как к определенному действию, так и к личности ребенка. Для того чтобы истолковать смысл определенных поступков и, в конечном итоге, целесообразным образом повлиять на поведение дошкольников.

А всегда ли оценка педагога является средством достижения желаемого воспитательного результата?

Пожалуй, в применении оценки нет ничего сложного: совершил ребенок безнравственный поступок - дать отрицательную оценку, поступил в соответствии с эталоном морали - оценить положительно. Далеко не всегда такое отношение к поступкам детей будет верным.

Опыт из практики воспитателей и теоретические исследования показывают, что оценка должна быть конкретной и содержать определенное отношение как к поступку, так и к самому ребенку. Здесь особенно главным условием, является обнаружение мотивов, которым следовал ребенок в своих поступках.

Таким образом, использование оценок с намерением корректирования поведения детей требует от воспитателя детального анализа ситуации, выявления мотивов детских поступков, а также знания особенностей воздействия разного вида оценок на сознание ребят [19].

Это остается актуальным и при анализе вопроса о влиянии оценки на процесс формирования взаимоотношений дошкольников. В. Каминенко наблюдая за самостоятельной деятельностью детей старшей группы, условно их поделила на три группы.

Первая группа – это дети, у которых в достаточной мере развиты коллективистские качества. Эти дети обычно хорошие организаторы, пользующиеся в группе наибольшей популярностью, сверстники с удовольствием принимают их в свои игры, делятся игрушками, доверяют им свои секреты. Они могут самостоятельно помочь товарищу, умеют "по справедливости" разделить игрушки, согласовывать свои интересы с интересами окружающих.

Вторая группа – дети, коллективистические качества которых развиты в недостаточной мере. Если воспитатель попросит помочь кому-либо из ребят, они с удовольствием выполняют его просьбу, но собственную инициативу не проявляют. Дети активного участия в жизни коллектива не принимают, но и не конфликтуют со сверстниками.

Как правило детей этой группы ребята принимают в игру только тогда, когда они сами попросят об этом. Слабо развиты организаторские навыки, но они и не стремятся к этому.

Третья группа - вошли дети, с которыми никто не хочет играть или трудиться. И если таким ребятам все-таки удастся вступить в игру или примкнуть к сверстникам, занятым каким-либо другим делом, то, как правило, это приводит к конфликтам.

У детей этой группы коллективистические качества практически не сформированы.

И так, важный вопрос – каким же способом педагог может использовать оценку? Зная особенности всех детей, воспитать у них сопереживание к сверстнику, готовность ему помочь, справедливо распределить роли, т.е. формировать коллективистическую направленность взаимоотношений детей.

Одна из главных задач воспитателя, искоренить причины по которым дети третьей группы оказались в числе непринятых. Изменить уже сложившееся пренебрегаемое отношение к ним окружающих.

Дети, по данным В. Каминенко очень податливы оценочным влияниям взрослого, если воспитатель «пренебрегаемых» детей в группе будет оценивать положительно, то это приведет к тому, что дети изменят свое негативное отношение к ним [16].

Вместе с тем, возникает вопрос: «За что дать положительную оценку ребенку, если он постоянно является источником конфликтов и напряжений?»

Казалось бы, действительно, хвалить не за что. Поэтому, воспитателю необходимо знать, что дети редко совершают нехорошие поступки намеренно.

Как правило, это либо у ребенка недостаточно нравственного опыта, либо он не умеет применять известное ему правило. Если воспитатель будет все время давать отрицательную оценку нежелательным формам поведения, не вникая в мотивы, которым следовал ребенок, то он в силу своей социальной неопытности так и не поймет, что в его поступке не удовлетворяет воспитателя или сверстников. Но в практике воспитателей встречаются случаи, когда дети хорошо усвоившие правила регулирующие их отношения со сверстниками, поступают вопреки им. Во – первых это является результатом неправильного родительского воспитания в семье, ввиду чего у ребенка сложился отрицательный опыт поведения, во – вторых – эти поступки вызваны постоянными отрицательными оценками воспитателя, усугубляющими негативизм ребенка, вызывающими желание сделать наоборот.

Как же оценивать в подобных случаях поступки, чтобы не привести к еще большему отчуждению ребенка от коллектива?

Педагог не просто должен отрицательно оценивать нехороший поступок ребенка, но и помочь ему осмыслить неправильность этого действия. Необходимо это сделать наедине, а вот любое положительное проявление ребенка должно быть отмечено перед всей группой.

Не личность должен оценивать воспитатель, а конкретный поступок. В случае поощрения, наряду с оценкой поступка обязательно нужно положительно оценить личность ребенка. Если педагог будет

демонстрировать свое положительное отношение к отвергаемому ребенку, поощрять даже за незначительные достижения, то и отношение всех детей к нему будет меняться [18].

В педагогической работе с детьми, условие для формирования положительного отношения к деятельности, является испытание радости успеха. Как прямая, так и предвосхищающая положительная оценка, приносит ощущение радости успеха. При этом оценка должна быть дифференцированной, педагог обязан учитывать степень сформированности действий или качеств ребенка. Обоснованность частого применения положительных оценок доказываются многочисленными исследованиями.

Сущность оценки должно выявить важность действий и поступков детей для всей группы, всего коллектива. Тогда оценка подтолкнет ребенка к самосовершенствованию.

Упор на положительное в ребенке, применение прямых и предвосхищающих положительных оценок позволят придать детским взаимоотношениям коллективистическую направленность. Главное правило применение оценок относятся ко всем детям группы [34].

По предположению авторов (В. Г. Нечаевой, В. К. Котырло, Т. А. Марковой и др.), игра осуществляет роль воспитания и формирования гуманных отношений. Преимущественно благоприятны такие игры, в которых гуманные проявления входят в ролевые требования: "Семья", "Больница", а также игры, сюжет которых призывает детей действовать сообща, вместе принимать решения, находить выход их ситуаций: "Капитаны", "Строители" и др.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

2.1. Диагностические методики определения межличностных отношений в коллективе детей

В психологии есть конкретные методы и методики, дающие возможность раскрыть специфику межличностных отношений дошкольников. Данные методы можно формально поделить на объективные и субъективные. К объективным методам принадлежат те, что дают возможность зафиксировать внешнюю воспринимаемую картинку взаимодействия детей в группе сверстников. Данная картинка так или иначе показывает характер их взаимоотношений. Вместе с тем педагог устанавливает характерность поведения отдельных детей, их симпатии или антипатии и воссоздает сравнительно объективную картину взаимоотношений дошкольников. В противоположность этому, субъективные методы ориентированы на обнаружение внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда сопряжены со свойствами его личности и самосознания. Поэтому субъективные методы обычно имеют проективный характер [36].

На фоне объективных методов, применяемых в группе дошкольников, самыми распространенными являются:

- социометрия,
- метод наблюдения,
- метод проблемных ситуаций.

В числе общепринятых методов, раскрывающих групповые межличностные отношения, является социометрический метод, представленный американским психиатром Дж. Морено (1958). Структура группы, обнаруженная посредством этого метода, обрела название социометрической структуры.

Социометрия дифференцируется на параметрическую (ограниченное число выборов) и непараметрическую (неограниченное число выборов). Как правило по числу выборов, набранных каждым членом группы, выявляется его положение в социометрической структуре группы. Есть немало распространенных схем обработки результатов социометрического опроса: графические – социограммы, табличные – социоматрицы, статистические и аналитические – вычисление коэффициентов и индексов. Эти схемы обработки дают возможность произвести персональные и групповые социометрические индексы, описывающие единую социометрическую конфигурацию выборов в группе [45].

Уровень популярности ребенка среди ровесников имеет важное значение. Как именно складываются отношения дошкольника в группе сверстников, будет зависеть дальнейший ход его личного и социального развития. Уже в старшей группе детского сада имеются довольно устойчивые избирательные отношения. В группе сверстников дети начинают занимать не одинаковое положение: одни становятся предпочитаемыми, другие не очень. Позиция детей в группе (степень их популярности или отверженности) в психологии определяют социометрическими методами. Это дает возможность определить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В этих методиках ребенок в воображаемых обстоятельствах выполняет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы [29].

Ответы детей (их отрицательные и положительные выборы) заносят в специальный протокол (матрицу).

Количество отрицательных и положительных выборов, набранных каждым ребенком, дает возможность определить его положение в группе (социометрический статус). Существует ряд версий социометрического статуса:

- популярные («звезды») – дети, набравшие наибольшее число (более четырех) положительных выборов,

- предпочитаемые – дети, набравшие один-два положительных выбора,
- игнорируемые – дети, не набравшие ни положительных ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками),

- отвергаемые – дети, набравшие в основном отрицательные выборы.

Метод наблюдения необходим при первоначальной ориентировки в действительности детских отношений. Он дает возможность описать определенную картину взаимодействия детей, предоставляют много живых случаев, отображающих жизнь ребенка в естественной для него обстановке. При наблюдении надлежит акцентировать следующие признаки поведения детей:

- инициативность – выражает стремление ребенка привлечь к себе внимание сверстника, склонить к совместной деятельности к проявлению отношению к себе и своим действиям,

- чувствительность к влияниям сверстника – выражает стремление воспринять его действия и откликнуться на предложения. Восприимчивость выражается в взаимных действиях ребенка на обращение сверстника, в координирование личных действий с действиями другого, способность замечать настроения сверстника и приспособиться к нему,

- преобладающий эмоциональный фон – отражается в эмоциональной окраске при сотрудничестве ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

На тестируемых заводится протокол, в котором отмечается факт данных показателей и степень их выраженности.

Фиксация поведения детей посредством протокола позволит более верно выяснить характер отношения ребенка к сверстникам. Следовательно, отсутствие или недостаточное проявление инициативность (0 – 1 балл) судя по всему, утверждает о неразвитости потребности в общении со сверстниками или неспособность отыскать подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2 – 3 балла) показывает потребность в общении в

соответствии с нормой. Не имеется чувствительность к воздействиям сверстника, специфическая «коммуникативная глухота» (0 – 1 балл) указывает на неспособность видеть и слышать другого, представляет собой значительное препятствие в развитии межличностных отношений.

В интересах изучения межличностных отношений можно организовать такие естественные эксперименты, в которых ребенок будет находиться перед неизбежностью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Похожие условия не являются легкими видами совместной деятельности, это - игры и действия рядом, в которых дети, могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь [36].

В проблемных ситуациях нужно фиксировать следующие признаки поведения детей, которые подсчитываются по соответствующим шкалам:

1. Уровень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Внимание к сверстнику, повышенная восприимчивость его деятельности, вероятно говорит о внутренней сопричастности к нему. Апатичность и невнимание, наоборот, показывает, что сверстник является для ребенка внешним, чужим для него существом.

0 – совсем нет заинтересованности к деятельности сверстника (не замечает сверстника, смотрит по сторонам, увлечен своими делами, заводит разговор с экспериментатором);

1 – поверхностные увлеченные взгляды в сторону сверстника;

2 – циклическое сосредоточенное наблюдение за деятельностью сверстника, частные вопросы или комментарии к деятельности сверстника;

3 – сосредоточенное наблюдение и деятельное вступление в деятельность сверстника.

2. Тенденция содействия в деятельности сверстника, т. е. окраска эмоциональной включенности в деятельность сверстника: благоприятная

(одобрение и поддержка), неблагоприятная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0– нет оценок;

1– негативные оценки (ругает, насмехается);

2– демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3– позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3.Тенденция и уровень проявления сочувствие сверстнику, которые наглядно обнаруживаются в эмоциональной реакции ребенка на удачу и неуспех другого, неодобрение и одобрение взрослым деятельности сверстника.

0 – индифферентная – состоит в равнодушии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что суммарную безучастную позицию по отношению к партнеру и его деятельности;

1 – несоответствующая реакция – несомненное содействие неодобрению взрослого и возмущение в ответ на его поощрение. Ребенок легко принимает замечания взрослого в адрес противника, чувствуя свое преимущество перед ним, а удачу сверстника испытывает как свою неудачу;

2 – фрагментарно соответствующая реакция – солидарность как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. Вероятно, этот вариант реакции показывает по всей видимости отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки последствий деятельности партнера;

3 – соответствующая реакция – радушно получение положительной оценки и протест отрицательной оценкой. Тут ребенок как бы пытается уберечь сверстника от незаслуженного замечания и отметить его достоинства. Такой вид реакции выражает склонность к сопереживанию и сорадованию.

4.Тенденция и уровень выражение просоциальных форм поведения в обстоятельствах, когда ребенок стоит перед альтернативой: действовать «во благо другого» или «во благо себе». Когда ребенок осуществляет

бескорыстный поступок свободно, без малейших раздумий, это свидетельствует о том, что такой образ действий выражают внутренний, личностный слой отношений. Раздумье, отсрочка момента констатирует о нравственном самопринуждении и повиновении бескорыстности действий другим мотивам.

0 – отказ – ребенок не реагирует ни на какие убеждения и не отдающий партнеру своих деталей. За этим несогласием, вероятно, стоит эгоцентрическая ориентация ребенка, его сосредоточение на себе и на достижение порученного задания;

1 – провокационная помощь – прослеживается в тех случаях, когда дети вынужденно, под напором сверстника отдают свои детали. Наряду с этим они дают партнеру одну деталь конструктора, очевидно рассчитывая на благодарность и отмечая свою помощь, осознавая, что одной детали недостаточно, и этим провоцируя очередную просьбу сверстника;

2 – прагматическая помощь – здесь дети не отклоняются от помощи сверстнику, но исключительно после того, как выполняют задание сами. Эта модель поведения имеет очевидно прагматическую нацеленность: так как условия имеют соревновательный момент, они норовят в первую очередь одержать победу в соревновании и только при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 – безусловная помощь – не предусматривает никаких предписаний: ребенок дает другому право использовать все свои детали. Иногда, это возникает по просьбе сверстника, иногда – по собственному желанию ребенка. Другой ребенок действует не как соперник, а как партнер.

Применение данных методик дает довольно обстоятельные представления не только о специфике поведения ребенка, но также допускает раскрыть психологические мотивы того или иного поведения, обращенного на сверстника. Эмоциональное и практически – действенное отношение раскрываются в этих методиках в нераздельной общности, что чрезвычайно важно для диагностики межличностных отношений.

Методы, определяющие субъективные стороны отношения к другому.

Данные методики можно поделить на две группы, в которых выделяются:

- Положение ребенка в взаимоотношениях с окружающими, его направленность в социальной реальности.

- Понимание другого и определенный характер отношения к нему.

Направленность ребенка в социальной реальности и его социальный интеллект.

Общая черта этих методик представлена тем, что ребенку предлагают конкретную проблемную ситуацию, предложенную в проективной форме. Возможно это будет фотография знакомого и доступного сюжета на картинках, в рассказах, незаконченных историях и пр. Где ребенку надо продолжить свою версию решения проблемы. Решение этих задач проектирует как интеллектуальные способности, так и представления себя на месте других героев и проекцию личного допустимого поведения в предоставленных условиях. «Понятливость», «Картинки». «Методика Рене Жиля» для обнаружения избирательных предпочтений детей. «Детский апперцептивный тест» может помочь при анализе не одно качество, а сразу структуру личности ребенка.

Специфика восприятия сверстника и самосознание.

К завершению дошкольного возраста у детей формируются явные, относительно постоянные представления о самом себе. К тому же эти представления обладают не исключительно когнитивный, но и оценочный характер. К методикам, выявляющим общее отношение к себе ребенка и его вполне определенную самооценку, это методики «Лесенка», «Оцени себя». Для обнаружения душевных переживаний ребенка, его скрытого отношения к себе и окружающим в детской психологии массово применяют графические методы «Я и мой друг в детском саду». Проецирование своего внутреннего отношения к себе и окружающим

реализуется не только в графической, но и в вербальной форме «Рассказ о друге» [48].

Изложенные методики необходимо применять в комплексе (не менее трех-четырёх методик). Преимущественно ценно объединять объективные и субъективные методы. Большая часть из них предназначены для индивидуальной работы. Следовательно, диагностику правильнее осуществлять в отдельном помещении, где ничто не отвлекает ребенка. Обязательное требование к проведению всех диагностических процедур является доверительные и доброжелательные отношения.

Цель: формировать положительные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста, через осуществление комплекса, разработанного на основе дидактических игр.

Задачи:

1. Подобрать комплекс методик для диагностики взаимных выборов старших дошкольников и выявлению восприятия сверстников в группе.
2. Провести констатирующую диагностику по определению избирательных предпочтений детей среди сверстников и определению восприятия ребёнка в коллективе группы.
3. Разработать и провести комплекс игр, нацеленный на улучшение межличностных отношений старших дошкольников.
4. Провести повторную диагностику и проанализировать эффективность коррекционно-развивающей программы.

2.2. Результаты диагностики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

В исследовании участвовала группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет, 2010 года рождения). Это старшая группа МБДОУ № 8 «Родничок» Белоярского района. Количество испытуемых – 20 детей (11 девочек и 9 мальчиков). Все дети посещают данную группу с 2013 года.

В моей опытно – поисковой работе были использованы следующие методы: социометрия, метод наблюдения, особенности восприятия сверстника и самосознание ребенка.

Дети старшего дошкольного возраста общаются с определенными детьми, которых невозможно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Прогрессирует и групповое расслоение, в группах выделяются популярные дети, которые могут, как организовать деятельность остальных, так и привлекают к себе симпатии большинства детей. Выделение звезд, предпочитаемых, игнорируемых и отверженных детей, так же как и стабильность статуса групповой иерархии, является главным признаком при диагностике [37].

1 метод социометрия, использовала методику «Два домика»

Цель: определить статус ребенка в группе.

Материал и оборудование: лист протоколов, ручка.

Для осуществления этой методики, ребятам предложила рассмотреть два нарисованных домика. Домик один – огромный красивый, красного цвета, а другой маленький, неказистый, черного цвета. И говорю: «Посмотри на эти домики. В красном домике полно всяких игрушек, а в черном – игрушек нет. Вообрази себе, что в красном домике живешь ты, и можешь звать к себе всех, кого пожелаешь. Порассуждай, кого из ребят своей группы ты бы позвал к себе, а кого расселил бы в черный домик». После объяснения правил помечаем тех ребят, которых ребенок забирает с собой в красный дом, и тех, кого он желает поместить в черный домик. По окончании беседы впору поинтересоваться у ребят, не желают ли они кого-то еще к себе пригласить, или кого-то переселить в другой домик. Всех ли расселили в домики, может кто-то остался из ребят и про них забыли.

Социометрическая матрица результатов выборов детей

	В а д и к А	С а ш а Б.	А н г е л и н а Б.	Н а с т я Б.	С а в в а Б	К а т я В.	К а т я Ж	М а ш а И.	Д а м и р И	Т а н я К	П о л и н а К.	Д и м а К.	К о с т я Н	Л а д а С.	Д а ш а С.	В а н я Х	Ж е н я Ц.	Н а с т я Ч	Л е н я Ш	В и к а Я.
В.А.					+															
С.Б.									+		+						-	+		-
А.Б.										+							-			
Н.Б.														+						
С.Б.											+									-
К.В.							+				+						-			
К.Ж																				
М.И										+							-			
Д.И.		+									+									
Т.К.				+													-	+		
П.К			+						+						+					
Д.К.		+							+							+	-			
К.Н.																			+	-
Л.С.		+									+	+						+		
Д.С.		+									+						-			
В.Х.	+	+							+	+		+					-			
Ж.Ц					+															
Н.Ч.		+		+						+	+						-			
ЛШ		+									+									
В. Я											+						-			

При анализе результатов социометрии мы видим, что в группе популярных детей – 3, предпочитаемых – 12, игнорируемых – 3, отвергаемых – 2.

Метод наблюдения свидетельствует, что зачастую в группе детского сада среди детей появляются взаимоотношения, которые не формируют у детей гуманные чувств друг к другу, напротив ведут к развитию обратных качеств. Не каждому ребенку легко в окружении сверстников, не для каждого здесь положительный «эмоциональный климат». В группе как правило

имеются сколько-нибудь крайне деятельных ребят. Воспитатели часто их расценивают как стержень группы, поддерживают их и полагаются на них в педагогической работе. Вместе с тем в группе есть дети, которые пребывают в повиновении у первых. Такая «поляризация» пагубно влияет на формирование личности и тех и других, у одних возрастает самооценка, желание всегда быть впереди всех, безжалостность по отношению к не активным ребятам. У других формируется либо подхалимство, желание любыми путями предоставить себе протекцию «главного», либо нелюдимость, недоверчивость. Ребенок, который не принимается сверстниками из-за неспособности наладить общение, вызывать интерес окружающих, ощущает себя уязвленным, отвергнутым в группе сверстников. Что в свою очередь, ведет к явному снижению самооценки, повышению робости в общении, замкнутости. Такие дети нередко с нежеланием ходят в детский сад [26]. Чтобы этот факт не стал препятствием на пути его становления личности, нужно помочь ребенку нормализовать контакты с окружающими. Взаимоотношение с окружающими имеет большую важность, и их дезорганизация – тонкий признак расстройства психического развития.

2 Метод наблюдения.

Метод позволяет отобразить определенную картину взаимодействия детей, дающий немало живых фактов, отображает проживание ребенка в естественных для него условиях.

На каждого ребенка заводится протокол, в котором по нижеприведенной схеме отмечается присутствие данных показателей и уровень их выраженности.

Таблица 2

Шкалы оценки параметров и показателей межличностных отношений детей

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
<p>Инициативность</p> <ul style="list-style-type: none"> - отсутствует: ребенок не активный, играет один или инертно следует за другими; - слабая: ребенок редко бывает активный, чаще следует за другими детьми; - средняя: ребенок зачастую инициативен, но не бывает настойчивым; - ребенок активно привлекает детей к своим действиям и выдвигает разные варианты взаимодействия. 	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>Чувствительность к воздействию сверстника</p> <ul style="list-style-type: none"> - отсутствует: ребенок никак не отвечает на предложения сверстников; - слабая: ребенок нечасто реагирует на инициативу сверстников, выбирает одиночную игру; - средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников; - высокая: ребенок с радостью отзывается на инициативу сверстников, активно подхватывая их идеи и действия 	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p>
<p>Преобладающий эмоциональный фон</p> <ul style="list-style-type: none"> - негативный; - нейтрально-деловой; - позитивный 	<p>3</p>

Характер отношений ребенка к сверстнику

ФИО	Инициативность	Чувствительность к воздействию сверстников	Преобладающий эмоциональный фон
Вадик А.	2	2	позитивный
Саша Б.	3	3	позитивный
Ангелина Б.	2	2	нейтрально-деловой
Настя Б.	2	2	позитивный
Савва Б.	2	3	нейтрально-деловой
Катя В.	2	2	позитивный
Катя Ж.	2	2	позитивный
Маша И.	1	2	позитивный
Дамир И.	3	2	позитивный
Таня К.	2	2	нейтрально-деловой
Полина К.	2	2	позитивный
Дима К.	3	3	позитивный
Костя Н.	2	3	нейтрально-деловой
Лада С.	2	2	позитивный
Даша С.	2	2	позитивный
Ваня Х.	2	3	позитивный
Женя Ц.	0	1	негативный
Настя Ч.	3	3	позитивный
Леня Ш.	2	2	позитивный
Вика Я.	1	2	нейтрально деловой

При регистрации поведения детей с помощью данного протокола определяем характер отношения ребенка к сверстнику. В группе

преобладают дети со средним и высоким уровнем инициативности. При этом один ребенок со слабой инициативностью и один с ее отсутствием, это может говорить о неразвитой потребности в общении со сверстником или неумении найти подход к ним. С отсутствием чувствительности к воздействиям сверстника зарегистрирован один ребенок, что говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. Преобладающий эмоциональный фон, проявляющийся в эмоциональной окраске в общении детей друг с другом, в основном позитивный. Но есть и негативный фон, он присутствует у одного ребенка. Ребенок очень часто находится в возбужденном состоянии: кричит, обзывает сверстников, дразнится.

3 Особенности восприятия сверстника и самосознание ребенка.

Умение видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нем является (которая определяется в методике «Рассказ о друге», она очень проста и результативна), вероятно, один из главных аспектов естественного развития межличностных отношений.

В процессе беседы задаем вопрос ребенку, с кем из детей он дружит, а с кем не дружит. Потом просим описать каждого из ребят: «Что он за человек? Что ты мог бы о нем рассказать?»

При изучении ответов детей есть два вида высказываний:

- 1) Качественные описательные характеристики добрый/злой хороший/нехороший, сильный/слабый и др.; и указания на его особые способности, умения и действия (хорошо танцует; тихо говорит и др.);
- 2) Характеристики друга, опосредованные его отношением к испытуемому: он со мной делится/не делится, он со мной дерется/не дерется.

Проецирование своего внутреннего отношения к себе и к сверстнику

ФИО	Типы высказываний
Вадик А.	<2
Саша Б.	<2
Ангелина Б.	<2
Настя Б.	<2
Савва Б.	<1
Катя В.	<2
Катя Ж.	<1
Маша И.	<2
Дамир И.	<1
Таня К.	<2
Полина К.	<2
Дима К.	<2
Костя Н.	<1
Лада С.	<2
Даша С.	<1
Ваня Х.	<2
Женя Ц.	<2
Настя Ч.	<2
Леня Ш.	<2
Вика Я.	<2

При обработке результатов было выявлено: пятнадцати человек из группы воспринимают другого как носителя определенного оценочного отношения к себе, т. е. через призму собственных качеств и характеристик. У остальных пяти, преобладание высказываний первого типа свидетельствует о

внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Итак, проведенные исследования показали, что в «социометрическом статусе» присутствуют игнорированные и отвергаемые дети. При проведении методики наблюдения, отношения ребенка к сверстнику присутствует слабая инициативность и ее отсутствие. Наблюдая за группой, многие дети говорили о себе не поддерживая партнера. Подавляющее большинство высказываний детей было направлено на себя.

В дошкольном возрасте формируется специфический тип отношения к сверстникам. Который либо гарантирует адекватное сотрудничество с ними, либо ведет к сложностям в общении. Наряду с этим в дошкольном возрасте отношения к сверстникам не следует считать, как полностью сформировавшееся и недоступно для каких – либо преобразований. На данном этапе еще можно побороть различные проблемы в отношениях с другими и помочь ребенку нормально общаться с ними.

2.3. Реализация комплекса игр по формированию межличностных отношений детей

Главной стратегией становления межличностных отношений дошкольника должна стать не рефлексия своих переживаний и не повышение своей самооценки, а, наоборот, устранение сосредоточения на собственном «Я» посредством развития интереса к другому, чувство единства и соучастие с ними.

В первую очередь нужно отступить от соревновательного вступления в игры и занятиях, поскольку фиксирует внимание ребенка на собственную самооценку, вызывает насыщенную демонстративность, конкурентность, направленность на оценку окружающих и в заключении – разрозненность со сверстниками. Именно поэтому для становления субъективного начала в

отношении к сверстнику немаловажно устранить игры, включающие соревновательные моменты и всяческие формы соперничества.

Зачастую бесчисленные ссоры и конфликты происходят из-за игрушек, появление в игре игрушки перенаправляет детей от общения, сверстника ребенок начинает рассматривать, как конкурента на желанную игрушку, а не партнера. Учитывая это на начальных стадиях развития гуманных отношений необходимо по возможности воздержаться от применения игрушек и предметов, чтобы максимально сосредоточить ребенка на сверстника.

Другая причина для ссор и конфликтов детей это словесная агрессия (всякого рода насмешки, обзывалки и пр.). Если позитивные эмоции ребенок может проявить выразительно (мимика, телодвижением и т. д), то возможность проявление негативных эмоций является словесное выражение (брань, ябедничество и т.д.). Поэтому в работе, нацеленной на формирование этических чувств, нужно сократить до минимума речевое взаимодействие детей, взамен этого в виде способов общения можно применять условные знаки экспрессивные жесты, мимика, телодвижения [17].

К тому же, в представленной работе нужно исключить какие-либо принуждение. Любое принуждение может спровоцировать реакцию возмущения, негативизма, закрытости.

Следовательно, формирование дружелюбных отношений (по крайней мере, на первых этапах) следует строить по таким правилам.

1.Безоценочность. Каждая оценка активизирует внимание на личные качества, достоинства и изъяны. Собственно, этим предопределен и запрет на любое словесное высказывание отношения ребенка к сверстнику, уменьшение разговорных обращений и переключение на прямое общение (выразительные средства – жесты, мимика) может благоприятствовать безоценочному взаимодействию.

2.Неиспользовать игрушки и предметы. Практика доказывает, наличие в игре любого предмета отвлекает детей, они принимают общаться

«насчет» чего – то, и сущность общения оказывается не целью, а средством взаимодействия.

3.Исключить соревновательные моменты в играх. Так как концентрированность на личных качествах и достоинствах вызывает интенсивную демонстративность, конкурентность и направленность на оценку окружающих.

Этапы программы (описание игр)

1-й этап. Общение без слов.

Основная цель этого этапа заключается в переходе к непосредственному общению, который предполагает уклонение от обычных для детей словесных и предметных средств взаимодействия.

Жизнь в лесу

Воспитатель располагается на полу и усаживает детей около себя. «Сейчас мы с вами представим, что мы животные в лесу. Животные не умеют разговаривать на человеческом языке. Для того, чтобы они смогли общаться, мы придумаем специальный язык для них. Если нам надо поздороваться, мы будем тремся друг о друга носами (воспитатель демонстрирует, как надо делать, подходя к каждому ребенку), если надо спросить, как дела, мы хлопаем своей ладонью по ладони другого (показывает), если ответить, что все прекрасно, кладем свою голову на плечо другому, если решим выразить свою дружбу и любовь – тремся об него головой (показывает). Ну что – начали. Наступило утро, вы проснулись, выглянуло солнышко».

Необходимо контролировать, чтобы дети не разговаривали между собой, не заставляя детей играть, а новых участников подбадривать. Когда дети забудутся и заговорят, нужно приложить палец к губам и повторить, что звери не умеют говорить.

Добрые эльфы

Воспитатель располагается на полу, дети располагаются. Рассказывает сказку: «Много –много лет назад люди не умели спать. Они

трудились и днем и ночью, поэтому очень уставали. Добрые эльфы захотели помочь им. Ночью, они прилетели к людям, бережно гладили их, нежно усыпляли, отправляли им хорошие сны. И люди засыпали. Они не подозревали, что их сон – дело рук добрых эльфов, ведь эльфы не умели разговаривать на человеческом языке и были невидимы. Будем играть в добрых эльфов? Мы разделимся на группы те, кто находится по правую руку от меня, будут людьми, а те, кто по левую, - эльфами. А после мы поменяемся. Начали. Приближается ночь, люди ложатся спать, а добрые эльфы прилетают и усыпляют их». Дети – люди на полу и спят, дети – эльфы к каждому подходят, бережно похлопывают, гладят. Потом дети меняются.

Волны

Воспитатель подзывает детей к себе и говорит: «В море есть маленькие волны, они нежно омывают тебя, и доставляют удовольствие. Давайте с вами будем морскими волнами, станем двигаться, как они, журчать, улыбаться, как волны, когда они сверкают на солнце». Дальше кто хочет может поплавать в море. Каждый по очереди встает в центре, а «волны» окружают его и, поглаживая, тихонько журчат.

2-й этап. Внимание к другому.

Цель второго этапа сформировать умение видеть другого, сконцентрировать на нем свое внимание и уподобляться ему.

Зеркало

Воспитатель подзывает детей к себе и говорит: «У вас дома наверняка есть зеркало. Да и как же по – другому вы узнаете, хорошо ли сегодня выглядите, подходит ли вам новая одежда? Как же быть, если зеркала под рукой не найдется?» До начала игры выполняется разминка. Воспитатель встает на против детей и предлагает, по возможности безошибочно воспроизвести его движения. Он показывает нетрудные физические упражнения, а дети повторяют за ним. Потом дети делятся на пары и по очереди выполняют задание перед остальными. Один выполняет какое-либо действие (например, прикладывает руки к голове, или опускает и поднимает

руки, или приседает, или топает ногами и пр.), а его пара пробует как можно вернее отобразить его движение, как в зеркале. Пары сами определяют, кто будет демонстрировать, а кто повторять движения. Другие в это время определяют, хорошо ли работает зеркало. Признаками достоверности зеркала является безупречность и синхронность движений. Когда зеркало переиначивает или не успевает, оно испорченное. Этой паре рекомендуют поупражняться и отремонтировать сломанное зеркало. После демонстрации двух – трех движения, пара уступает место другой паре, которая показывает, как работает их зеркало.

После того, когда все зеркала будут исправны, воспитатель предлагает проделать то, что люди делают в повседневной жизни перед зеркалом: примеряют одежду, причесываются, делают зарядку, танцевать. «Зеркало параллельно отображает все, что делает человека. Поэтому нужно очень стараться выполнять все безошибочно, ведь некорректных зеркал не бывает! Ну что, давайте попробуем». Воспитатель выбирает себе пару из детей и дублирует все его движения, остальные наблюдают. Далее дети играют без помощи воспитателя. Но он отслеживает ход игры и помогает парам у которых не все получается.

Найди своего брата или сестру

Воспитатель подзывает к себе детей и говорит: «Вы знаете о том, что все звери рождаются слепыми? И открывают глазки спустя несколько дней. Будем играть в слепых детенышей? Я подойду к каждому из вас, завяжу ему глаза повязкой и спрошу, чей он детеныш. У каждого из вас будет свой братик или сестричка, которые будут говорить на одном языке с вами: ягнята – блеять, поросята – хрюкать, жеребята – ржать. Искать будете друга по звуку». Воспитатель завязывает детям глаза и шепотом говорит каждому, чей он детеныш и какие звуки он должен издавать. Должно получиться по два детеныша каждого из животных. Дети начинают ползать по полу, говорить на своем языке и искать своего «братика» или «сестренку», разговаривающего на таком же языке, как и он. Когда дети находят свои пары, воспитатель

снимает с них повязки и предлагает познакомиться и подружиться с другими парами детенышей.

Радио

Дети располагаются на полу по кругу. Воспитатель садится спиной к ребятам и объявляет: «Внимание, внимание! Потерялась маленькая девочка (детально обрисовывает кого-нибудь из группы: цвет глаз, волос, сережки, бантики, какие-то особенные детали одежды). Просьба срочно подойти к диктору». Ребята внимательно слушают и смотрят друг на друга. Им необходимо выяснить, кого именно описал диктор, и назвать имя этого ребенка. Каждый ребенок по желанию может выступить в роли диктора радио.

3-й этап. Согласованность действий.

Главная задача этапа – обучить детей координировать личное поведение с поведением других детей.

Заводные игрушки.

Воспитатель предлагает детям разделиться на пары: «Пусть один из вас будет заводной игрушкой, а другой – ее хозяином. После вы можете поменяться местами. У всех, кто будет хозяином будет пульт управления, которым он сможет управлять. Игрушки будут передвигаться по группе и наблюдать за движениями своего хозяина, в это время хозяину нужно будет управлять игрушками, наблюдая за тем, чтобы игрушка не наткнулась на другие игрушки. Даю вам время для того, чтобы обговорить, кто из вас будет игрушкой, какой именно игрушкой он будет, и поупражняться в управление пультом». Дети передвигаются по группе на близком расстоянии друг от друга, ребенок – игрушка наблюдает за руками ребенка – хозяина, затем дети меняются ролями.

На тропинке

Чертится узкая полоска на асфальте или на полу. Воспитатель заостряет внимание детей на полоске: «Это – тропинка она очень узенькая, да еще запорошенная снегом, она настолько узкая, что по ней может пройти

только один человек. Давайте поделимся на пары и встанем на тропинку по разные стороны. Ваша цель – одновременно выйти друг другу навстречу и встать на противоположную сторону тропинки, постараться при этом не заступить за черту. Вести разговор при этом бессмысленно: воет вьюга, ветер уносит ваши слова, и они не доходят до приятеля. Воспитатель участвует в разделении детей на пары и наблюдает с другими детьми за тем, как пары проходят по тропинке. Успех в этом задании может быть в одном случае, если один из детей уступит дорогу своему приятелю.

Сиамские близнецы

Воспитатель предлагает детям подойти к себе и говорит: «В некотором царстве в некотором государстве жил Лютый волшебник, и нравилось ему всех ссорить. Но люди в этом царстве были исключительно все дружные. И вот однажды он рассердился и решил их заколдовать. Он соединял людей друг с другом так, что из двух получался один. И теперь у них на двоих, было всего две руки, две ноги. Поиграем в таких заколдованных друзей. Делимся на пары, теперь обхватите одной рукой друга и представьте, что этой руки у вас нет. Теперь у вас по одной руке на каждого. Ноги тоже срослись, ходить стало тяжело, ведь шагать приходится как одному человеку. Воспитатель показывает пример на двоих детях. По тренируйтесь. Теперь попробуйте пообедать. Присаживайтесь за стол, в одну руку берите нож, в другую – вилку. Не забывайте, у вас по одной руке на двоих. А теперь режьте и ешьте, кладите кусочки в рот. Здесь нужно быть очень внимательным к действиям друг друга. Если дети проявили интерес к игре, можно попробовать сделать еще что – то.

4-й этап. Общие переживания.

Этот этап ориентирован на переживание общих эмоций. В перечисленных играх выше, детей объединяют не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Эти игры дают возможность прочувствовать целостность с другими, их схожесть и даже родственность. Все это развеивает отстраненность, снимает необязательными

предохранительные барьеры и выстраивает единство детей. На четвертом этапе единство переживаний намеренно организуют.

Шторм

Для игры потребуется большой отрезок ткани, чтобы под ним могли уместиться дети. Воспитатель подзывает детей к себе и говорит: «плохо тому кораблю, который очутится в море в момент шторма: гигантские волны угрожают опрокинуть его, а ветер бросает корабль из стороны в сторону. Однако волнам в шторм – одна радость: они шалят, шумят, состязаются между собой, кто выше поднимется. Ну что, представим, что мы – волны. Вы можете весело гудеть, угрожающе шипеть, поднимать и опускать руки, разворачиваться в разные стороны, меняться местами и т. д. Контролируйте, чтобы вы все находились под водой». Воспитатель участвует с детьми встает под отрезок ткани, прыгает, шипит, гудит, машет руками.

Кто смешнее засмеется

Воспитатель рассаживает детей вокруг себя и говорит: «В одном царстве правил Король Смех и была у него жена Королева Хохотунья. А еще у них было много детей Смешинки. Народ в этом царстве отродясь не грустили и смеялись сутки на пролет. И вот однажды в царство Смеха явился чужеземец. Его встретили весьма приветливо и, конечно же, расспросили про те царства, в которые он посетил. И тут путник рассказал им, что на все ближайшие государства напала ужасная болезнь, - люди разучились смеяться и плакали каждый день. Всю ночь не сомкнуло глаз королевское семейство все думали, как же помочь соседям. А на утро Король Смеха и Королева Хохотунья позвали своих детей Смешинки и отправили их в дорогу, чтобы они разошлись по свету и научили людей смеяться. С того времени так и ходят Смешинки по свету, и всюду, куда бы они не являлись, слышится смех и народ сразу веселится. И только один раз в году Смешинки возвращаются в свое королевство, чтобы попроведовать Короля и Королеву и встретиться друг с другом. Они смеются так откровенно и звонко, что аж земля трясется. Хотите сегодня организуем праздник смеха и будем все вместе смеяться

душевно и весело, как Смешинки. Справимся? Начали. А я буду наблюдать, кто из вас смеется веселее». Воспитатель принимается заразительно смеяться, подходит к любому ребенку, смеется вместе с ним, приглашает других детей.

Обнималки

На полу рисуется небольшой круг так, что вся группа может встать в нем, но при условии, что дети крепко прижмутся друг к другу. Воспитатель говорит: «Вы – скалолазы, вы вскарабкались на самую высоченную гору в мире, вам было не легко это сделать. У скалолазов есть такая обычай: когда они достигают вершины, они стоят на ней и поют песенку:

Мы – скалолазы
До верха дошли,
Ветра проказы
Нам не страшны.

Запомнили? Тогда все на площадку. Она очень крошечная, а за чертой – очень глубокая бездна. И чтобы не упасть в бездну нужно стоять, только очень тесно прижавшись друг к другу и крепко обнявшись. Помогайте друг другу, чтобы никто не упал». Дети встают в круг, обняв друг друга, и поют песенку скалолазов.

5-й этап. Взаимопомощь в игре.

На этом этапе уже допустимо применять игры, требующие от детей взаимопомощи, проявление сопереживания и сорадования. Игры требуют от детей сочувствие к другому, предоставляют возможность прийти на помощь и поддержать сверстника.

День помощника.

Воспитатель зовет всех детей к себе и говорит: «Сегодня у нас с вами особенный день. Мы будем оказывать помощь друг другу, но так, чтобы это было тайно. Я подойду к каждому из вас и скажу, кому он будет сегодня стараться помочь во всем. Рассказывать об этом никому нельзя. В конце дня

мы с вами снова соберемся вместе, и вы попытаетесь предположить, кто же вам сегодня помогал, и сказать ему спасибо». В течении дня воспитатель повторяет детям задание. Вечером воспитатель всех собирает и опрашивает каждого ребенка попеременно рассказать о том, как и кто помогал ему.

Старенькая бабушка

Воспитатель распределяет детей на пары. В каждой паре есть бабушка (дедушка) и внучка (внук). Бабушки и дедушки совсем старенькие, они совсем не видят и не слышат. Но их необходимо отвести к врачу, а для чего нужно перейти через улицу с крайне быстрым движением. Внуки и внучки надлежит перевести их через дорогу так, чтобы их не сбила машина.

Дорогу рисуют мелом на полу. Некоторые дети исполняют роль машин и бегают туда-сюда по улице. Внук должен обезопасить старичков от машин, провести через небезопасную дорогу, показать доктору, купить необходимые лекарства и вернуться тем же путем домой.

Гномики

Для игры потребуется колокольчики по числу участников. Один колокольчик должен не звенеть. Воспитатель приглашает детей поиграть в гномиков. У всех гномиков есть волшебный колокольчик, и когда он звенит, гномик начинает обладать волшебной силой – он может загадать любое желание, и оно когда-нибудь исполнится. Дети раздают колокольчики. «Послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по очереди звенят своими колокольчиками, но вдруг выясняется, что один из них не звенит. «Что же делать, у одного из наших гномиков не звенит колокольчик! Это такое для него горе! Теперь у него не сбудется желание, которое он мог бы загадать... Попробуем ему помочь? Может мы его рассмешим? Подарим что-нибудь? Или попытаемся исполнить его желание? А может быть, кто-то предложит свой колокольчик, чтобы гномик мог позвенеть им и загадать свое желание?» Как правило, кто-то из детей непременно предложит свой

колокольчик, за что, конечно же, получает благодарность ребенка и одобрение группы и взрослого.

6-й этап. Добрые слова и пожелания.

Для детей простой и легкий способ выразить свои негативные эмоции это вербальный (ругань, ябедничество и др.). Поэтому для вышеуказанных игр было требование, исключить разговор. Когда дети прошли этот этап и в детском коллективе доминирует спокойная и дружелюбная атмосфера, возможно перейти к 6-му этапу, содержащий игры, преднамеренно нацеленный на вербальное выражение своего отношения к другому.

Волшебные очки.

Воспитатель официально говорит, что у него есть волшебные очки, в которые можно рассмотреть только лучшее, что есть в человеке, даже то, что человек порой скрывает от всех. «Вот я сейчас надену эти очки... Ой, какие вы все пригожие, смешливые, добрые!». Всех обходит и каждому говорит о хороших качествах ребенка (кто-то красиво поет, кто-то быстро бегают). «А теперь и вы все по очереди примерьте очки, взгляните на других и попытайтесь рассмотреть больше хорошего в каждом, возможно вы чего-то не замечали». Все по очереди примеряют очки и указывают на хорошие качества своих сверстников. Если вдруг кто-то затрудняется, помогаем ему и подсказать. Копирование возможно, но лучше увеличивать круг хороших качеств товарищей.

Конкур хвастунов

Дети совместно с воспитателем садятся в круг. Воспитатель: «Объявляется конкурс хвастунов. Побеждает тот, кто лучше похвастается. Хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Это ведь так здорово – иметь самого лучшего соседа! Приглядитесь по - внимательней к тому, кто находится справа от вас, поразмыслите, какой он, чем он хорош, что он может делать, какие добрые поступки совершил, чем может понравиться. Но помните, что это конкурс. Победит тот, кто намного лучше похвалится своим соседом, кто заметит в нем больше достоинств».

Дети по очереди рассказывают о достоинствах соседа и хвастаются его преимуществами. И здесь не имеет значение объективности оценки – истинные эти достоинства или выдуманные. Несущественен и объем этих достоинств – это может быть и красивые глаза, и маленький и пр. Важно, чтобы дети увидели эти особенные черты сверстника и сумели не только позитивно оценить их, но и похвастаться ими перед сверстниками. Кто выиграл выбирают сами дети, но с подстраховкой воспитателя он тоже может предложить свой вариант. Чтобы победа имела более ценный и заинтересованный характер, можно лучшего наградить.

Царевна Несмеяна

Воспитатель рассказывает сказку про Царевну Несмеяну и предлагает поиграть. Кто-то из ребят будет царевной Несмеяной, которая всегда печалится и плачет.

Каждый ребенок по очереди подходит к Царевне Несмеяне и пытаются успокоить ее и развеселить. Царевна же изо всех сил будет пытаться не рассмеяться. Побеждает тот, кому удастся развеселить царевну, которая в свою очередь улыбнется. Потом царевной становится кто-то другой.

7-й этап. Помощь в совместной деятельности.

На последнем этапе организуются игры – занятия, в которых используют разные формы просоциального поведения: детям надлежит делиться со сверстником, помогать ему в процессе совместной деятельности. Такие занятия проводят только на финальном этапе, когда между детьми уже сформировались доброжелательные и неконфликтные отношения. И еще, только на этом этапе впервые добавляют элемент соревнования, здесь дети соревнуются не за свой личный успех, а за успех другого.

Рукавички

Для игры потребуются вырезанные из бумаги рукавички с разными незакрашенным узором. Число пар рукавичек должно соответствовать числу пар участников игры. Каждому ребенку дается вырезанная из бумаги

рукавичка и к которой необходимо найти свою пару, т. е. рукавичку с точно таким же узором. Одинаковых половинок две, они образуют пару. Ребята ходят по группе и ищут свою пару. После того как каждая пара рукавичек найдутся, детям необходимо как можно оперативнее раскрасить одинаково рукавички, причем им выдается только три карандаша разного цвета.

Закончи рисунок

Дети усаживаются по кругу. У каждого – комплект фломастеров или карандашей и листок бумаги. Воспитатель говорит: «Сейчас каждый из вас начнет рисовать свою картину. По моему сигналу вы прервете рисование и тут же передадите свою незавершенную картину соседу слева. Он продолжит рисовать вашу картину, затем по моему сигналу прервется и передаст ее своему соседу. И так будем продолжать до тех пор, пока тот рисунок, который вы начали рисовать в самом начале, не вернется к вам». Дети начинают рисовать любую картинку, затем по сигналу воспитателя передают ее одному соседу и одновременно получают от другого соседа его картину. После того как картинки обошли полный круг и вернулись к своим первоначальным авторам, можно обсудить, что в итоге получилось и кто из ребят что нарисовал на каждом общем рисунке. Аналогичное задание можно организовать на материале лепки или аппликации.

Общая картина

Воспитатель приносит большой лист ватмана и говорит: «Помните, в самом начале мы с вами играли в зверей в лесу? В нашем лесу жили добрые животные, которые друг друга очень любили, всегда были готовы прийти на помощь другому и никогда не ссорились. Сегодня мы с вами все вместе нарисуем этот лес и всех его обитателей, ведь мы так на них похожи: мы тоже любим друг друга, всегда помогаем и никогда друг с другом не ссоримся!» [53].

2.4. Результаты итоговой диагностики межличностных отношений детей

Проведя диагностики, я составила таблицы результатов по каждой из них.

Таблица 5

Социометрия. Результаты до реализации программы

	В а д и к А	С а ш а Б.	А н г е л и н а Б.	Н а с т я Б	С а в в а Б	К а т я В.	К а т я Ж.	М а ш а И.	Д а м и р И.	Т а н я К.	П о л и н а К.	Д и м а К.	К о с т я Н.	Л а д а С.	Д а ш а С.	В а н я Х.	Ж е н я Ц.	Н а с т я Ч	Л е н я Ш	В и к а Я
Вадик				+																
Саша								+			+						-	+		-
Ангели -на										+							-			
Настя													+							
Савва												+								-
Катя							+					+					-			
Катя																				
Маша										+							-			
Дамир		+										+								
Таня				+													-	+		
Поли- на			+							+					+					
Дима		+							+							+	-			
Костя																			+	-
Лада		+									+	+						+		
Даша		+									+						-			
Ваня	+	+							+	+		+					-			
Женя					+															
Настя		+		+						+	+						-			
Леня		+										+								
Вика											+						-			

Результаты после реализации программы.

Таблица 6

Социометрическая матрица результатов выборов детей

	В а д и к А.	С а ш а Б.	А н г е л и н а Б.	Н а с т я Б.	С а в в а Б.	К а т я В.	К а т я Ж.	М а ш а И.	Д а м и р И.	Т а н я К.	П о л и н а К.	Д и м а К.	К о с т я Н.	Л а д а С	Д а ш а С	В а н я Х	Ж е н я Ц	Н А с т я Ч	Л е н я Ш	В и к а Я
Вадик					+								+				+			
Саша									+			+				+		+		-
Ангели- на								+			+								+	+
Настя										+				+						+
Савва									+			+					+			+
Катя							+					+								+
Катя						+					+									
Маша											+									
Дамир		+										+						+	+	
Таня				+		+											-	+		
Полина			+							+					+			+		
Дима		+				+			+							+				
Костя																				+
Лада		+									+	+							+	
Даша		+									+			+						
Ваня	+	+							+	+		+								+
Женя					+															
Настя		+		+						+	+						+			
Леня		+							+			+								
Вика						+					+									

При первой диагностике социального статуса детей, было выявлено 3 популярных детей, после реализации программы их стало 6, предпочитаемых было 12, стало 14, и совсем не стало игнорированных и отверженных.

Метод наблюдения. Результаты до проведения программы.

Характер отношения ребенка к сверстнику

ФИО	Инициативность	Чувствительность к воздействию сверстников	Преобладающий эмоциональный фон
Вадик А.	2	2	позитивный
Саша Б.	3	3	позитивный
Ангелина Б.	2	2	нейтрально-деловой
Настя Б.	2	2	позитивный
Савва Б.	2	3	нейтрально-деловой
Катя В.	2	2	позитивный
Катя Ж.	2	2	позитивный
Маша И.	1	2	позитивный
Дамир И.	3	2	позитивный
Таня К.	2	2	нейтрально-деловой
Полина К.	2	2	позитивный
Дима К.	3	3	позитивный
Костя Н.	2	3	нейтрально-деловой
Лада С.	2	2	позитивный
Даша С.	2	2	позитивный
Ваня Х.	2	3	позитивный
Женя Ц.	0	1	негативный
Настя Ч.	3	3	позитивный
Леня Ш.	2	2	позитивный
Вика Я.	1	2	нейтрально деловой

Результаты после реализации программы.

Характер отношений ребенка к сверстнику

ФИО	Инициативность	Чувствительность к воздействию сверстников	Преобладающий эмоциональный фон
Вадик А.	2	3	позитивный
Саша Б.	3	3	позитивный
Ангелина Б.	2	2	позитивный
Настя Б.	2	3	позитивный
Савва Б.	2	3	позитивный
Катя В.	2	2	позитивный
Катя Ж.	2	3	позитивный
Маша И.	2	2	позитивный
Дамир И.	3	3	позитивный
Таня К.	2	2	позитивный
Полина К.	2	3	позитивный
Дима К.	3	3	позитивный
Костя Н.	2	3	нейтрально-деловой
Лада С.	2	3	позитивный
Даша С.	2	2	позитивный
Ваня Х.	2	3	позитивный
Женя Ц.	2	2	позитивный
Настя Ч.	3	3	позитивный
Леня Ш.	2	3	позитивный
Вика Я.	2	2	позитивный

Из протоколов первой диагностики и второй, по методу наблюдения тоже видны изменения. Преобладающий эмоциональный фон положительный, дети, которые не проявляли активности, стали более

инициативными. Увеличилось количество детей, которые стали с удовольствием откликаться на инициативу сверстников.

Особенности восприятия сверстника и самосознание сверстника.

Таблица 9

Проецирование своего внутреннего отношения к себе и сверстнику

ФИО	Типы высказываний Результаты до проведения программы	Типы высказываний Результаты после проведения программы
Вадик А.	<1	<1
Саша Б.	<1	<1
Ангелина Б.	<2	<1
Настя Б.	<1	<1
Савва Б.	<1	<1
Катя В.	<2	<1
Катя Ж.	<1	<1
Маша И.	<1	<1
Дамир И.	<1	<1
Таня К.	<2	<2
Полина К.	<1	<1
Дима К.	<2	<2
Костя Н.	<1	<1
Лада С.	<1	<1
Даша С.	<1	<1
Ваня Х.	<1	<1
Женя Ц.	<1	<1
Настя Ч.	<2	<1
Леня Ш.	<1	<1
Вика Я.	<1	<1

Из сравнения результатов до и после реализации программы, дети стали видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нем. Все реже стало встречаться местоимение Я (меня, мною и пр.).

Популярных детей после реализации программы стало больше – это говорит о том, что дети стали комфортнее ощущать себя в коллективе; у

детей отмечается открытость в общении; прослеживается дружелюбная обстановка в коллективе. Негативного отношения к сверстникам уже нет, показатель позитивного отношения увеличился. Таким образом, у детей возникло стремление привлечь к себе внимание сверстника, призвать его к совместной деятельности, возникло стремление и готовность ребёнка понимать действия сверстника и отозваться на его инициативу. К тому же дети стали учитывать пожелание сверстника, замечать его эмоциональное состояние. С уверенностью можно сказать, что у детей определяются благоприятные межличностные отношения между сверстниками.

По окончании реализации программы была осуществлена вторичная оценка межличностных отношений старших дошкольников по тем же методикам и в тех же условиях.

Сопоставляя итоги методик до и после реализации программы, можно прийти к заключению, межличностные отношения старших дошкольников заметно улучшились. Следовательно, коррекционно-развивающая работа, осуществленная на основе дидактических игр, была действенной и успешной.

По итогам констатирующего и контрольного эксперимента можно отметить следующие задачи, которые были достигнуты посредством дидактической игры:

1. Дети, которые участвовали в играх еще больше сдружились друг с другом, появилась открытость в общении.
2. Межличностные отношения между сверстниками поменялись в благоприятную сторону.
3. Игра сближает детей, делая их общительными.
4. У детей возникла совместная заинтересованность с теми детьми, с которыми сначала не играли и не общались.
5. Дети прекратили пренебрегать друг другом, а напротив приглашать в совместные игры, приходиться к соглашению, миролюбиво разрешать противоречия.

6. Увеличились взаимные выборы.

7. Еще остались и отрицательные выборы, но гораздо меньше, чем в констатирующем эксперименте.

Все это подтверждает то, что совокупность коррекционно-развивающих занятий на основе дидактических игр и упражнений несомненно результативен и содействует в развитии благоприятных межличностных отношений старших дошкольников.

В будущем предполагается продолжать работу над совершенствованием межличностных отношений между сверстниками с помощью игровой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольный период, время особенной чувствительности к определенному роду влияниям. И самый подходящий для развития у ребенка коллективистических качеств, а также гуманного отношения к окружающим. Если не заложить фундамент этих качеств (благосклонность, сопереживание к людям, уважение к интересам других людей) в дошкольном возрасте, то вся личность ребенка может оказаться неполноценной и в последствии компенсировать данный недочет будет очень нелегко [59].

Социальные умения, которые развиваются у ребенка во время игры со сверстниками, такие: подчиняться конкретному правилу, легко находить эмоциональный контакт с другим человеком, приспосабливаться к его индивидуальным особенностям, находить оригинальное решение в неблагоприятной для себя ситуации [6].

Например, игра со сверстниками вынуждает ребенка соблюдать игровые правила. Это повиновение игровому правилу, способствует овладению навыка подчинять свое поведение и тем правилам, которые регламентируют жизнь людей в мире взрослых.

Говоря об этом, надо сказать, что еще лет двадцать — тридцать назад дети росли абсолютно в другой обстановке, чем в данное время, - они гораздо чаще общались друг с другом. Теперь условия поменялась: кто – то растет за стеной частных домов на попечении гувернанток, кто – то в городе практически с пеленок посещает разные «развивающие» занятия. А порой бывает и так: зная в два года азбуку, считая в три года и говоря на нескольких языках в четыре, ребенок сам не желает контактировать со сверстником – его абсолютно удовлетворяет жизнь в мире взрослых. Это не может не повлиять на его социальном развитии.

Когда ребенок приходит в детский сад, ребенку по неволе приходится приспосабливаться к индивидуальным особенностям других детей, с которыми необходимо общаться, все время находить решения для иной

поведенческой стратегии. Это весьма целесообразно для его последующей жизни – в стремительно изменяющемся мире общественно успешных людей, обладающих коммуникативной компетентностью.

Сверстник предоставляет ребенку обилие позитивных эмоций, которые появляются, к примеру, тогда, когда дети с визгами и радостными криками носятся друг за другом. При этом дети регулярно из-за чего-то дерутся, потом мирятся, снова что-то делят и так далее. Не скучно всем участникам этого процесса, а самое важное, дети в такой среде становятся значительно веселее, манящими к себе тех людей, которые с ними контактируют.

Еще один значимый факт такого сосуществования — дети легко налаживают эмоциональный контакт с другими людьми, что является результатом их разумного эмоционального развития.

Помимо этого, если «здравомыслящий» взрослый не встрянет, дети творят именно то, что, с точки зрения этого взрослого, делать запрещено: кататься по земле, бегать на четвереньках и т. д. Но именно в этот миг ребенок оказывается самим собой, маленьким человеком, проживающий по тем нормам, которые неизвестны в мире взрослых.

Нужно обратить внимание, что именно в таких «не регламентированных» играх ребенок начинает ощущать радость от чувства новшества, оригинальности, интереса от того, что будет потом. Пережив восторг от постижение нового в детстве, он будет стремиться к таким же состояниям, став взрослым.

Помимо всего ранее сказанного, коллективная игра детей друг с другом содействует развитию таких способностей, как сострадание и сорадование — умение встать на место другого человека, разглядеть мир его глазами и радоваться удачам другого. Популярный отечественный психолог А. В. Запорожец указал на деятельность эмоционального воображения, которая дает возможность ребенку сострадать, сочувствовать и сорадоваться окружающим его людям. Возникает это оттого, что проникая в роль другого

человека, ребенок, демонстрируя разные эмоциональные реакции, начинает их в реальности чувствовать. Последнее положение приводит к тому, что ребенок начинает сопереживать или сорадоваться тому, кто пребывает под господством неблагоприятных или благоприятных эмоций.

Обычно, ребенок, который в детстве недостаточно играет с ровесниками, может столкнуться с существенными проблемами.

Насчет этого отечественный эксперт в сфере детских неврозов А. И. Захаров пишет: «...Дефицит опыта контактов со сверстниками в раннем возрасте, а также и игрового, фатально затрудняет перспективу отношений в школе, а в числе психологически неприспособленных детей в классе преимущественно составляют те, кто был прежде отчужден от общения со сверстниками. Эти же дети, не зная, как обретать и играть роли, проявляют ригидность, предрасположенность к стереотипам и штампам во взаимодействии, быстро теряются в незнакомой ситуации, уходят в себя, сердятся и зачастую под тем или иным причинам прекращают посещать школу.

Игровые лишения сопутствуются, кроме того, утратой чувства юмора, не говоря уже о непринужденности и жизнерадостности. В результате этого можно обозревать чересчур грубых, максималистски настроенных маленьких старичков, которые умеют только расплакаться, но не расхохотаться и отнестись с юмором к проигрыванию некоторых тревог и волнений.

В их однобоком мире имеется только черное и белое без каких-либо оттенков, они излишне взыскательны и не по-детски суровы к несовершенствам, ошибкам, промахам, которые в обилие обнаруживают у других, но только не у себя» [42].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов. / Г. С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2008. – 351 с.
2. Андреева, Г. М. Общение и оптимизация совместной деятельности. / Г. М. Андреева. – М.: Просвещение, 1989. – 228 с.
3. Антонова, Т. В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками. / Т. В. Антонова // Дошкольное воспитание. – М.: Эксмо, 2009. – 125 с.
4. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. / В. Н. Белкина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 288 с.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 364 с.
6. Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре. / А. К. Бондаренко, А. И. Матусин. – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.
7. Венгер, Л. А. Психология. / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
8. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб.: Питер, 2008. – 272с.
9. Волков, Б. С. Дошкольная психология / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб.: Питер, 2007. – 272 с.
10. Воспитание и обучение детей пятого года жизни: кн. для воспитателей дет. сада / А. Н. Давидчук, Т. И. Осокина, Л. А. Паромонова и др.; под ред. В. В. Холмовской. – М.: Просвещение, 2009. – 144 с.
11. Воспитание детей в старшей группе детского сада: пособие для воспитателей дет. сада / В. В. Гербова, Р. А. Иванкова, Р. Г. Казакова и др.; сост. Г. М. Лямина. – М.: Мозаика - Синтез, 2009. – 288 с.
12. Воспитание дошкольников в семье: // (Вопросы теории и методики); под ред. Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 2009. – 191 с.

13. Воспитание и обучение детей шестого года жизни: кн. для воспитателей дет. сада. / Н. А. Ветлугина, Р. С. Буре, Т. И. Осокина и др.; под ред. Л. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
14. Выгодский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. / Л. С. Выготский // Вопр. психол. – СПб.: Питер, 2007. – 512 с.
15. Выгодский, Л. С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
16. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. / К. М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
17. Галилузова, Л. Н. Ступени общения: от года до 7 лет. / Л. Н. Галилузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
18. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психологии общения. / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
19. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей. / Л. Дубинина // Дошкольное воспитание. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
20. Калишенко, К. К. К проблеме формирования коллективных межличностных отношений. / К. К. Калишенко // Дошкольное воспитание. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
21. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников. / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.
22. Картошова, Л. О. Самоорганизации детей в подвижной игре. / Л. О. Картошова. // Дошкольное воспитание. – М.: Владос, 2007. – 223 с.
23. Клименкова, О. Игра как азбука общения. / О. Клименкова // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2009. – 15 с.
24. Клюева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
25. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. / Я. Л. Коломинский. – Мн.: Народная асвета, 1984. – 239 с.

26. Коломинский, Я. Л. Дифференциация социальной психологии и проблемы воспитания. / Я. Л. Коломинский // Вопр. псих. – М.: Владос, 2009. – 368 с.
27. Коломинский, Я. А. О взаимоотношениях в группе детей / Я. А. Коломинский // Дошкольное воспитание. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 210 с.
28. Коломинский, Я. А. Социально – психологические аспекты руководства ролевой игрой. / Я. А. Коломинский // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2006. – 205 с.
29. Кульчицкая, Е. И. Формирование взаимоотношений детей / Е. И. Кульчицкая // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 1964. – 80 с.
30. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 2009. – 323 с.
31. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. 2-е изд. / А. А. Леонтьев – Нальчик: Эль - Фа, 1996. – 353 с.
32. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке. / Х. Й. Лийметс. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 64 с.
33. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
34. Лопатина, О. Г. Роль оценочных высказываний в процессе общения детей в детском саду и семье. / О. Г. Лопатина. – М.: Просвещение, 1990. – 85 с.
35. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания. / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т. Т.4. – М.: Академия, 2009. – 131 с.
36. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. / Т. Д. Марцинковская. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.

37. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология. / Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2004. – 255 с.
38. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. / В. С. Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 456 с.
39. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 688 с.
40. Общая психология. // Под ред. В. В. Богословского. – М.: Просвещение, 2007. – 383 с.
41. Павленко, Т. Почему дети конфликтуют? / Т. Павленко // Дошкольное воспитание. – М.: «Издательство Скрипторий 2003, 2008. – 78 с.
42. Пастернак, Н. А. Воспитываем ребенка. / Н. В. Пастернак. – М.: Форум, 2013. – 112с.
43. Развитие общение дошкольников со сверстниками. / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 94 с.
44. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология. / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
45. Репина, Т. А. Социально – психологическая характеристика группы детского сада. / Т. А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 230с.
46. Репина, Т. А. Общение детей в детском саду и семье / Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина. – М.: Педагогика, 1990. – 152с.
47. Репина, Т. А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек. // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2007. – 67 с.
48. Романова, Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 164 с.
49. Рояк, А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. / А. А. Рояк. – М.: Педагогика, 1988. – 120с.

50. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 712 с.
51. Сергиева, Т. Совместная трудовая деятельность ребенка и взрослого. / Т. Сергиева // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2007. – 74 с.
52. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. / Е. О. Смирнова. – М.: Владос, 2011. – 366 с.
53. Смирнова, Е. О. Конфликтные дети. / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Эксмо, 2010. – 176с.
54. Смирнова, Е. О. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений. / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – М.: Владос, 2007. – 77 с.
55. Смирнова, Е. О. Игры, направленные на формирование доброжелательных отношений к сверстникам. / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2008. – 89 с.
56. Смирнова, Е. О. Средний и старший дошкольный возраст. / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2008. – 116 с.
57. Смирнова, Е. О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития. / Е. О. Смирнова, О. Гударева. – М.: Владос, 2008. – 245 с.
58. Столетов, В. Н. Диалоги о воспитании. / В. Н. Столетов. – М.: Педагогика, 2008. – 288 с.
59. Субботский, Е. В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка. / Е. В. Субботский. – М.: Педагогика, 1979. – 225 с.
60. Таджибаева, Л. Формирование навыков коллективной деятельности на занятиях. / Л. Таджибаев. – М.: Педагогика, 2009. – 124 с.
61. Терещук, Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. / Р. К. Терещук. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 99 с.

62. Уманский, Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов. // Методология и методы социальной психологии. / Л. И. Уманский; под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Эксмо, 2007. – 274 с.

63. Усова, А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. // Роль игры в воспитании детей. / А. П. Усова; под ред. А. В. Запорожца. – М.: Мозаика - Синтез, 2006. – 97 с.