**«ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ**……………………………………………………………………….3

**ГЛАВА I. Исследования межличностных отношений дошкольников в психологии и педагогике**

**1.1.** Различные подходы к пониманию межличностных отношений в психолого-педагогической литературе………………………………..…….......6

**1.2.**Особенности межличностных отношенийдетей старшего дошкольного возраста со сверстниками……………………………………………….…........10

**1.3.** Проблемные формы отношений со сверстниками……………………….12

**1.4.** Принципы и методы воспитания межличностных отношений старших дошкольников……………………………………………………...…..………...14

**ГЛАВА II. Экспериментальное исследование конкретных вариантов межличностных отношений старших дошкольников.**

**2.1.** Изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников………………………….………………………19

**2.2.**Описание поведения конкретных детей в экспериментальной ситуации…………………………………………………………………………21

**2.3.** Результаты экспериментальной работы………………………...…………29

**ВЫВОДЫ**………………………………………………………………………..36

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ……...………………………………………………………...37

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** ……………………………………...……...……..41

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.**  Дошкольный возраст – это очень ответственный период в воспитании детей, потому что в это время происходит первоначальное становление личности. В общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, которые существенным образом влияют на развитие его личности. Общение с детьми – необходимое условие психологического развития ребенка. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования готовности к разрешению противоречий, так как на этом возрастном этапе развития у ребенка складывается опыт взаимодействия с людьми, формируются базовые черты характера и система межличностных отношений .

По существу, для большинства детей группа детского сада является первой организованной малой группой. Именно там начинают складываться у ребенка его первые отношения со сверстниками.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. От того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников – в группе детского сада – во многом зависит последующий путь его социального и личностного развития, а значит и его дальнейшая судьба.

Если эти отношения со сверстниками складываются благополучно, если ребенок тянется к сверстникам и умеет с ними общаться, никого не обижая и не обижаясь на других, тогда можно надеяться, что он и в будущем будет комфортно чувствовать себя среди людей.

Проблема межличностных отношений дошкольников находит отражение в психолого – педагогических исследованиях (А.В.Запорожец, Л.И.Божович, Я.Л.Коломинский, Е.О.Смирнова, Т.А.Репина, В.К.Котырло, М.И.Лисина, А.В.Петровский и др.). Ученые особо подчеркивают влияние характера взаимоотношений на повседневное самочувствие и настроение детей и доказывают необходимость создания условий, благоприятной окружающей атмосферы для развития положительных взаимоотношений между детьми, начиная с младшего дошкольного возраста.

Исследования показывают, что к концу дошкольного возраста складывается более или менее определенный тип отношений со сверстниками, который либо обеспечивает нормальное общение и сотрудничество, либо ведет к трудностям в общении и возникновению частых конфликтов с другими людьми.

Все это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей в дошкольном детстве.

**Объект исследования**: межличностные отношения дошкольников.

**Предмет исследования**: индивидуальные варианты межличностных отношений.

**Гипотеза**: в дошкольном возрасте складываются определенные типы отношения к сверстнику.

 **Цель исследования**: выявить и описать конкретные варианты межличностных отношений старших дошкольников.

**Задачи исследования**:

1. Подобрать и апробировать методики, направленные на диагностику отношений дошкольников со сверстниками

2. Провести эксперименты, направленные на выявление конкретных вариантов межличностных отношений старших дошкольников.

3. Описать индивидуальные варианты межличностных отношений старшего дошкольного возраста.

 Для достижения поставленных цели и задач нами были использованы следующие **методы исследования**:

1. Анализ психолого – педагогической литературы по проблеме межличностных отношений дошкольников.

2.Метод проблемных ситуаций.

3.Метод наблюдения.

4.Анализ результатов и выявление типов отношения к сверстнику.

 **Базой исследования** было Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы СК НШДС № 1822.

Экспериментальная работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста, в количестве 12 человек.

**Структура работы:** состоит из введения, двух глав, заключения и приложений. Общий объём составляет 42страницы (без приложений).

Список литературы включает 21 источник.

**ГЛАВА I. Исследования межличностных отношений дошкольников в психологии и педагогике**

**1.1. Различные подходы к пониманию межличностных отношений в психолого-педагогической литературе**

 В современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений дошкольников. Наиболее распространенным из них является социометрический подход. При этом межличностные отношения в группе сверстников рассматриваются как избирательные предпочтения детей. Исследования Я.Л.Коломинского, Т.А.Репиной и др. показали, что на протяжении всего дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети занимают положение более предпочитаемых в группе, другие становятся отверженными большинством сверстников. Содержание выборов, сделанных детьми, и их обоснование меняется от качеств внешних до личностных характеристик. Также установлено, что характеры отношений ребенка со сверстниками во многом зависят и эмоциональное сочувствие дошкольников, и их общее отношение к детскому саду.

 Основным предметом данных исследований была не личность какого-то отдельного ребенка, а целая группа детей. Межличностные отношения дошкольников были рассмотрены и оценены по количеству выборов, устойчивости данных выборов и их обоснованности детьми. Сверстник здесь выступал как предмет эмоциональной, деловой или осознанной оценки [13]. За рамками этих исследований оставались качественные особенности других людей, представления ребенка о сверстнике, субъективный образ другого человека.

 Частично этот пробел был восполнен в исследованиях социокогнитивного направления, в которых межличностные отношения трактовались как понимание качеств других людей и способность интерпретировать конфликтные ситуации и разрешать их. В исследованиях, проведенных на дошкольниках Р.А.Максимовой и другими учеными. Были выяснены возрастные особенности восприятия других людей, понимания их эмоционального состояния, способы решения различных проблемных ситуаций и пр. Основным предметом исследований было восприятие. Понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах “социальный интеллект”. Отношение к другому приобретало явную когнитивистскую ориентацию: другой человек рассматривался как предмет познания. Исследования проходили вне реального контекста общения и отношения дошкольников в лабораторных условиях. Преимущественно анализировалось восприятие ребенком конфликтных ситуаций или изображений других людей, а не практически-действенное, реальное к ним отношение[8].

 Большое количество исследований было посвящено реальным детским контактам и влиянию их на становление отношений между детьми. Среди данных исследований выделяют два основных теоретических подхода:

 - концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В.Петровского;

 - концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматриваются как продукт деятельности общения (М.И.Лисина).

 В первом случае основным предметом рассмотрения является коллектив, группа. При этом системообразующим признаком коллектива является совместная деятельность. Коллектив осуществляет свою цель через конкретный предмет деятельности и тем самым изменяет себя, свою структуру, систему межличностных отношений. Направление и характер этих изменений зависит от ценностей, принятых группой, и содержания деятельности. С точки зрения данного подхода, совместная деятельность определяет межличностные отношения, т.к. она их порождает и влияет на их содержание, а также опосредствует вхождение ребенка в общность. Межличностные отношения реализуются и преобразуются именно в совместной деятельности и в общении [12].

 В концепции М.И.Лисиной общение – особая коммуникативная деятельность, которая направлена на формирование взаимоотношений. Так же понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Т.А.Репина, Я.Л.Коломинский, Г.М.Андреева). Отношения являются результатом общения, его предпосылкой, побудителем, вызывающим какой-либо вид взаимодействия. Они формируются, реализуются, проявляются во взаимодействии людей[8].

 В отношении человека к другим людям проявляется и заявляет о себе его «Я», отражающее особенности личности этого человека. В отношении к другому выражаются представления и ожидания человека, его отношение к себе, восприятие себя, его жизненные смыслы и главные мотивы. Поэтому межличностные отношения являются всегда эмоционально напряженными и приносят яркие переживания (не только позитивные, но и негативные).

 М.И.Лисина со своими учениками наметила новый подход к анализу образа себя. Согласно данному подходу, самосознание человека включает два начала – субъектное и объектное, или личностную и предметную составляющие. В центральном ядерном образовании содержится непосредственное переживание себя как субъекта, которое определяется единством внешней направленности субъекта и представленности его «Я». Человек воспринимает и осознает себя через свое отношение к другим людям, к какой-либо деятельности или отдельным объектам действительности. Значимые для него стороны действительности приобретают субъективную значимость, личный смысл, вызывают определенные эмоциональные переживания, с которыми связано чувство “Я” или “образ Я”. “Я” осознается как источник определенных переживаний и действий. В таком осознании берет начало личностная составляющая самосознания, которая обеспечивает человеку целостное ощущение себя как источника своей воли, своей активности, своих переживаний. В отличие от этого предметная составляющая включает частные, конкретные представления субъекта о себе, своих способностях, возможностях, достоинствах и недостатках. Она состоит из набора конкретных и конечных качеств, которые принадлежат человеку (Я – умный, образованный, честный и пр.) и образуют так называемый образ Я”, или предметную (или объектную) составляющую самосознания[10].

 Хотя эти два начала неизбежно присутствуют в самосознании каждого человека, степень их выраженности в каждом конкретном случае может быть различной. Одни люди осознают себя главным образом через то, что (или кого) они любят, что хотят или могут сделать, что они чувствуют при встрече с теми или иными явлениями. Другие сконцентрированы преимущественно на своих конкретных качествах – уме, красоте, общественном положении, профессиональном статусе и пр.

 При встрече с другими людьми происходит проекция, перенос своего самосознания и самоощущения на другого. Даже в этимологии слова “отношение” заложено содержание этого процесса: “я отношусь” означает “Я отношу самого себя”. В этом отношении к другому также существует два начала. С одной стороны, мы в той или иной степени относимся к другому (особенно к любимому), как к уникальной личности, обладающей абсолютной ценностью, которую нельзя свести к каким-либо конкретным признакам и качествам. Мы любим своих близких независимо от их достоинств и особенностей поведения. С другой стороны, мы всегда воспринимаем другого человека как некоторый предмет, опираясь на его поведенческие характеристики, его социальный статус, успехи в деятельности, его слова и поступки, наличие у него каких-либо вещей и пр.[19].

 Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах – личностном и предметном.

Развитие межличностных отношений детей в дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому.

**1.2.Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками**

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает во взаимодействие с ними. Поэтому опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка. Первое общение с людьми также во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Обще­ние в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди детей в группе зави­сит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений с детьми.

В условиях дошкольного учреждения, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнооб­разные контакты, складывается детское общество, где ребенок приоб­ретает первые навыки поведения среди равных участников общения. На развитие личности ребенка влияет целая группа сверстников. На каждом этапе дошкольного возраста влияние на межличностные отношения детей проявляется по-разному.

Так, межличностные отношения и общение детей старших дошкольников имеют свои специфические особенности: у детей возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками, поэтому общение со взрослыми носит второстепенное значение и уходит на второй план; в общении друг с другом дети весьма быстро находят общий язык и среди них уже ярко появляются предпочитаемые и отвергаемые воспитанники.

Старший дошкольный возраст отличается богатством коммуникативных действий у детей, чрезвычайной эмоциональной насыщенностью, нестандартностью и нерегламентированностью коммуникативных актов, что позволяет детям легко общаться через игровую деятельность, которая в этом возрасте является ведущей деятельностью.

Наряду с потребностью в сотрудничестве в этом возрасте отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребята становятся более доброжелательными, внимательными друг к другу, способными к оказанию помощи и взаимопомощи. В связи с этим, общение между старшими дошкольниками становятся искренними, более чувственными, эмоционально-окрашенными в положительные тона, непринуждёнными, приобретает черты детской дружбы.

К старшему дошкольному возрасту значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи, а конкурентные отношения уменьшаются, но сохраняются соревновательное начало в общении у детей. Однако в общении детей появляется умение видеть в сверстнике не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты его существования – его настроения, предпочтения и желания. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстникам, интересуются их делами, потребностями и желаниями. Их общение приобретает внеситуативный характер.

В этом возрасте у детей значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстников. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями детей и включены в них эмоционально. Иногда даже вопреки правилам игры они стремятся подсказать правильный ход, помочь им . Все это свидетельствует о том, что действия старших дошкольников направлены не на соблюдение моральных норм и не на положительную оценку взрослого, что наблюдается у более младших детей, а непосредственно на другого ребёнка[ 19].

Также у старших дошкольников возникает желание бескорыстно помочь сверстникам, что-либо им уступить или подарить. И поэтому, конкурентность, зависть, злорадство уходят на второй план и проявляются не так остро, как раньше и гораздо реже. Все это свидетельствует о том, что сверстник становится для ребенка не только предпочитаемым партнером, не только предметом сравнения с собой и средством самоутверждения , но и самоценной личностью, интересной и важной, независимо от своих предметов и достижений.

Важно отметить, что к старшему дошкольному возрасту появляется феномен первой детской дружбы. И в детском саду многие дети получают возможность впервые завязать эту дружбу. Дошкольники, имеющие друзей, более уверенны в себе, у них более позитивная самооценка. Поддерживать дружбу - значит, делиться своими игрушками, даже самыми любимыми, друг за друга заступаться и в чем-то помогать. Друзья учатся договариваться друг с другом, время от времени они меняются ролями в игре, мирятся, если вдруг произошла ссора, просят прощения у другого, сохраняют общие тайны и секреты. Взрослому уже место в детской дружбе, ведь навязать ее нельзя. И поэтому для старших дошкольников сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем воспитатель или родитель.

 Но, несмотря на положительные изменения в межличностных отношениях детей старшего дошкольного возраста, ни на одном этапе возрастного развития нельзя избежать конфликтных ситуаций. Самыми типичными для дошкольников вариантами конфликтных отношений являются застенчивость, обидчивость, демонстративность и повышенная агрессивность детей.

**1.3. Проблемные формы отношений со сверстниками**

Одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных отношений является застенчивость. Она порождает ряд существенных трудностей в общении людей и в их отношениях. В поведении застенчивых детей обычно отражается борьба двух противоположных тенденций: с одной стороны, ребенок хочет подойти к незнакомому взрослому, начинает движение к нему, но по мере приближения останавливается, возвращается назад или обходит его стороной.

Обидчивость у детей проявляется в тех случаях, когда ребенок остро переживает ущемленность своего Я, свою незамеченность и непризнанность. К этим ситуациям относятся игнорирование, недостаточное внимание со стороны партнера, отказ в чем-то желанном и нужном ( отсутствие похвалы, успех и превосходство других, неуважительное отношение со стороны других - дразнилки, не дают обещанной игрушки, отказывают в подарке или угощении).

 Демонстративные дети отличаются стремлением привлечь к себе внимание всевозможными способами. Как правило, эти дети достаточно активны в общении, но в большинстве случаев, обращаясь к партнеру, они не испытывают к нему реального интереса. Преимущественно они говорят о себе, показывают свои игрушки, используют ситуацию взаимодействия как средство привлечения внимания других сверстников или взрослых. Для таких детей отношения с другими являются средством привлечения внимания и самоутверждения. Такие дети, как правило, стремятся во что бы то ни стало получить положительную оценку себя и своих поступков. Но в тех случаях, когда отношения с группой или воспитателем не складываются, демонстративные дети применяют негативную тактику поведения: жалуются, проявляют агрессию, провоцируют скандалы и ссоры.

 Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность. Эти дети приписывают другим враждебные намерения и пренебрежение к себе. Такое приписывание враждебности проявляется в чувстве своей недооцененности со стороны сверстников, в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций, в ожидании подвоха или нападения со стороны партнера.

Таким образом, мы увидели, что все выше представленные проявления конфликтного поведения детей лежат в сфере отношений со сверстниками, общение с которыми для ребят в старшем дошкольном возрасте имеет первостепенное значение.

 Стоит подчеркнуть, что межличностные отношения старших дошкольников очень сложны и противоречивы, они имеют свои специфические особенности. Старшие дошкольники в общении со своими партнёрами предпочитают видеть не взрослых, как это было ранее, а своих сверстников. Это в основном связано с тем, что общение с детьми более многообразно и в игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в общении со взрослыми, например, способность придумывать новые игры. Также в общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность: дети приобретают способность сочувствовать другим детям, переживать чужие радости и печали как свои собственные.

**1.3.** **Принципы и методы воспитания межличностных отношений старших дошкольников**

Проблема воспитания доброжелательных, гуманных отношений между детьми стояла перед педагогами всегда, но решалась она по-разному.

 В большинстве программ дошкольного воспитания главным методом социально-эмоционального воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения. На материале рассказов, сказок или драматизацией дети учатся оценивать качества персонажей, поступки героев, начинают понимать, “что такое хорошо, а что такое плохо”. Большинство детей уже в 3-4 года умеют правильно оценивать плохие и хорошие поступки других персонажей, но в реальной жизни, как правило, их поступки далеки от осознаваемых правил поведения. Кроме того, отзывчивость и доброжелательность вовсе не сводится к выполнению определенных правил поведения.

 Другой формой воспитания гуманного отношения к сверстникам является организация совместной деятельности дошкольников –продуктивной или игровой. Однако часто совместные занятия детей заканчиваются ссорами, недовольством действиями сверстника. Все дело в том, что ребенок не может согласовывать свои действия со сверстником при отсутствии внимания к нему и чувствительности к его воздействиям.

 Очевидно, что гуманное отношение к другим основано на способности к сочувствию, к сопереживанию, которая проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Поэтому нужно воспитывать не только коммуникативные навыки или представления о должном поведении, но прежде всего нравственные чувства, которые позволяют принимать и воспринимать чужие радости и трудности, как свои.

 Распространенным методом формирования социальных чувств являются осознание эмоциональных состояний, своеобразное обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной “азбукой чувств”. Детей учат рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать с качествами других свои качества, распознавать и называть эмоции. Однако все эти приемы концентрируют внимание ребенка на самом себе, на своих достижениях. Можно предположить, что уверенный в себе ребенок, хорошо понимающий свои переживания, может легко встать на позицию другого и разделить с ним его переживания. Но ощущение и осознание своей боли (как душевной, так и физической) не всегда приводит к сопереживанию боли других, а высокая оценка своих достоинств в большинстве случаев не способствует такой же высокой оценке других людей.

 Формирование положительной самооценки, признание и поощрение достоинств ребенка являются в последнее время основными методами морального и социального воспитания. Этот метод опирается на уверенность в том, что развитию личности ребенка, межличностных отношений со сверстниками, обеспечению его эмоционального комфорта способствуют ранее развитие самосознания, положительная оценка и рефлексия. Такое воспитание подкрепляет положительную самооценку. Ребенок начинает воспринимать и переживать только самого себя и отношение к себе со стороны окружающих людей. А это, как было сказано ранее, является источником большого количества проблемных форм межличностных отношений.

 Такая сосредоточенность на себе и собственных качествах не позволяет увидеть другого. В результате ребенок часто начинает воспринимать сверстника не как равного партнера, а как соперника и конкурента. Это порождает разобщенность между детьми, а главной задачей воспитания является формирование общности и единства с другими. Стратегия воспитания должна предполагать отказ от конкуренции и оценки. Всякая оценка (как отрицательная, так и положительная) сосредотачивает внимание ребенка на собственных отрицательных и положительных качествах, на недостатках и достоинствах другого и в результате провоцирует сравнение себя с другими. Это порождает желание угодить взрослому и самоутвердиться, а не способствует развитию чувства общности со сверстниками. Несмотря на очевидность данного принципа, на практике его выполнить сложно.

 В первую очередь необходимо отказаться от соревновательного начала в играх и на занятиях. Различные конкурсы, поединки, игры-соревнования и состязания фокусируют внимание ребенка на собственных качествах и достоинствах, порождают яркую демонстративность, конкурентность, ориентацию на оценку окружающих и, наконец, разобщенность между детьми. Поэтому для формирования доброжелательных отношений детей необходимо исключить игры, которые содержат любые формы конкурентности и моменты соревнований.

 Многочисленные конфликты и ссоры очень часто возникают из-за игрушек. Практика показывает, что появление в игре любого предмета отвлекает детей от общения, ребенок начинает видеть в сверстнике не партнера, а претендента на привлекательную игрушку. В связи с этим, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников, по возможности следует отказаться от использования предметов и игрушек на первых этапах формирования гуманных отношений [ 20].

 Еще одним поводом для конфликтов и ссор между детьми является словесная агрессия (всевозможные обзывалки, дразнилки и пр.). Если положительные эмоции ребенок может выразить экспрессивно (улыбка, взгляд, жесты и т.д.), то отрицательные эмоции проявляются самым обычным и простым способом – их словесным выражением (ругательства, жалобы и т.д.). Поэтому при формировании доброжелательных отношений речевое взаимодействие детей лучше свести к минимуму. В качестве средств общения вместо этого можно использовать условные сигналы, мимику, выразительные движения и пр.

 Кроме этого, данная работа должна исключать любое принуждение. Поскольку какое-либо принуждение может вызвать реакцию протеста, замкнутости, негативизма.

 Таким образом, воспитание доброжелательных отношений должно базироваться на трех принципах (во всяком случае на первых этапах):

 1. Безоценочность. Любая оценка способствует сосредоточенности на собственных качествах, недостатках и достоинствах. Именно этим обусловлен и запрет на всевозможное вербальное выражение отношения к сверстнику. Минимизация речевых обращений и переход к непосредственному общению (жестовым или экспрессивно-мимическим средствам) может способствовать безоценочному взаимодействию.

 2. Отказ от реальных игрушек и предметов. Практика показывает, что появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного взаимодействия. Дети начинают общаться “по поводу” чего-то, и само общение становится средством взаимодействия, а не целью.

 3. Отсутствие соревновательного момента в играх. Поскольку сосредоточенность на собственных достоинствах и качествах порождает яркую конкурентность, демонстративность и ориентацию на оценку окружающих, нужно исключить игры, которые провоцируют детей на проявление данных реакций.

 Стоит отметить, что межличностные отношения сверстников старшего дошкольного возраста зависят от многих факторов, таких как взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость.

 Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных и в системе деловых отношений, на которых влияют успехи ребенка, его личные предпочтения, его интересы, речевая культура и индивидуальные нравственные качества.

**ГЛАВА II. Экспериментальное исследование конкретных вариантов межличностных отношений старших дошкольников**

**2.1. Методика исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников**

 Исследование межличностных отношений связано со значительными методическими трудностями, так как, в отличие от общения, отношение не может быть непосредственно наблюдаемо. Широко используемые при исследовании межличностных отношений взрослых людей вербальные методы также имеют ряд диагностических ограничений, когда мы имеем дело с детьми дошкольного возраста. Вопросы и задания, которые адресуются детям, обычно провоцируют определенные высказывания и ответы детей, которые иногда не соответствуют их реальному отношению к окружающим. Кроме того, вопросы, которые требуют вербального ответа, отражают более или менее осознанные установки и представления ребенка. Но в большинстве случаев существует разрыв между осознанными представлениями и реальными отношениями детей. Отношение своими корнями уходит глубоко в пласты психики, которые скрыты не только от наблюдателя, но и от самого ребенка.

 Вместе с тем существуют определенные методики и методы, которые позволяют выявить особенности межличностных отношений дошкольников. Данные методы условно делятся на объективные и субъективные. К объективным относятся методы, позволяющие зафиксировать внешнюю воспринимаемую картинку взаимодействия детей. Такая картина так или иначе отражает характер детских взаимоотношений. При этом взрослый констатирует особенности поведения отдельных детей, их симпатии или антипатии и воссоздает более или менее субъективную картину их взаимоотношений. Субъективные же методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, связанных с особенностями его личности и самосознания. Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. Сталкиваясь с “неопределенным” неструктурированным стимульным материалом, таким как незаконченные предложения, высказывания, картинки и пр., дошкольник наделяет собственными чувствами, мыслями, переживаниями изображаемых или описываемых персонажей, т.е. проецирует (переносит) свое «Я», сам того не ведая.

 Для диагностики межличностных отношений в группе сверстников старшего дошкольного возраста мы использовали методы, выявляющие объективную картину межличностных отношений: это метод проблемных ситуаций и метод наблюдения.

 Метод проблемных ситуаций: «Одень куклу».

 Данная методика дает достаточно полную картину особенностей поведения ребенка и помогает вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Что особенно ценно для диагностики межличностных отношений, это выявление в данной методике в неразрывном единстве практически – действенного и эмоционального отношения.

 Для проведения эксперимента мы создали естественные условия, в которых поставили ребенка перед необходимостью решения социальной проблемы. Это – действие рядом, когда ребенок может проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать помощь и поддержку.

 В игре принимали участие три группы по четыре человека.

 Каждый ребенок получает бумажную куклу определенного пола, которую нужно нарядить на бал, и конверты с деталями кукольной одежды и различными вещами, украшающими платье или костюм (все детали одежды в конверте перепутаны). Дети оказываются в ситуации, которая предполагает взаимный обмен деталями. Они вынуждены обращаться к сверстникам с просьбой дать нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других. В конце игры взрослый оценивает каждую наряженную куклу (хвалит или делает замечания) и решает вместе с детьми, чья кукла станет королевой бала [16].

Всего в исследовании приняли участие 12 детей 5-6 лет, которые были разделены на 3 группы (по 4 человека в каждой).

**2.2. Описание поведения конкретных детей в экспериментальной ситуации**

 В состав первой группы участников, принявших участие в эксперименте, входило четыре человека: А\*\*\*\* Б., О\*\*\* Д., А\*\*\*\* Д., А\*\*\*\*Ж.

 Детям были розданы бумажные куклы и конверты с деталями кукольной одежды и различными вещами, украшающими эту одежду или дополняющими наряд куклы.

 Далее им было предложено одеть свою куклу на бал, самая красивая кукла станет королевой бала.

 Приступив к работе, дети поначалу растерялись. Они стали сопоставлять детали и предметы одежды из конверта со своими куклами, но что-то у них не состыковывалось.

 Это продолжалось некоторое время, так как каждый ребенок был сосредоточен на своей кукле, пока А\*\*\*\* Д. не произнес вслух: “Какая-то странная одежда: рукава разные, три носка, один ботинок, вы ничего не перепутали?” (Обращается ко взрослому).

 Тут все дети среагировали на это. Сидевшая рядом А\*\*\*\* заметила, что один носок из конверта А\*\*\*\*\* точно такой же, как у нее. Девочка забирает этот носок, мальчик не возражает. Наоборот, заметив, что один “рукав” из его комплекта подходит А\*\*\*\*\*\*\* кукле, предлагает его. Затем спрашивает: “А\*\*\*, а у тебя нет вот такого ботинка?” Девочка отвечает “нет”, но, на всякий случай, просматривает еще раз все свои детали. “Нет”, – подтверждает она.

 К ним подключается О\*\*\*: “Тем, тебе нужен вот этот ботинок или, может, этот?” (Ему в конверте попалось два разных ботинка, и, видимо, было все равно, какой ботинок отдать). А\*\*\*\* Д. подобрал пару к своей кукле и сказал “спасибо”.

 Далее подключились все дети. Они с удовольствием менялись деталями, шутили, смеялись, если у кого-то получалось немного не так. Но насмешкой это не назовешь, детям было весело. А\*\*\*\* Ж., по моим наблюдениям, даже специально начал путать детали, чтобы рассмешить сверстников. Видно было, что дети увлеклись, игра им понравилась.

 Но тут А\*\*\*\* Д. сказал: “Я уже закончил. Как вы думаете, моя кукла сможет стать королевой бала?” Своими словами мальчик как бы напомнил детям, для чего, собственно, они все это делают.

 А\*\*\*\* быстренько добавила бантик своей кукле, потом решила, что он не подходит под цвет платья и поменяла его на шляпку. “Я тоже все”, – сказала девочка.

 А вот у О\*\*\*\* и А\*\*\*\*\* Ж. возник небольшой спор из-за обуви (им досталось по ботинку от одной пары). Каждому хотелось оставить себе именно этот ботинок. Т\*\*\* Ж. сказал: “О\*\*\*, посмотри, как он подходит к моему костюму”. О\*\*\* уступил: “Ну ладно, бери, так и быть”.

 А\*\*\*\* Д. и А\*\*\*\* быстро среагировали и помогли подобрать Олежкиной кукле другую пару обуви. “Мы всё!” – почти хором сказали дети.

 Далее мы стали оценивать кукол.

 “Придираться” особо было не к чему, разве что некоторым мальчикам предложить добавить галстук к костюму, но это не столь принципиально. А\*\*\*\* дополнила наряд куклы сережками, шляпкой и сумочкой. Это было отмечено взрослым. Девочка немного засмущалась, но осталась довольна. К похвале подключились дети.

 Почти все дети соглашались с положительной оценкой взрослого. А\*\*\*\* Ж. как-то больше отмалчивался.

 И вот наступило время выбора лучшей куклы.

 Конечно, каждому хотелось “отправить” на бал именно свою куклу. Но А\*\*\*\* Д. и О\*\*\* нашли в себе силы отметить преимущество в работе А\*\*\*\*, единственной девочки в подгруппе.

 Она, кстати, при всей ее скромности, так же решила, что ее кукла лучшая, хотя отметила и достоинства других работ. Например, кукла О\*\*\*\* понравилась ей цветом рубашки, А\*\*\*\* Д. выбрал красивые пуговицы для костюма, а А\*\*\*\* Ж. – единственный из мальчиков, подобравший галстук к пиджаку.

 ’’Да, у меня галстучек,” – согласился с мнением А\*\*\*\* в свой адрес А\*\*\*\* Ж., но сам не стал “разбрасываться” похвалой. Он продолжил: “ Мне

тоже нравится моя кукла”.

 Итак, королевой бала большинством была выбрана кукла А\*\*\*\*. А\*\*\*\* Ж. сказал: “Ну ладно. А мы еще будем играть в такую игру?” В этом желании его поддержали остальные дети. Мы договорились, что обязательно поиграем в эту игру еще. Мало того, набор для этой игры был выставлен в коррекционный уголок группы, и детям доставлялась возможность самостоятельно в нее играть.

 В состав второй группы, принявшей участие в эксперименте, также входило четыре человека: В\*\*\*\* К., Н\*\*\*\*\* Г., К\*\*\* Л., Г\*\*\*\*\*\* М.

 Детям, как и в первом случае, было предложено нарядить куклу на бал. Они сразу поняли, что вещи перепутаны и начали меняться друг с другом деталями, договариваясь между собой.

 Звучали вопросы такого плана: “В\*\*\*\*, ты хочешь такое платье?”, “Кому нужна такая туфелька?”, “Н\*\*\*\*\*, давай поменяемся: я тебе ботинок для мальчика, а ты мне бантик” или “Возьми рукав от пиджака. Это для твоего мальчика. Мне он не нужен”.

 Более или менее разобравшись с деталями, дети стали одевать своих кукол. На протяжении всей игры они могли попросить некоторые детали у сверстника. Те, как правило, не отказывали.

 К\*\*\* первой нарядила свою куклу. На голову “прикрепила” бантик. Но вдруг ее взгляд упал на шляпку куклы В\*\*\*\*. “В\*\*\*\*, у тебя такая классная шляпка. Я тоже хочу такую”, – сказала К\*\*\*. “Я уже надела ее на свою куклу” , – ответила В\*\*\*\*. “А давай меняться: я тебе дам бантик и бусики, а ты мне эту шляпку”, – предложила К\*\*\*. В\*\*\*\* согласилась.

 Неожиданно засмеялся Г\*\*\*\*\*\*. Он закончил свою работу и увидел, что Н\*\*\*\*\*, который сидел рядом, надел на свою куклу (мальчика) носки с кружавчиками. “Посмотрите”, - сказал Г\*\*\*\*\*\*, обращая внимание на соседа. “Н\*\*\*\*\*, ты с ума сошел? Зачем напялил на мальчика эти носки?” – продолжал он.

 Всем, кроме К\*\*\*, стало смешно. К\*\*\* спросила: “Н\*\*\*\*, ты что, перепутал?”

 Г\*\*\* говорит: “Да нет, он девочкой хочет быть”. Все еще больше рассмеялись.

 “Да он просто перепутал”, - оправдывала его К\*\*\*.

 Н\*\*\*\*\* возбужденно ответил: “Все равно моя кукла красивее всех. А ты, Г\*\*\*, злой. Я обиделся на тебя”. С этими словами мальчик встал из-за стола, отошел от детей и занялся другим делом, но все-таки, время от времени поглядывал в их сторону. Никто не стал его догонять, останавливать, уговаривать.

 При попытке взрослого обратить внимание на положительные моменты в работе Н\*\*\*\*\*, Г\*\*\*\*\*\*, как бы оправдываясь, очень эмоционально начал говорить: “Да он всегда так себя ведет. Ему ничего нельзя сказать. Я что ли ему эти носки надел?!”

 К\*\*\* сказала: “Ничего, успокоится”.

 Далее мы оценивали работы каждого.

 У В\*\*\*\* получилась очень нарядная кукла: с бантиком, с бусами, а так же с сережками, в красивом платьице с кружевами и пуговицами”.

 С положительным мнением взрослого согласились все. Г\*\*\*\*\*\* обратил внимание на сумочку, которая, по его словам, “подходит к платью”

 (хотя, с моей точки зрения, совсем не подходит).

 У самого же Г\*\*\*\*\*\* один рукав от рубашки получился “к верху ногами”. Но на замечания взрослого он не среагировал так остро, а просто перевернул этот рукав.

 К\*\*\* засмеялась. В\*\*\*\* чуть шепотом сказала: “Кать, ничего смешного”. Видимо, девочка переживала, что Г\*\*\*\*\*\* может тоже встать и уйти, как это сделал Н\*\*\*\*\*.

 Г\*\*\*\*\*\* же ответил: “Да ну и смейтесь, подумаешь!”

 Пришло время выбора королевы бала.

 Г\*\*\*\*\*\* предложил выбрать куклу В\*\*\*\*.

 К\*\*\* сказала: “Мне кажется, что с бантиком на бал не ходят”, – помолчала. - “Ну ладно, зато у нее туфли с каблуками”.

 В\*\*\*\* неуверенно сказала: “Может быть, выберем куклу Н\*\*\*\*\*?”. ’’На бал в таких носках?” – почти хором, одновременно одно и то же выкрикнули К\*\*\* и Г\*\*\*\*\*\*.

 На их бурные эмоции среагировал Н\*\*\*\*\*. Ему, видимо, было интересно, что же происходит у ребят. Он подошел к ним, посмотрел на кукол и сказал: “В\*\*\*\*, у тебя красивая кукла получилась”.

 Мальчик взял “свои” носочки с кружавчиками, приложил к кукле В\*\*\*\* и произнес: “А вот так еще лучше”.

 Всем стало весело. Никто ни на кого уже не обижался. А кукла В\*\*\*\* “отправилась” на бал.

 В третью группу детей, принявшую участие в эксперименте, также входило четыре человека: Д\*\*\*\*\* Р., К\*\*\*\* С., А\*\*\*\* Ц., М\*\*\*\*\* Ч.

 Детям предлагалось аналогичное задание.

 Приступив к его выполнению, дети обнаруживают путаницу в своих конвертах.

 “Ничего не понимаю, что это еще за наряд?” – говорит М\*\*\*\*\*.

 “У меня какая-то непонятная одежда получается: платье в цветочек, рукава черные, одна туфелька, три разных носка”, – подхватила А\*\*\*\*.

 “И у меня ерунда какая-то!” – прямо воскликнул К\*\*\*\*.

 Один Д\*\*\* спокойно разбирал свои детали. Обратив внимание на вещи других детей, он первый обнаруживает, что некоторые из них подходят именно ему.

 Д\*\*\* просит у К\*\*\*\*: “Можешь дать мне вот эту деталь?” (Показывает). К\*\*\*\* соглашается.

 Тут постепенно дети начинают находить нужные им предметы и детали у товарищей.

 Но если Д\*\*\* и А\*\*\*\* просят, то К\*\*\*\* и М\*\*\*\*\* начинают без разрешения брать понравившиеся им детали со словами: “О, дай-ка я возьму вот это!”, “Это мне подходит!”, “Вот эти ботиночки мне нравятся”, “Что-то я не вижу второй “штанинышки” (штаны от брюк), а, нашел!”.

 Это продолжалось до тех пор, пока М\*\*\*\*\* и К\*\*\*\* с двух сторон окончательно не перепутали А\*\*\*\* все детали.

 Девочка не выдержала и закричала: “Вы что, обалдели?”

 “Сама обалдела”, – сказал М\*\*\*\*\* и продолжил свое дело.

 К\*\*\*\*: “А\*\*\*, тебе что, жалко?”

 “Вы мне мешаете! Совсем все перепутали! Вы сейчас быстренько все сделаете, а я буду сидеть смотреть?!” – продолжала А\*\*\*\*.

 Вдруг Д\*\*\*, до сих пор занимавшемуся своим делом, видимо, надоело это все слушать, и он крикнул “Вы можете у нее хотя бы попросить?!”

 К\*\*\*\* в ответ: “А что она как девчонка?!”

 “Она и есть девчонка”, – сказал Д\*\*\*, - “А\*\*\*, на, бери мои детали, я уже все сделал” (двигает ей оставшиеся элемент одежды).

 “Не надо мне ничего!” – отвечает обиженная А\*\*\*\*.

 Тут К\*\*\*\* замечает среди этих деталей нужную ему: “О, ура, вот эту “штанинышку” я искал!” (берет ее себе).

 Сразу среагировала А\*\*\*\*: “Это вообще-то мне Д\*\*\*\*\* отдал!”

 “Тебе - то эта “штанинышка” зачем?” – спросил К\*\*\*\*.

 “Надо – значит надо. Ну и делай, что хочешь!” (села, сложив руки в локтях и “надув щеки”).

 М\*\*\*\*\* рассудительным голосом: “А\*\*\*, тебе сколько лет?”

 А\*\*\*\*: “Отстань, все равно у меня лучше кукла будет!”

 С этими словами она продолжила искать наряды. Девочка быстренько набрала все, что попалось ей под руку: двое бус, два браслетика, шляпку и бантик, сережки. Куклу “обула” в туфли, а сапоги “поставила” рядом, видимо, на всякий случай. Платье отличалось цветом (сверху и снизу).

 За всем этим наблюдал Д\*\*\* и добродушно смеялся (свою работу он давно сделал).

 По окончании работы начали оценивать каждую одетую куклу. Мальчиков можно было похвалить: нарядили хорошо, подобрали все правильно, ничего лишнего. Лучше всех, на мой взгляд, справился Д\*\*\*: сделал все правильно, аккуратно. Впрочем, все дети согласились с похвалой взрослого в его адрес. К\*\*\*\* и М\*\*\*\*\* можно было сделать замечание только по поведению. А\*\*\*\*, конечно, набрала очень много лишних деталей и предметов, украшающих куклу.

 “У А\*\*\*\* платье разное,” – сказал К\*\*\*\*.

 “Ну и что? Это платье такое! Моя мама такое шила, между прочим!” – ответила А\*\*\*\*.

 М\*\*\*\*\* сказал: “Да, такие бывают.”

 На вопрос взрослого “Для чего сапоги?”, А\*\*\*\* ответила: “Вдруг дождик пойдет”.

 Настало время выбора лучшей куклы.

 К\*\*\*\* сказал: “У меня красивая, правда? – подумал, - “У Д\*\*\* тоже мне нравится”.

 Большинством голосов лучшей выбрали Д\*\*\*\*\* куклу.

 Д\*\*\* сказал: “Да ладно, я девочке уступлю, пусть А\*\*\*\*\*\*\* едет на бал”.

 А\*\*\*\* смотрела на реакцию других.

 М\*\*\*\*\* ответил Д\*\*\*: “Так не честно, тебя выбрали”.

 А К\*\*\*\* сказал: “Мне все равно”.

 “А\*\*\*, езжай, твоя кукла поедет”, – сказал Д\*\*\*.

 “Давай, может, вместе?” – предложила А\*\*\*\*.

 “Ничего себе, хитренькие,” – сказал М\*\*\*\*\*.

 Его поддержал К\*\*\*\*: “Ага, у меня даже получше, чем у тебя”.

 Чуть было опять не получился скандал.

 Тут М\*\*\*\*\* снова, уже громко, сказал: “Все, по - честному. Д\*\*\* выбрали!”

 К\*\*\*\*: “Да, Д\*\*\*”.

 А\*\*\*\* обиделась.

 Д\*\*\* говорит: “Ладно, А\*\*\*, в следующий раз твоя кукла поедет”.

 “А когда мы еще будем играть в это, ну, как там, кукол наряжать!” – спросила А\*\*\*\* у взрослого и, удостоверившись, что возможность такая еще будет, успокоилась.

 Метод наблюдения[16].

 Во время наблюдения обращалось внимание на следующее: инициативен ли ребенок или нет, чувствителен ли к воздействиям сверстника, какой эмоциональный фон преобладает при взаимодействии с другими детьми.

 Все результаты заносились в таблицу, в ней отмечались различные показатели поведения детей и степень их выраженности .

 Этот метод позволил нам увидеть много интересных фактов, реальную жизнь ребенка, исследовать его в естественных условиях, увидеть *живую картину детского взаимодействия.*

 Он показал нам, насколько каждый ребенок желает привлечь к себе внимание сверстника, побудить его к совместной деятельности, к выражению отношения к своим действиям и себе, разделить радость и огорчение.

 Наблюдение помогло нам определить желание и готовность детей воспринять действия сверстников и откликнуться на их предложения:

- отвечают ли на обращения сверстника;

- чередование инициативных и ответных действий;

- согласуют ли свои действия с действиями другого;

- замечают ли настроение и пожелание сверстника;

- подстраиваются ли под него.

 С помощью метода наблюдения мы увидели проявление в эмоциональной окраске взаимодействие ребенка со сверстниками. Это помогло нам определить преобладающий эмоциональный фон.

 Для того чтобы не спровоцировать отказ ребенка от деятельности, условия эксперимента были приближены к естественным условиям его жизни.

**2.3. Результаты экспериментальной работы**

 Проведённые эксперименты показали, что в данной группе детей старшего дошкольного возраста существуют различные и вполне определенные типы отношения к сверстнику.

 В таблице №1 представлена краткая характеристика участников данного эксперимента и особенности их поведения в предложенной проблемной ситуации.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Имя ребёнка** | **Характеристика поведения в экспериментальной ситуации** | **Вариант отношения к сверстнику**  |
| А\*\*\*\*  | ***Вовлечена в действия сверстника***, ***помогает ему по собственной воле***, с удовольствием принимает помощь от него, ***соглашается с положительной оценкой*** своей работы и ***работ сверстников***.  | Позитивно-помогающее |
| О\*\*\*  | ***Вовлечен в действия сверстников***. Предлагает им собственные детали, ***соглашается с положительной оценкой взрослого в их адрес.*** Спорит, но уступает сверстнику (как бы делая одолжение - “Ну ладно, бери, так и быть”).  | Позитивно-помогающее |
| А\*\*\*\* Д. | Вовлечен в действия сверстников, предлагает им свои детали и просит недостающие предметы у них. ***Добровольно помогает товарищу, соглашается с положительной оценкой взрослого*** в свой адрес и ***в адрес других детей,*** обращает внимание других на свою куклу.  | Позитивно-помогающее |
| А\*\*\*\* Ж. | Веселит, спорит, ***не уступает свои детали.*** Не вовлекается в действия сверстников. ***Обращает внимание детей и взрослого на свою работу.*** При положительной оценке взрослым других работ мальчик ***больше отмалчивается, так как хочется выиграть.*** Однако на отрицательную оценку в адрес других никак не реагирует.  | Демонстративно-конкурентное |
| В\*\*\*\*  | ***Вовлечена в действия*** сверстников, просит нужные детали у товарищей и предлагает им свои. ***Уступает детали и предметы*** (соглашается на выгодный обмен по просьбе сверстника), совершает альтруистический поступок, словами пытается предотвратить конфликт, ***соглашается с положительным мнением взрослого.***  | Позитивно-помогающее |
| Н\*\*\*\*\*  | Очень эмоционален, ***обидчив,*** просит детали у сверстника и предлагает им свои, помогает сверстнику, ***если сверстник хорошо относится к нему и отмечает достоинства его работы .*** | Демонстративно-конкурентное |
| К\*\*\*  | ***Вовлечена в действия сверстников,*** предлагает свои и просит у них нужные ей детали (выпрашивает, обменивает как бы с выгодой для сверстника). ***Делает товарищам замечания,*** но в какой-то степени, стремится защитить сверстника от критики. Когда речь идет о выборе, ***соглашается с отрицательной оценкой взрослого в адрес некоторых детей.*** Соглашается с положительной оценкой взрослого, но ***не всегда соглашается с положительной оценкой сверстника в адрес*** других детей.  | Демонстративно-конкурентное |
| Г\*\*\*\*\*\*  | ***Вовлечен в действия сверстников.*** Предлагает детям свои детали и просит у них недостающие. ***Насмехается,*** адекватно реагирует на критику в свой адрес. ***Не соглашается с положительной оценкой взрослого в адрес сверстников.***  | Демонстративно-конкурентное |
| Д\*\*\*\*\* | ***Добродушен*** (успокаивает огорчившуюся девочку), просит нужные ему детали у сверстников, позволяет брать без разрешения свои детали. ***Совершает альтруистический поступок, старается разрешить конфликт.***  | Позитивно-помогающее  |
| К\*\*\*\*  | Отвлекается на просьбу товарища, но ***интереса к его действиям не проявляет (занят своим делом).*** Спорит, берет без разрешения чужие детали. Соглашается с отрицательной оценкой в адрес сверстника, ссорится с девочкой. Обращает внимание на свою работу, но соглашается с тем, что есть работы лучше.  | Нейтрально-деловое |
| А\*\*\*\*  | ***Вовлечена в действия сверстников*** до тех пор, пока ей не стали доставлять неудобства. Эмоциональна, ***обидчива, не принимает критику в свой адрес,*** безразлична к оценке других работ, ссорится, обижается, вредничает.  | Демонстративно-конкурентное |
| М\*\*\*\*\*  | Берет у детей детали без разрешения, ругается, делает замечания, ***безразличен к действиям товарищей,*** но в ситуации выбора выступает за справедливое решение.  | Нейтрально-деловое |

 Итак, наблюдая межличностные отношения детей в предложенной ситуации (игра «Одень куклу») мы можем выявить по крайней мере три конкретных варианта.

 I вариант – Дети активно вовлечены в действия сверстника, легко и с удовольствием помогают ему, радуются его успехам, поддерживая положительную оценку взрослого. Данный тип отношения можно назвать позитивно-помогающим. Его продемонстрировало в нашей группе 5 детей (42%).

 II вариант - Дети активно вовлечены в действия сверстника, но при этом обижаются, если взрослый хвалит другого и стремятся продемонстрировать свои достижения. Реальная помощь другому ребёнку обусловлена рядом условий (если он тоже поможет, если он хорошо попросит, если он ко мне хорошо относится и пр.) Данный тип отношений мы назвали демонстративно-конкурентным. Он также был достаточно представлен в нашей выборке (42%).

 III вариант – Дети не обращают внимание на взрослого и сверстников и погружены в свою работу. Они игнорируют оценки сверстника, игнорируют правила игры, берут чужие детали без разрешения и стремятся к получению собственного результата. Такой тип отношения можно назвать нейтрально-деловым. Он наблюдался всего у двух мальчиков (16%).

 Как правило, дети, совершающие альтруистический поступок, стараются разрешать конфликты, просят нужные им детали у сверстников и предлагают им свои предметы одежды.

 Дети, с удовольствием помогающие сверстнику, сами с удовольствием принимают помощь от него, соглашаются с положительной оценкой взрослого в свой адрес и адрес других.

 Детей, обращающих внимание других на свою работу, в основном, можно охарактеризовать положительно по всем критериям.

 Но встречается вариант, когда ребенок спорит, не уступает свои детали, при положительной оценке взрослым работ сверстников отмалчивается, хотя на отрицательные оценки в адрес других никак не реагирует.

 К сожалению, в группе сверстников встречаются и такие варианты межличностных отношений, когда дети безразличны к действиям сверстников; берут чужие детали без разрешения; соглашаются с отрицательной оценкой взрослого в адрес сверстника, но не соглашаются с отрицательной оценкой в свой адрес; насмехаются, ссорятся, вредничают.

 В этой ситуации необходима коррекционная работа с детьми, направленная на сближение дошкольников друг с другом, на формирование доброжелательного отношения у сверстников данной группы.

 Итак, по результатам эксперимента, мы можем сделать вывод, что в группе сверстников старшего дошкольного возраста складываются различные типы отношений и, скорее всего, они устойчивы. Это подтверждает проведенное наблюдение.

 Результаты наблюдения представлены в таблице №2 (Приложение №1). В приложении №2 представлен фрагмент наблюдения за подгруппой детей в сюжетно-ролевой игре.

 По результатам наблюдения мы определили характер отношения каждого ребенка к сверстникам.

 Так, у пятерых детей (А\*\*\*\* Ж., Н\*\*\*\*\*, К\*\*\*\*, А\*\*\*\*, М\*\*\*\*\*) мы можем отметить средний уровень инициативности (42%).

 У 50% детей (Г\*\*\*\*\*\* , А\*\*\*\* Ж., Н\*\*\*\*\*, А\*\*\*\*, М\*\*\*\*\*) средняя чувствительность к воздействиям сверстника. Это свидетельствует о том, что дети не всегда отвечают на предложения сверстников.

 У остальных детей показатели на высоком уровне: инициативность - 7 человек (58%), чувствительность к воздействиям сверстника - 6 человек (50%).

 Преобладающий эмоциональный фон – очень важная качественная характеристика общения. Лишь у пяти человек (42%) преобладает позитивный эмоциональный фон; это дети с позитивно-помогающим типом отношения к сверстнику. Совпадение данных эксперимента и наблюдения свидетельствует об их нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику. У остальных детей (58%) преобладающий фон – нейтрально-деловой.

 Стоит отметить, что межличностные отношения сверстников старшего дошкольного возраста зависят от многих факторов, таких как взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость.

 Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных и в системе деловых отношений, на которых влияют успехи ребенка, его личные предпочтения, его интересы, речевая культура и индивидуальные нравственные качества.

 Проведя экспериментальную работу, мы можем с уверенностью сказать, что в данной группе детей старшего дошкольного возраста складываются определенные типы отношения к сверстнику.

**ВЫВОДЫ**

 С помощью метода проблемных ситуаций мы выделили несколько вариантов межличностных отношений к сверстнику:

 I вариант – позитивно-помогающий. Дети легко и с удовольствием помогают сверстнику, радуются его успехам, поддерживая положительную оценку сверстника взрослым.

 II вариант - демонстративно-конкурентный. Дети активно вовлечены в действия сверстника, но при этом обижаются, если взрослый хвалит другого и стремятся продемонстрировать свои достижения.

 III вариант – нейтрально-деловой. Дети не обращают внимание на взрослого и сверстников и погружены в свою работу. Они игнорируют оценки сверстника, и правила игры - берут чужие детали без разрешения и стремятся к получению собственного результата.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данная работа посвящена изучению индивидуальных вариантов развития межличностных отношений старших дошкольников. К старшему дошкольному возрасту у многих детей возникает желание помочь сверстнику, подарить ему что-то. Общение ребенка со сверстниками складывается в различных объединениях. На развитие контактов с детьми влияет характер деятельности и наличие у ребенка умений для ее выполнения. У старшего дошкольника появляются дружеские взаимоотношения и конфликтные, испытывающие трудности в общении.

 Также в общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность: дети приобретают способность сочувствовать другим детям, переживать чужие радости и печали как свои собственные.

 Для диагностики межличностных отношений в группе сверстников старшего дошкольного возраста мы использовали методы, выявляющие объективную картину межличностных отношений: это метод проблемных ситуаций и метод наблюдения.

 Метод проблемных ситуаций показал нам достаточно полную картину особенностей поведения ребенка и помог вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника.

Метод наблюдения помог увидеть *живую картину детского взаимодействия.*

 Изучив межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что эти отношения зависят от многих факторов, таких как взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость.

 Проведя экспериментальную работу в группе сверстников, мы выявили конкретные варианты межличностных отношений и пришли к выводу о том, что они устойчивы.

 В результате проведенного эксперимента были решены следующие задачи:

 1. Изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме межличностных отношений старших дошкольников.

 Эту проблему исследовали Я.Л.Коломинский, Т.А.Репина, А.В.Петровский, М.И.Лисина, Г.М.Андреева, Е.О.Смирнова, А.В.Запорожец и др. Изучив и обобщив их опыт, мы можем сделать вывод о том, что отношения людей основаны на двух противоречивых началах – личностном и предметном. Развитие межличностных отношений детей в дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому.

 Межличностные отношения старших дошкольников очень сложны и противоречивы, имеют свои специфические особенности.

 Старшие дошкольники в общении со своими партнёрами предпочитают видеть не взрослых, как это было ранее, а своих сверстников. Это в основном связано с тем, что общение с детьми более многообразно и в игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в общении со взрослыми, например, способность придумывать новые игры. Также в общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность: дети приобретают способность сочувствовать другим детям, переживать чужие радости и печали как свои собственные.

 Мы пришли к выводу, что воспитание доброжелательных отношений дошкольников должно базироваться на трех принципах: безоценочность отказ от реальных предметов и игрушек, отсутствие соревновательного момента в играх.

 2. Проведено экспериментальное исследование конкретных вариантов межличностных отношений старших дошкольников.

 В работе принимали участие 12 детей старшего дошкольного возраста (три группы по четыре человека). Нами были использованы следующие методики: метод проблемных ситуаций и метод наблюдения (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.). Они позволили нам выявить объективную картину межличностных отношений.

 Проведённые эксперименты позволили выявить следующие варианты отношения к сверстнику:

 I вариант – Дети активно вовлечены в действия сверстника, легко и с удовольствием помогают ему, радуются его успехам, поддерживая положительную оценку взрослого. Данный тип отношения можно назвать позитивно-помогающим. Его продемонстрировало в нашей группе 5 детей (42%).

 II вариант - Дети активно вовлечены в действия сверстника, но при этом обижаются, если взрослый хвалит другого и стремятся продемонстрировать свои достижения. Реальная помощь другому ребёнку обусловлена рядом условий (если он тоже поможет, если он хорошо попросит, если он ко мне хорошо относится и пр.) Данный тип отношений мы назвали демонстративно-конкурентным. Он также был достаточно представлен в нашей выборке (42%).

 III вариант – Дети не обращают внимание взрослого и сверстников и погружены в свою работу. Они игнорируют оценки сверстника, игнорируют правила игры, берут чужие детали без разрешения и стремятся к получению собственного результата. Такой тип отношения можно назвать нейтрально-деловым Он наблюдался всего у двух мальчиков (16%).

Отметили, что в группе сверстников встречаются и такие варианты межличностных отношений, когда дети безразличны к действиям сверстников; берут чужие детали без разрешения; соглашаются с отрицательной оценкой взрослого в адрес сверстника, но не соглашаются с отрицательной оценкой в свой адрес; насмехаются, ссорятся, вредничают.

В этой ситуации необходима коррекционная работа с детьми, направленная на сближение дошкольников друг с другом, на формирование доброжелательного отношения у сверстников данной группы.

 Результаты проведенного эксперимента позволили нам сделать вывод о том, что в группе сверстников старшего дошкольного возраста складываются определенные типы отношений и, скорее всего, они устойчивы. Это подтверждает проведенный нами метод наблюдения. Таким образом, цель и задачи исследования реализованы, гипотеза исследования подтвердилась.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.

4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. – М.: ИНТОР, 1966.

5.Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры// Дошкольное воспитание. 2001. - №10.

6.Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. - Минск, 1984.

7. Котырло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности. – Киев, 1977.

8. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей//Принцип развития в психологии/Под ред. Л.Анцыферовой. – М.: Педагогика,1978.

9. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное//Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии/Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1980.

10.Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка/Под ред. А.Рузской. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997.

11.Максимова Р.А. О познании дошкольника самих себя и своих сверстников. Ученые записки. – Л.Г.У. - №352, вып. 2,1971.

12.Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных взаимоотношений в коллективе. – Вопросы психологии. – 1976. - №3.

13.Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. - М.: Просвещение, 1978.

14.Репина Т.А. Межличностные отношения различных возрастных группах детского сада. – В сб.: Проблемы социальной психологии. М., 1971.

15.Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989.

16.Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2005.

17.Смирнова Е.О. Детская психология. Учебник для педвузов и педучилищ. - М.: ВЛАДОС, 2008.

18.Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе//Вопросы психологии. – 1994. - №6.

19.Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. – М.: Эксмо, 2010.

20.Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.

21.Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004.

**ПРИЛОЖЕНИЕ №1**

Таблица №2.

 Шкалы оценки параметров и показателей (результаты метода наблюдения).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенкаКритерии оценки параметров | А\*\*\*\* | О\*\*\* | А\*\*\*\* Д. | А\*\*\*\* Ж. | В\*\*\*\* | Н\*\*\*\*\* | К\*\*\* | Г\*\*\*\*\*\* | Д\*\*\* | К\*\*\*\* | А\*\*\*\* | М\*\*\*\* \* |
| ИнициативностьЧувствительность к воздействиям сверстникаПреобладающий эмоциональный фон- негативный;- нейтрально-деловой;- позитивный | 33-\* | 33-\* | 33-\* | 22-\* | 33-\* | 22-\* | 33-\* | 32-\* | 33-\* | 22-\* | 22-\* | 22-\* |

**ПРИЛОЖЕНИЕ №2**

 **Наблюдение за детьми в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст).**

 Сюжет: «Семья», содержание «Приготовление обеда».

 Мама: В\*\*\*\*; Папа: Т\*\*\* Ж.

 Старшая сестра (такой ролью наделила себя К\*\*\*), т.е. дочь.

 Не рожденная дочь: А\*\*\*\*.

 В «главных ролях» - старшая дочь. Она хозяйничает на кухне, мама лишь помогает.

 Дети используют в игре посуду, муляжи овощей, фруктов, хлебобулочных изделий, тряпочки (салфетки и полотенца), разделочную дощечку, кухонную мебель: плиту, раковину, духовку, кухонные полки, из крупного конструктора строят стулья, вместо ножей – пластиковые палочки, различные баночки как чистящие средства для кухни, стол, игрушечная собачка. Замещений назначения одного и того же предмета не наблюдалось.

 Ролевое общение:

 Старшая дочь готовит суп. Моет овощи, чистит, режет.

 Подходит папа.

 Ст. дочь: Пап, иди купи курицу. (Папа идет в магазин).

 Ст. дочь: Мам, я почищу морковь, а ты порежь лук.

 Мама: Хорошо.

 Ст. дочь: Мам, доешь морковку. (Протягивает маме морковь).

 - Я один кусочек съела, больше не захотела. (Мама доедает морковку).

 Ст. дочь: Ой, горячо.

 Мама: Дочка, осторожно, в кастрюле кипяток.

 (Возвращается папа из магазина.)

 Папа (Дает курицу ст. дочери): Где мой обед?

 Дочка: ( Накрывает на стол) Все уже готово. Пап, иди уже! (Убирает курицу в холодильник, которым служит детский игровой шкаф).

 (Папа ест.)

 Мама: Это что у нас здесь разбросано?

 Ст. дочь: Это А\*\*\*\*.

 А\*\*\*\* (не рожденная дочь): Я еще не родилась. Мам, ну когда ты меня родишь уже, наконец?

 Мама: Да никогда.

 Папа (доел): Спасибо, дочка, все было очень вкусно.

 Ст. дочь: На здоровье.

 Ст. дочь моет кухню, стекла, плиту, посуду с чистящим средством. Мама занимается собачкой.

 Ст. дочь: Мам, дай «Фейри».

 (Дочь моет и вытирает посуду, все аккуратно раскладывает по местам).

 Папа делает робот-пылесос из крупного конструктора (хотя в группе есть игрушечный пылесос) и пылесосит.

 Ст. дочь: Я устала.

 Мама: Идем гулять. (Идут одеваться).

 Папа (убирает пылесос): Я с вами.

 Так совпало, что в это время детям пора было собираться на прогулку. Дети спокойно пошли одеваться.

 Невидимая собачка всю прогулку «гуляла» с мамой. Не рожденная дочь постоянно напоминала о себе, пыталась помочь в приготовлении обеда. Но ей напоминали, что она еще не родилась.

 В конце игры не рожденная дочь каким-то непонятным образом родилась.

 Когда пошли одеваться на улицу, ст. дочь сказала: «Сестра, пойдем гулять».

 Игра в этом сюжете длилась приблизительно 15 минут. Она нашла свое продолжение после «тихого часа». Дети вспомнили, что убрали курицу в холодильник.

 Вокруг этой курицы и разворачивается новый сюжет.