Оглавление

Введение…………………………………………………………………………..3

Глава 1. Теоретические основы игрового взаимодействия…………………….6

1.1. Характеристика межличностных отношений дошкольников…………..6

1.2. Влияние игры на развитие межличностных отношений дошкольников..13

Глава 2. Психолого-педагогическая работа по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста…………………………………….21

2.1. Методы изучения межличностных отношений…………………………21

2.2. Диагностика межличностных отношений в игре……………………….28

Заключение…………………………………………………………………….35

Библиография………………………………………………………………….36

**Введение**

Жизнь каждого нормального человека буквально пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении одна из самых важных человеческих потребностей. Отношения с другими людьми рождают наиболее острые и напряжённые переживания, наполняют смыслом наши действия и поступки.

Особенно велика роль межличностных отношений в детстве, так как для маленького ребёнка его общение с другими людьми это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие развития его личности, его человеческого развития.

Значение взаимоотношений с окружающими огромно, их нарушение - тонкий показатель отклонений психического развития. Ребёнок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения строить межличностные отношения, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвимым, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в конфликтах, замкнутости. Поэтому взрослым необходимо помочь ребёнку, научить его налаживать отношения с окружающими, чтобы этот факт не стал тормозом на пути развития личности.

Игровая деятельность - один из тех видов деятельности, которые могут быть использованы взрослыми в целях формирования и развития межличностных отношений дошкольников. Ведь игру отличают наличие воображаемой ситуации и непродуктивный характер деятельности, что подразумевает направленность на сам игровой процесс и на переживания играющего.

Проблеме взаимодействия дошкольников со сверстниками посвящены многие психологические, педагогические исследования (Т.В. Антонова, Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Л.В. Пименова, Т.А. Репина, А.П. Усова, С.Г. Якобсон). Доказано, что совместная игра создает условия для возникновения «детского общества» и развития качеств личности, позволяющих детям взаимодействовать друг с другом. Ученые считают, что игра являясь моделью социальных отношений взрослых, при определенных педагогических условиях и методах, способствующих обогащению его содержания морально ценным сюжетом, формирует нравственные качества личности и положительные взаимоотношения между детьми ( А.К. Бондаренко, Л.П. Бочкарева, Т.Н. Бабаева, М.В. Воробьева, В.Я. Воронова, Р.И. Жуковская и другие).

Проблема развития межличностных отношений детей дошкольного возраста актуальна тем, что это многообразная и относительно устойчивая система эмоциональных отношений, ядром которых являются направленные на другого человека чувства. Они находят, как правило, свое выражение в общении и совместной деятельности, во взаимооценках членов группы, а также в их переживаниях, носящих избирательный характер.

Цель работы: выявление особенностей развития положительных межличностных отношений дошкольника в процессе игровой деятельности.

Объект исследования: межличностные отношения детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: игровая деятельность, как условие развития межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Задачи работы:

- сделать теоретический анализ литературы о развитии межличностных отношений детей дошкольного возраста;

- изучить особенности развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста;

- рассмотреть методы изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по теме, эмпирические методы исследования.

Гипотеза: Игра, являясь ведущим видом деятельности дошкольника, а следовательно, и наиболее эффективным средством воспитательно-образовательной работы, позволяет сформировать положительные межличностные отношения в детском коллективе

**Глава 1. Теоретические основы игрового взаимодействия**

**1.1.Характеристика межличностных отношений дошкольников**

Изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (в особенности зарубежных) сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия. Понятия «общение» и «отношение», как правило, не разводятся, а сами термины употребляются синонимично. Нам представляется, что эти понятия следует различать.

Само слово «отношение» в русском языке является отглагольным существительным (от глагола «относить»), смысл которого означает, что кто-то кому-то что-то относит. Но специфика этого действия заключается в том, что относится не вещь или предмет, а нечто идеальное, что может жить только в сознании субъекта (представление, оценка, чувство, мысль и т.д.) [21, с.61]. В соответствии с этим говорить об «отношении» значить иметь в виду субъективную связь, которая устанавливается между индивидом и каким-то внешним объектом (предметом, человеком, событием) и проявляется в его эмоциональных реакциях, категоризации данного объекта, определенном шаблоне действий [ 21, с. 194].

Данный смысл закреплен в классическом определении отношений личности, которое принадлежит В.Н. Мясищеву: отношения - целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личностей с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. В исследованиях ведущих отечественных психологов доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза (Венгер Л.А., Выготский Л.С., Лисина М.Н., Мухина В.С., Рузская А.С. и другие). Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Без общения невозможно установление психического контакта между людьми. [ 12, с. 31]

Общение, специфический вид непосредственного взаимодействия. Оно в отличие от предметного взаимодействия осуществляется с помощью разнообразных коммуникативных средств: речевых, мимических, пантомимических, общение не тождественно взаимоотношением, ядром которых являются избирательные, направленные чувства.

М. И. Лисина под общением понимает особую коммуникативную деятельность, направленную на формирование взаимоотношений. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г. М. Андреева, К. А. Абульханова-Славская, Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский).

Общение со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека. И чем меньше ребенку лет, тем большее значение для него имеет общение с взрослым. Конечно, «взрослый» - это понятие не абстрактное. Взрослый - это всегда конкретный человек - мама, папа, воспитатель, медсестра. Некоторые думают, что налаживать контакты с ребенком, пытаться понять его и формировать его хорошие качества - задача родителей; только мать или отец могут по-настоящему понять своего малыша, дать ему тепло и ласку. Но это не так. Нередки случаи, когда в силу неблагополучной обстановки в семье самым значимым и любимым взрослым для ребенка становился воспитатель детского сада. Именно он удовлетворял потребность ребенка в общении и давал ему то, что не могли дать родители. Да и для детей, растущих в хороших семьях, отношение воспитателя и характер общения с ним существенно отражаются на их развитии и настроении. Поэтому воспитатель не должен ограничиваться формальным выполнением своих обязанностей. Он должен присматриваться к детям, пытаться понять их и, конечно, общаться с ними. Проблема общения дошкольника со взрослым имеет два аспекта.

Первый аспект - развитие самого общения на протяжении дошкольного детства. Воспитателю необходимо знать, как развивается общение, какие его виды и формы характерны для детей разного возраста, как определить уровень развития общения и компенсировать возможные недостатки.

Второй аспект - влияние общения на развитие личности ребенка. Работая с детьми, важно представлять, как через общение можно развивать мотивы и смыслы детских действий, сознание и самосознание, инициативность и произвольность и т.п. [19, с. 6 ]

Исследования, выполненные под руководством М. И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2—4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4—6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (в 6—7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности — содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Как показали работы Р. А. Смирновой и Р. И. Терещук, выполненные в русле данного направления, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

В то же время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешние проявления. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение — это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, отношения можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей.

Для того чтобы выявлять особенности развития детских отношений необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. Без этого остается непонятным — что именно нужно выявлять и воспитывать: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником? Несомненно, все эти моменты важны и требуют специального внимания как исследователей, так и воспитателей. В то же время практика воспитания требует выделения некоторого центрального образования, которое представляет безусловную ценность и определяет специфику именно межличностных отношений в отличие от других форм психической жизни (деятельности, познания, эмоциональных предпочтений и пр. Эта особенность заключается в неразрывной связи отношения ребенка к другому и к самому себе.

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его Я. Оно не может быть только познавательным; оно всегда отражает особенности личности самого человека. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе. Именно поэтому межличностные отношения (в особенности с близкими людьми) практически всегда являются эмоционально напряженными и приносят самые яркие переживания (как позитивные, так и негативные).

То же субъектно-объектное содержание имеет и отношение к другому человеку. С одной стороны, можно относиться к другому как к уникальному субъекту, обладающему абсолютной ценностью и не сводимому к своим конкретным действиям и качествам, а с другой — воспринимать и оценивать его внешние поведенческие характеристики (наличие у него предметов, успехи в деятельности, его слова и поступки и пр.).

М. И. Лисиной и ее учениками был намечен новый подход к анализу образа себя. Согласно этому подходу, самосознание человека включает два уровня — ядро и периферию, или субъектную и объектную составляющие. В центральном ядерном образовании содержится непосредственное переживание себя как субъекта, как личности, в нем берет начало личностная составляющая самосознания, которая обеспечивает человеку переживание постоянства, тождества самого себя, целостное ощущение себя как источника своей воли, своей активности. В отличие от этого периферия включает частные, конкретные представления субъекта о себе, своих способностях, возможностях и особенностях. Периферия образа себя состоит из набора конкретных и конечных качеств, которые принадлежат человеку и образуют объектную (или предметную) составляющую самосознания.

В реальных человеческих отношениях эти два начала не могут существовать в чистом виде и постоянно «перетекают» одно в другое. Очевидно, что человек не может жить без сравнения себя с другим и использования других, но в то же время человеческие отношения не могут быть сведены только к соревнованию и взаимному использованию. Главную проблему человеческих отношений составляет эта двойственность положения человека среди других людей, в которой человек слит с другими и изнутри приобщен к ним и в то же время постоянно оценивает их, сравнивает с собой и использует в собственных интересах. Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому.

Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах — объектном (предметном) и субъектном (личностном). В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его Я уникально, бесподобно (не имеет подобия) и бесценно (обладает абсолютной ценностью); он может быть только субъектом общения и обращения. Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы сопричастности (сопереживание, сорадование, содействие). Предметное начало задает границы собственного Я и подчеркивает его отличие от других и обособленность, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих преимуществ.

Помимо возрастных особенностей, уже в дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Мы полагаем, что психологической основой индивидуальных вариантов отношения к сверстнику является различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т. е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутри личностных проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их — важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога.

**1.2. Влияние игры на развитие межличностных отношений дошкольников**

Игра – основной вид деятельности в дошкольном возрасте. Блестящий исследователь игры Д. Б. Эльконин полагает, что игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру «арифметикой социальных отношений», Эльконин трактует ее как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития  психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.[27, с. 147]

Отечественные психологи и педагоги процесс развития понимали как усвоение общечеловеческого опыта, общечеловеческих ценностей. Игра  воспроизводит стабильное и инновационное в жизненной практике и, значит, является деятельностью, в которой стабильное отражают именно правила и условности игры – в них заложены устойчивые традиции и нормы, а повторяемость правил игры создает тренинговую основу развития ребенка. Инновационное   же идет от установки игры, которая способствует тому, чтобы ребенок верил или не верил во все, что происходит в сюжете игры.  Во многих играх «функция реального» присутствует то ли в виде срезовых условий, то ли  в виде предметов – аксессуаров, то ли в самой интриге игры. А.Н. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью. Для детей игра – сфера их социального творчества, общественного и творческого самовыражения. Игра необычайно информативна. Игра – путь поиска ребенком себя в коллективе сверстников, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию. [14, с. 185]

В игровой деятельности дошкольников существуют реальные общественные отношения, складывающиеся между играющими. Эти общественные отношения – главное, что создается в процессе игры.

Реальные отношения, зависящие от уровня общественного развития детей, часто не совпадают с теми отношениями, которые ребенок изображает, руководствуясь сюжетом, взятой на себя ролью или правилом игры.

Сфера реальных взаимоотношений остается скрытой тем больше, чем больше дидактизирована игра. В играх с правилами эти взаимоотношения как бы нейтрализуются; у детей нет возможности самостоятельно строить свои взаимоотношения и приобретать социальный опыт, необходимый для развития их как членов детского общества, дошкольного коллектива. Требуется такая организация игр, которая удовлетворяла бы социальной потребности детей и являлась бы для них практикой общественных взаимоотношений.

Проходит немалый срок, прежде чем у ребенка сложатся простейшие формы индивидуального поведения и он станет самостоятельно двигаться, действовать по собственной инициативе. Воспитание у ребенка сосредоточенности позволяет ему развивать индивидуальную игру и как-то наладить свою жизнь в детской среде. Игры рядом становятся приемлемой формой организации жизни и деятельности детей. Каждый ребенок в своей игре находит достаточное содержание и не мешает играющему рядом. Дети относятся терпимо друг к другу именно потому, что они сосредоточены на индивидуальной игре.

В исследованиях Т. В. Антоновой, Р. А. Иванковой, Т. А. Марковой, Е. И. Щербаковой рассматриваются особенности взаимодействия детей в игре. На основании этих исследований выделена группа показателей, характеризующие взаимодействие детей в игре:

1. Вступает ли ребенок во взаимодействие?

2. Кому ребенок ставит игровые задачи: взрослому или сверстнику?

3. Умеет ли ребенок принимать игровые задачи?

4. Какова длительность взаимодействия детей в игре?

В процессе наблюдения за игрой и бесед с воспитывающими ребенка взрослыми выясняется, вступает ли он во взаимодействие, или его игры носят индивидуальный характер. Ребенка, который играет индивидуально, можно постараться привлечь к совместной игре со взрослыми или со сверстниками, предложив ему игровые ситуации.

В сюжетно-ролевых играх складываются благоприятные условия для формирования взаимоотношений детей. Исследования проведенные А.П. Усовой выявили следующие этапы становления взаимоотношений или как их называла А.П. Усова «общественности».

Общественностью она называла способность входить в общество играющих, действовать в нем определенным образом, устанавливать связи с другими детьми и т. д. Изучая ход развития качества общественности у детей и формы ее проявления в их действиях и поступках, мы поймем, каким может быть и бывает общество детей, что можно здесь ожидать в личном поведении ребенка и в отношении его к другим детям, каким выглядит сам процесс игры.

Развитие общественности в детском возрасте имеет свои возрастные этапы, связанные с овладением ребенком способности жить в обществе детей (в условиях общественного воспитания).

1. ***Этап одиночных игр***. В раннем возрасте игры с предметами дают возможность каждому ребенку спокойно быть среди детей этого же возраста, пока еще не общаясь с ними в действии. Ребенок сосредоточен на своей игре. Эта ступень очень важна для того, чтобы дети могли в большей мере быть самостоятельными в обществе своих товарищей.
2. ***Игры рядом.*** Ребенок спокойно играет рядом с другим ребенком, не отвлекаясь на его игру. Ценность этого уровня в том, что у ребенка складывается понимание, как надо относиться к игре другого, не мешать.

3. ***Уровень кратковременного общения***. Взаимодействия характеризуются тем, что ребенок на какое-то время подчиняет свои действия общему замыслу: пытается договориться о предстоящей игре, подобрать соответствующие игрушки. Но замысел неустойчив.

4. ***Взаимодействие на основе содержания игры***. Дети объединяются и действуют согласованно и понимают общий смысл. На этом этапе начинают оценивать качество и результат своих действий и действий сверстника. Могут придумать интересную самостоятельную игру, организовать и долго играть.

5. ***Взаимодействие на основе интереса друг к другу***. Дети способны уступать друг другу в выборе сюжета, распределении ролей.

Таковы ступени развития общественности на протяжении жизни детей от года до семи лет. Это показатели социального развития.

В игре существуют два вида взаимоотношений – игровое и реальное. Игровые взаимоотношения отражают отношения по сюжету и роли. Если это роль Карабаса- Барабаса, то он в соответствии с этой ролью будет злобно относиться к детям. Реальные взаимоотношения – это взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело

Находясь в среде детей, ребенок, естественно, тянется к ним, возникает соприкосновение, то или иное взаимодействие: побуждение достать игрушку, принять участие в действии другого и так далее. Это взаимодействие на первом этапе еще механическое – люди и вещи для играющего ребенка как будто находятся в равных условиях. Такое взаимодействие исчерпывается, когда удовлетворяется простая потребность в механическом контакте.

Взаимодействия становятся глубже, когда игра соседа заинтересовывает ребенка своим содержанием, когда он стремится катать, бросать, ловить какие-то предметы, играть с куклой так, как это делает другой ребенок. Еще более сложный характер приобретает взаимодействие играющих детей по мере того, как возникает интерес к личности того или другого ребенка, рождаются симпатии и даже привязанности друг к другу. На этой основе возникают играющие группы детей и играющие коллективы. Это целая жизнь детской группы, детского коллектива.

Большую ценность представляют собою коллективные игры. В игре с другими детьми у ребенка возникают новые отношения, порождающие новые запросы, более многообразные взаимовлияния. Игра сообща – это не сумма игр трех – четырех детей, а новое образование, сложившееся как результат взаимоотношения детей друг с другом, где они высказывают свои суждения, желания.

Изучая детскую жизнь в играх, мы находим в поведении детей и черты организованности, дисциплинированности, заинтересованности. Однако часто случается так, что дети, обладающие этими качествами, совсем не становятся хорошими членами детского игрового общества. [ 25, с. 31 ]

Как показывает опыт организации детской жизни, необходимо, чтобы развивалось и действовало особое качество, позволяющее детям устанавливать между собой связи, чувствовать друг друга, обращаться друг к другу, быть способными действовать друг с другом. Это свойство мы назвали общественностью.

Общественность – не врожденное, а воспитуемое качество. Развитие у ребенка этого качества зависит от детской среды, в которой он живет и которая его воспитывает; эта активная воспитывающая роль принадлежит коллективу детей. Конечно, и здесь есть свои возрастные границы и возможности.

Несогласованность действий играющих детей характерна для начального периода развития игр. Обычно она является причиной многочисленных противоречий между детьми, отсутствия прочных связей между играющими, что дает в результате короткие, отрывочные сюжеты игр, частые смены замыслов, значительную перегруппировку играющих детей. Такой характер поведения детей естественен, так как дети только начинают овладевать рядом правил, возникающих в процессе коллективной игры. Игра этим и ценна, что представляет собой первый опыт общения детей друг с другом и развивает в них общественные формы поведения.

Общественность – одно из важнейших качеств члена общества, которое основано на общественной собственности на средства производства, на коллективном труде и обеспечивает интересы этого общества. Взаимодействия играющих детей проходят сложный путь развития. На разных возрастных этапах их характеризуют специфические особенности, поэтому уровень развития общественности и диапазон ее проявлений различны. На основе общественности как качества, характерного для личности ребенка, формируются поступки и усваиваются нравственные нормы поведения и отношений. Жизнь детей в играх открывает нам путь в сферу воспитания, в гущу тех вопросов, которые связаны с поведением и отношением детей к окружающим, друг к другу. Именно в их игровой жизни с необыкновенной яркостью обнаруживается сложная область поступка, отношения. Это тот слой, который скрыт завесой образов самой игры (добрых и строгих мам, отважных капитанов, неустрашимых летчиков и так далее), скрыт за всем тем, чем питается и живет детская фантазия. За этим внешним (по отношению к сущности детской жизни в игре) слоем существуют те действительные отношения, в которых находятся играющие дети.

С формированием личности развитое качество общественности, укрепленное практикой жизни в играх, практикой действительных поступков, способно открыть путь к тому, чтобы действия и поступки детей определялось мотивами, продиктованными этими моральными принципами. В играх протекает жизнь детского общества с его непосредственными потребностями. Отношения в этом обществе строят сами дети. Значит, для того чтобы жизнь и деятельность детей в играх стала формой организации коллектива (а не просто стихийно развивающейся игровой деятельностью), необходимо придать этой форме те черты, которые включают ее в явления педагогические. Поэтому нужно:

1. Закрепить за этой формой детской жизни необходимое время в

педагогическом процессе, соотнеся его с возрастом детей, с другими формами организации воспитательного процесса;

1. Предусмотреть общее содержание и возможности игры в связи с их

характером в отдельные периоды жизни детей в детском саду.

Но это только часть дела. Главное, что в игре как форме организации жизни детей и их деятельности существует детское общество, в котором каждый ребенок занимает определенное место как член этого общества. В таких условиях отдельный ребенок меньше всего является объектом воспитания. Налицо не ситуация «взрослый – ребенок», а ситуация «общество детей – ребенок», «ребенок в обществе детей». Взрослый имеет отношение прежде всего к детскому коллективу и только с этой точки зрения сможет правильно понять происходящее и быть справедливым судьей и умным советчиком. Дети сами создают свою жизнь в играх, свои отношения, а воспитатель должен помочь, разумно направляя этот процесс. Влияния взрослого опосредованы детским коллективом, который живет своей жизнью. Поэтому приемлем только широкий воспитательный подход, принимающий во внимание собственные силы детского коллектива, его организованные формы, складывающиеся нормы морали применительно к детским проявлениям, к детской жизни.

В центре внимания при рассмотрении игры как формы организации детской жизни стоит не тот или иной тип игры, а воспитание детей через игры, в процессе игр, воспитание в духе общественного поведения и поступков.

Руководство играми должно быть направлено на создание условий, помогающих детям общаться друг с другом.

**Глава 2.** **Психолого-педагогическая работа по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста**

**2.1.Методы изучения межличностных отношений**

Выявление и исследование межличностных отношений связано со значительными методическими трудностями, поскольку отношение, в отличие от общения, не может быть непосредственно наблюдаемо. Вербальные методы, широко используемые при исследовании межличностных отношений взрослых людей, также имеют ряд диагностических ограничений, когда мы имеем дело с дошкольниками. Вопросы и задания взрослого, адресованные дошкольникам, как правило, провоцируют определенные ответы и высказывания детей, которые порой не соответствуют их реальному отношению к окружающим. Кроме того, вопросы, требующие вербального ответа, отражают более или менее осознанные представления и установки ребенка. Однако между осознанными представлениями и реальными отношениями детей в большинстве случаев существует разрыв. Отношение своими корнями уходит в более глубокие пласты психики, скрытые не только от наблюдателя, но и от самого ребенка.

Вместе с тем в психологии существуют определенные методы и методики, позволяющие выявить особенности межличностных отношений дошкольников. Эти методы можно условно разделить на объективные и субъективные. К объективным методам относятся те, которые позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия детей в группе сверстников. Подобная картина так или иначе отражает характер их взаимоотношений. При этом психолог или педагог констатирует особенности поведения отдельных детей, их симпатии или антипатии и воссоздает более или менее объективную картину взаимоотношений дошкольников. В отличие от этого, субъективные методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания. Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. **Методы, выявляющие объективную картину межличностных отношений**

Среди объективных методов, используемых в группе дошкольников, наиболее популярными являются:

♦  социометрия,

♦  метод наблюдения,

♦  метод проблемных ситуаций.

Остановимся на описании этих методов подробнее.

**Социометрия**

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие — менее. Обычно предпочтения одних детей перед другими связывают с понятием «лидерство». Однако более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая в отличие от лидерства не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития. Положение детей в группе (степень их популярности или отверженности) в психологии выявляется социометрическими методами, которые позволяют выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В этих методиках ребенок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы. Остановимся на описании некоторых из методик, соответствующих возрастным особенностям дошкольников 4—7 лет.

**«Капитан корабля»**

Стимульный материал. Рисунок корабля или игрушечный кораблик.

Проведение методики. Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился в дальнее путешествие?  
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?  
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?  
4. Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых).

**«Два домика»**

Стимульный материал. Лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них — большой, красивый, красного цвета, а другой — маленький, невзрачный, черного цвета.

Проведение теста. Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном игрушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

**Метод наблюдения**

Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. При наблюдении необходимо обращать внимание на следующие показатели поведения детей:

— инициативность — отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;

— чувствительность к воздействиям сверстника — отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных действиях ребенка на обращения сверстника, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него;

— преобладающий эмоциональный фон — проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

На каждого испытуемого заводится протокол, в котором по приведенной ниже схеме отмечается наличие данных показателей и степень их выраженности, которая измеряется в условных баллах — от 1 до 3.

Так, отсутствие или слабовыраженная инициативность (0–1 балл) может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2–3 балла) говорят о нормальном уровне развития потребности в общении.

Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» (0–1 балл) говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений.

Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон.   
В случае, если преобладающим является негативный фон (ребенок постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или даже дерется), ребенок требует особого внимания. Если же преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику.

Наблюдая, необходимо не только фиксировать поведение детей по указанным параметрам, но и замечать и описывать живую картину детского взаимодействия. Конкретные высказывания, поступки, ссоры, способы выражения внимания к сверстнику могут дать незаменимые реальные факты детской жизни, которые нельзя получить никакими другими методами.

**Метод проблемных ситуаций**

Для целенаправленного исследования межличностных отношений можно создавать такие естественные эксперименты, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности, это — игры и действия рядом, в которых дети могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь.

Приведем несколько примеров возможных проблемных ситуаций:

**Ситуация «Одень куклу»**

В игре участвуют четверо детей и взрослый. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочка или мальчик), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек — платья, для мальчиков — костюмы). По цвету, отделке и раскрою все варианты одежды отличаются друг от друга. Помимо этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.) и дополняющие наряд куклы шляпы, сережки, туфли. Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом — три ботинка, но ни одного носка и т.д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По окончании работы взрослый оценивает (хвалит или делает замечания) каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.

**Ситуация «Мозаика»**

В методике участвуют двое детей. Взрослый дает каждому из детей свое поле для выкладывания мозаики и свою коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается на своем поле выложить домик, а другому — наблюдать за действиями партнера. Здесь важно обращать внимание на интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Здесь фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой, или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их.

После того как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другому ребенку.

Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого — синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой дети вынуждены обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы.

После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребенка.

Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, реакция на просьбы сверстников служат показателями сопереживания.

Во всех приведенных выше проблемных ситуациях важно отмечать следующие показатели поведения детей:

1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

2. Характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором — действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

Использование данных методик дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но и позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Эмоциональное и практически-действенное отношения выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

**2.2.Диагностика межличностных отношений в игре**

Наиболее распространенным методом исследования межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива — одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками.

Основным предметом этих исследований была группа детей, но не личность отдельного ребенка. Межличностные отношения рассматривались и оценивались в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т. А. Репина). Субъективный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные особенности других людей оставались за рамками данных исследований.

**Методы, выявляющие субъективные аспекты отношения к другому**

Как отмечалось выше, отношение к другому всегда связано с особенностями самосознания ребенка. Спецификой межличностных отношений является тот факт, что другой человек не является объектом отстраненного наблюдения и познания. Нам всегда важно, как к нам относится другой, какова его реакция на наши обращения и поведение, мы всегда так или иначе сравниваем себя с другим, сопереживаем ему. Все это отражает нашу связь с другими людьми, степень нашей включенности в их переживания. Поэтому в межличностных отношениях и восприятии другого всегда отражается собственное Я человека. В случае если такой включенности нет, можно говорить об отсутствии межличностных отношений, как таковых: другой здесь выступает только как объект использования или познания.

Исходя из этого, очевидно, что все методики, направленные на выявление внутренних, субъективных аспектов отношения к другому, имеют проективный характер: человек проецирует (переносит) свое Я (свои ожидания, представления и установки) на других людей. Характерно, что слово «отношение» является производным от глагола «относить», что отражает процесс переноса собственного Я в личность других людей.

**Ориентация ребенка в социальной действительности и его социальный интеллект**.

Общей особенностью данных методик является то, что ребенку предъявляют определенную проблемную ситуацию. В отличие от метода проблемных ситуаций, описанного выше, здесь ребенок сталкивается не с реальным конфликтом, а с проблемной ситуацией, представленной в проективной форме.

Это может быть изображение какого-либо знакомого и понятного сюжета на картинках, в рассказах, незаконченных историях и пр. Во всех этих случаях ребенок должен предложить свой вариант решения социальной проблемы.

Способность решать социальные задачи нашла свое отражение в термине «социальный интеллект» (или «социальные когниции»). Решение такого рода задач предполагает не только интеллектуальные способности, но и постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенные обстоятельства.

Для определения уровня развития социального интеллекта можно использовать две методики: вопросы, заимствованные из теста Д. Векслера субтест «Понятливость» и «Беседа».

**Понятливость**

Для беседы можно выбрать шесть наиболее понятных детям и соответствующих современным условиям вопросов из теста Д. Векслера для измерения общего интеллекта (субтест «Понятливость»):

1. Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?

2. Что ты будешь делать, если потеряешь мяч, который тебе дали поиграть?

3. Что ты будешь делать, если пришел в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?

4. Что ты будешь делать, если маленький мальчик (девочка), меньше тебя ростом, стал(а) бы с тобой драться?

5. Что бы ты сделал, если бы увидел поезд, приближающийся к поврежденным рельсам?

6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Степень решения проблемы измеряется по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера:

0 баллов -- отсутствие ответа;

1 балл -- обращение за помощью к кому-либо;

2 балла -- самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

**Беседа**

Для выявления представлений ребенка о состояниях или переживаниях сверстника и своих с ним проводится индивидуальная беседа. Перед ее началом взрослый знакомится с ребенком и предлагает поговорить с ним, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения с ребенком. Ребенку задаются следующие вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?

2. Как ты думаешь, хорошие или плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?

3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел наиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?

4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?

5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?

6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?

7. Если воспитательница хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?

8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?

9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?

10. Мама пообещала сходить с тобой в выходной день в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

Эти десять вопросов можно подразделить на три группы:

Первая -- вопросы, выявляющие общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях. Например, второй вопрос является провокационным. Предполагается, что гуманная позиция -- это принятие всех детей и их положительная оценка. Если же ребенок дает отрицательную оценку детям -- это свидетельствует о поверхностном, предметно-оценочном отношении к сверстникам.

Вторая -- вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки. К таким вопросам относятся 3, 4, 5, 8, 9 (см. текст беседы). Задавая ребенку такие вопросы, важно выявить понимание ребенком субъективных состояний сверстника, т. е. что ребенок переживает в конкретной моделированной ситуации, а не его знания о том, какой сверстник (жадный, добрый и т. д.).

Третья -- вопросы, имеющие целью выяснить уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. Примером таких вопросов являются вопросы 6, 7, 10.

При обработке ответов на вопросы первой группы фиксируются: а) ответы, в которых дается отрицательная оценка детскому саду и сверстникам; б) ответы, положительно оценивающие детский сад и детей в группе; в) варианты отсутствия ответов.

При обработке вопросов второй и третьей групп фиксируются иные показатели: а) адекватность оценки; б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответов.

**Особенности восприятия сверстника и самосознания ребенка.**

К концу дошкольного возраста у ребенка складываются определенные, более или менее устойчивые представления о самом себе. Причем эти представления имеют не просто когнитивный, но и оценочный характер. Самооценка зарождается и развивается в контексте общения с другими людьми. От того, насколько позитивным был опыт общения с окружающими, будет зависеть степень благополучия отношений ребенка не только к себе, но и к другим. Гармоничная и адекватная самооценка может служить твердым и позитивным фундаментом для развития отношений со сверстниками. Если ребенок принимает себя и уверен в себе, у него нет потребности доказывать окружающим собственную ценность, нет необходимости самоутверждаться за счет окружающих или, наоборот, защищать свое **Я** от требований и нападок окружающих. К методикам, выявляющим общее отношение к себе ребенка и его конкретную самооценку, относятся методики «Лесенка» и «Оцени себя».

**Лесенка**

Ребенку показывают рисунок лестницы, состоящей из семи ступенек. Посредине нужно расположить фигурку ребенка. Для удобства может быть вырезана из бумаги фигурка мальчика или девочки, которую можно ставить на лесенку в зависимости от пола тестируемого ребенка.

Взрослый объясняет значение нарисованных ступенек: «Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше (показывают) ставят хороших детей, чем выше -- тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке -- самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей (показывают), еще ниже -- еще хуже, а на самой нижней ступеньке -- самые плохие ребята. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставят мама (воспитательница); твой друг (подруга)?

Важно проследить, правильно ли понял ребенок объяснение взрослого. В случае необходимости следует повторить его.

При анализе результатов прежде всего обращают внимание, на какую ступеньку ребенок себя поставил сам. Позитивным признаком считается, если дети ставят себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие». В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек (а уже тем более на самой нижней) говорит о явном неблагополучии в самооценке и общем отношении к себе. Это может быть связано с отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается личность ребенка. При этом у ребенка развивается установка, что он или вовсе недостоин любви, или что его любят только за его соответствие определенным требованиям (выполнить которые ребенок порой не в состоянии).

Однако результаты различных исследований показывают, что данные по этому показателю могут очень сильно колебаться у одного ребенка в течение небольшого временного промежутка и, следовательно, являются ситуационно обусловленными.

Гораздо большую диагностическую ценность представляет такой показатель, как наличие или отсутствие ***разрыва между собственной оценкой ребенка и его оценкой глазами других*** (мамы, воспитательницы и сверстников). Отсутствие такого разрыва (совпадение оценки себя своими глазами и глазами других) свидетельствует о том, что ребенок уверен в любви окружающих, чувствует себя защищенным. Такой ребенок не будет проявлять демонстративный или агрессивный тип поведения, пытаясь самоутвердиться, также он не будет застенчивым, обидчивым или замкнутым, пытаясь отгородиться и защититься от окружающих. В случае значительного разрыва (более трех ступенек) можно говорить о субъективном переживании собственной незначительности и недооцененности в глазах других. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов.

**Заключение**

Межличностные отношения детей в дошкольном возрасте достаточно сложны и многоплановы и представляют целостную систему со своей внутренней структурой и динамикой развития. Межличностные отношения дошкольников очень сложны, противоречивы, нередко с трудом интерпретируются. Они не лежат на поверхности (подобно ролевым и деловым) и лишь частично проявляются в общении и поведении детей, требуя специальных методик для обнаружения.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, а общение становится ее частью и условием. Игра дошкольников является многоплановым, многопластовым образованием, которое порождает разные типы детских отношений: сюжетные (или ролевые), реальные (или деловые) и межличностные отношения.

В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате, которого формируется «детское общество». Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений.

**Библиография**

1. Антонова, Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. - М.: Педагогика, 2006. - 250 с.

2. Алешина, И. Н. Диагностика особенностей личности и межличностных отношений дошкольника: учеб.-метод пособие / И.Н. Алешина ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. - Тамбов : Изд-во ТГУ , 2003. - 56 с. : ил.

3. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.: ил.

4. [Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова](http://www.pedlib.ru/Books/7/0057/7_0057-1.shtml) - М.: Педагогика - Пресс, 1999. - 536 с.

5. Зазульская,О. В. Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками: [конспект занятия с педагогами : мастер-кл. победителя конкурса " Воспитатель года -2005 " О.В. Зазульской / О.В. Зазульская // РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ САДУ : ил. метод. журн. для воспитателей дошкол. учреждений. - 2006. - № 1. - C. 2-8 .

6. Игра дошкольника / Сост. Е. В. Зворыгина. - М.: Просвещение 1999. - 286 с.

7. Иовлева, Т. Е. Особенности становления межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Иовлева . - М., 2006. - 25 с. : ил.

8. Комлик, Л. Ю. Особенности организации игровой деятельности в группе детского сада // Методические указания. - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. - 25 с.

9. Калинченко, А. В., Микляева Ю. В., Сидоренко В. Н. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 112 с.

10. Клюева, Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 249 с.: ил.

11. [Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни](http://www.pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-119.shtml)

// Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

12. [Лисина М.И. Потребность в общении](http://www.pedlib.ru/Books/3/0032/3_0032-1.shtml) // Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 57 с. (с сокращ.)

13. [Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка](http://www.pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-2.shtml)

//Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

14. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения, в 2 томах. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. - 315с.

15. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Н. И. Ганошенко, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова; Под ред. Е. О. Смирновой. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2001. — 240 с.

16. [Мухина, В.С.](http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/auteurs/view/7006/source:default) Психология дошкольника / [В.С. Мухина](http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/auteurs/view/7006/source:default). – Москва. : Просвещение, 1975. – 239 с. : ил.

17. Репина, Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Т. А. Репина. – М.: Педагогика, 2008. – 148 с.

18.  Рузская, А. Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 2. - С.44-49.

19. Смирнова, Е. О.     Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие / Е.О. Смирнова. - М. : Academia, 2000. - 151 с.

20. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.: ил.

21. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М. : Владос, 2003. - 158 с. : ил.

22. Смирнова, Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. №2.  – 76-86 с.

23. Смирнова, Е. О., Утробина В. Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии, 1996. - №3. – 5-14 с.

24. Терещук, Р. И. Развитие популярности среди товарищей // Дошкольное воспитание. – 1983. - № 9. – С. 45-47.

25. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А. В. Запорожца. М.: «Просвещение», 1976. – 96 с.

26. Эльконин , Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1960. - 456с.

27. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
|  |  |