**Сообщение к педсовету**

***Межличностные отношения детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа***

**Пояснительная записка**

Актуальность темы. В последнее десятилетие ценностное отношение к каждому человеку: его личностному росту, склонностям и способностям, интересам, - осознается обществом, как важнейшее. В связи с этим в специальной психологии и педагогике возрастает актуальность дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, создания оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, профилактики социально-психологической дезадаптации отстающих в развитии детей к жизни в условиях современного общества. Среди этих детей особое место занимают дети с задержкой психического развития и умственно отсталые дети, у которых незрелость эмоционально-личностной сферы нередко сочетается с недоразвитием познавательной деятельности.

Межличностному общению принадлежит ведущая роль в развитии у ребенка познавательных и психических функций, которые изначально формируются в процессе общения с взрослым, и лишь затем становятся произвольными. Ребенок с задержанным развитием имеет ряд специфических черт, которые затрудняют его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют его дальнейшее психическое развитие.

Исследованием межличностных отношений умственно отсталых занимались Л.В.Викулова, Л.И. Дарговичене, Ж.И. Намазбаева, Т.А. Процко, О.Т.Китина и др.

Известно, что в условиях школы-интерната развитие личности и межличностных отношений детей происходит иначе, чем в семье, что объясняется ситуацией депривации. Воспитанники интернатных учреждений отличаются рядом особенностей, которые достаточно полно описаны в исследованиях A.M.Прихожан, Н.Н.Толстых, И.В.Дубровиной, В.С.Мухиной, Н.И.Шевандриным, А.Г.Рузская, А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, Т.А.Репина. Исследований, касающихся особенностей развития личности и межличностных отношений умственно отсталых детей-сирот немного. Анализу особенностей личности и межличностных отношений умственно-отсталых детей посвящены работы Л.С.Выготского, С.Я.Рубинштейн, Я.Л.Коломинского и др.

Рассматривая вопросы, связанные с социальным развития личности. Отечественные педагоги и психологи особое внимание уделяли межличностным отношениям., которые существенно влияют на процесс социального становления ребёнка ( Л.И. Божович, В. И. Зацепин, Я.Л. Коломенский, А.А.Леонтьев, М.И.лисина, Н.П.Сазонова и др); межличностного взаимодействия (А.А. Бодалёв, Б.Ф.Ломов); целостный подход к человеку, сосредоточение на личности и личностном опыте ( А.М.Кузьмин, О.Г.Тавстуха).

Анализ психических и личностных деформаций, приобретаемых социальными сиротами на различных стадиях развития, данных в работах Н.М. Неупокоевой, A.M. Прихожан, Н.К. Радиной, Л.И. Рюмшиной,Т.И. Юферевой и др

**Межличностные отношения: место и роль в развитии ребёнка**

Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс - взросления ребёнка, вхождения его в социальный мир взрослых, что предусматривает приобретение свойств и качеств, зрелой личности.

Дошкольный возраст характеризуется максимальной ролевой идентификацией ребёнка со взрослыми и сверстниками, стремлением соответствовать образцам адекватного поведения, чтобы быть принятым в обществе и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении.

Межличностные отношения – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Эти связи определяются в основном совместной деятельностью и ценностными ориентациями. Они находятся в процессе развития и выражаются в общении, совместной деятельности, поступках и во взаимооценках членов группы (Т.А. Репина).

Межличностные отношения — это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности (И.С.Кон).

Межличностные отношения развиваются в динамике: они зарождаются, закрепляются, достигают определенной зрелости, после чего могут постепенно ослабляться, Динамика развития межличностных отношений проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Знакомства осуществляются в зависимости от социокультурных норм общества. Приятельские отношения формируют готовность к дальнейшему развитию межличностных отношений. На этапе товарищеских отношений происходит сближение взглядов и оказание поддержки друг другу (недаром говорят «поступить по-товарищески», «товарищ по оружию»). Дружеские отношения имеют общее предметное содержание — общность интересов, целей деятельности и т. д. Можно выделить утилитарную (инструментально-деловую) и эмоционально- экспрессивную (эмоционально-исповедальную) дружбу (И. С. Кон).

Развитие социальной компетентности – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Отношения к другим людям составляют

основную ткань человеческой жизни. По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. (Е.Е. Алексеева).

Самостоятельно постичь суть окружающего мира – задача непосильная для ребёнка. В связи с этим возникает важная проблема – проблема общения ребёнка с другими людьми и роль этого общения на разных генетических ступенях.

Потребность в общении - одна из важных человеческих потребностей. Общение – это всегда взаимная, обоюдная активность, предполагающая встречную направленность партнёров.

Окружающие взрослые не только условие, помогающее детям нормально жить и расти, но и главный источник, двигатель психологического развития. Ребёнок не может стать нормальным человеком, если он не овладеет теми способностями, знаниями, умениями, отношениями, которые существуют в обществе людей. Сам по себе ребёнок никогда не научится говорить, пользоваться предметами, думать, чувствовать, рассуждать, как бы его хорошо не одевали и не кормили. Все это он может освоить только вместе с другими людьми и только через общение с ними. (Е.О.Смирнова).

Многочисленные психологические исследования показывают, что общение ребёнка со взрослым является главным и решающим условием становлением всех психических способностей и качеств ребёнка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения. От количества и качества общения зависят уровень будущих способностей ребёнка, его характер, его будущее. Личность ребёнка. Его интересы, понимания себя, его сознание и самосознание могут возникнуть только в отношениях.

Общение- основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремлённый на познание и оценку самого себя через других людей. Под общением понимается взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата (М.И. Лисина)

Исследования М.И. Лисиной и других показывают, что характер общения ребёнка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства.

В психологическом словаре межличностные отношения определяются как "субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения".   
В исследовании межличностных взаимодействий и процессов можно выделить два класса феноменов и явлений:

а) групповые явления;

б) межличностные процессы (С.А.Тарновский 1983). Различие между ними обусловлено различным уровнем анализа. В первом случае речь идет об особенностях развития группы как единого целого. Во втором случае фиксируются закономерности межличностного общения и взаимодействия.

В структуре взаимодействия людей (Н.Я.Коломинский 1976, А.В.Петровский 1973, А.А.Русалинова 1983, Л.И.Уманский 1975 Н.И.Шевандрин 1995 и др.), как правило, выделяют три компонента: поведенческий (праксический, регулятивный), эмоциональный (аффективный) и когнитивный (гностический, информационный) (А.А.Бодалев1965; Я.Л.Коломинский 1969; Б.Ф.Ломов1976; А.В.Петровский 1979).   
 Межличностные отношения, как особый вид взаимодействия, рассматриваемые в определенных условиях - условиях малой группы - могут быть квалифицированы с учетом трех компонентов взаимодействия:

1. восприятие и понимание людьми друг друга (когнитивный компонент);
2. межличностная привлекательность (эмоциональный компонент);

3) взаимовлияние и ролевое поведение (поведенческий компонент).   
Компоненты, о которых идет речь, можно выделять лишь условно, в целях научного анализа, как это можно наблюдать на примерах работ, исследующих особенности общения умственно отсталых детей (О.А.Агавелян 1989), особенности эмоционального взаимодейстивия (С.А.Тарновский 1983). В реальности же эти компоненты тесно взаимосвязаны. В нашем исследовании мы предприняли попытку проанализировать особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста с учетом всех трех составляющих. Говоря о межличностных отношениях в детских и подростковых группах, на наш взгляд, наиболее удачным представляется выделение Н.И.Шевандриным следующей структуры, отражающей три компонента межличностных отношений, но в нашем исследовании мы берем их в преломлении к детскому коллективу.   
 **A**. Функционально-ролевые (поведенческие). Данные отношения значимы при деловом общении в совместной деятельности, в специфических для данной общности детей сферах деятельности. В результате чего происходит усвоение норм и способов действия в группе под руководством и контролем взрослого.   
**Б**. Эмоционально-оценочные (аффективные). В результате, которых происходит коррекция поведения сверстника в соответствии с нормами поведения и общения в совместной деятельности.

B. Личностно-смысловые. Результатом является переживание интересов и ценностей других как своих собственных. Для дальнейшей работы необходимо также уточнить, что, рассматривая и исследуя «межличностные отношения» и условие их формирования, мы имеем в виду так называемые «позитивные», «конструктивные», «социально-приемлимые межличностные отношения».   
 Так как и в группах асоциальной направленности, тоже существуют межличностные отношения и часто имеют достаточно высокий уровень развития (И.П.Башкатов, ). В нашем исследовании термин «межличностные отношения» имеет исключительно положительную направленность и употребляется далее в этом контексте.   
Чтобы оценить и проследить процессы развития и становления межличностных отношений необходимо развести теоретически   
• процессы развития межличностных отношений в онтогенезе (А.А.Бодалев , Л.И.Божович, М.И.Лисина, А.Г.Рузская и.др)   
• процессы развития межличностных отношений в условиях развития и становления малой гпуппы. Межличностные отношения детей в условиях малой группы как объект исследования в психологии и педагогике,   
невозможно адекватно объяснять своеобразие жизненных сложнейших проявлений личности вне содержательного раскрытия того социального и психологического контекста, в котором она живет и развивается.   
Рассматривая вопросы, связанные с социальным развитием личности, отечественные педагоги и психологи особое внимание уделяли межличностным отношениям, существующим в малых группах (семья, класс, внешкольные объединения и т.д.). Которые существенно влияют на процесс социального становления ребенка (Л.И.Божович , В.И.Зацепин , Я.Л.Коломинский , А.А.Леонтьев, М.И.Лисина , Н.П.Сазонова и др.).

Изучив понятия межличностные отношения, их место и роль в развитие ребёнка. Мы можем подвести итог. Что изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (в особенности зарубежных) сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия

В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Т.А.Репина, ЯЛ.Коломинский). 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. А межличностные отношения определяются как « субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности.

**Особенности психического развития детей, с отклоняющимся умственным развитием**

Первая проба подробного и последовательного описания психического развития ребенка связана с именем немецкого философа Тидемана, опубликовавшего в 1787 году "Наблюдения за развитием душевных способностей ребенка". Указывая, что искусство воспитания до сих пор не опиралось на изучение развития душевных свойств с точной датировкой его периодов.

Отцом детской психологии по праву считается английский эмбриолог и психолог В.Прейер. Если до него исследовали отдельные проблемы и давали беглые эскизы развития психики ребенка, то Прейер взялся за целостный анализ проблемы и систематическое наблюдение. В его книге "Душа ребенка" (1882) давалось описание психического и биологического развития ребенка с рождения до трех лет. Он сделал вывод, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и является, в частности, основой индивидуальных различий. Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов.

Главной особенностью психического статуса ребенка с выраженными отклонениями в развитии является незавершенность всех этапов его психологического развития (Е.А.Ежанова, Е.А.Стребелёва).

В недрах предыдущего этапа его жизни не закладываются предпосылки становления психологических новообразований, характерных для последующего этапа. В этом и проявляется искаженный ход психического развития, что отрицательно сказывается на всем процессе его дальнейшего онтогенеза.

Наряду с отставанием в формировании психических функций детей отмечаются недостатки их физического развития, которое характеризуется неловкостью, неуклюжестью, отсутствием гибкости и координации в действиях крупных и мелких мускульных групп. Кожные покровы большинства детей бледные и истонченные, на висках и переносице видна венозная сеточка. Многие дети соматически ослаблены, у них наблюдается снижение иммунитета к простудным и инфекционным заболеваниям. У одной части детей отмечаются параметры недоразвития (маленький рост, субтильное телосложение, недостаточный вес, диспропорции в строении туловища и конечностей), у другой части — показатели акселерации физического развития (высокий рост, большой вес, непропорциональное развитие конечностей). Однако и те и другие не выдерживают соответствующих возрасту умственных и физических нагрузок, они истощаемы, утомляемы. На фоне усталости у них наблюдается гиперактивность с дефицитом внимания или, напротив, вялость, заторможенность.

На всех этапах развития у проблемных детей в раннем и дошкольном возрасте вся деятельность формируется с опозданием и с отклонениями. Ни один из видов детской деятельности не формируется у них своевременно и полноценно. Дошкольники не могут усвоить и обобщить жизненный опыт, который они получают «в стихийных формах», им сложно осуществить его перенос на другие виды деятельности, поэтому и сама неорганизованная деятельность не может служить средством коррекционного воздействия на развитие проблемного ребенка. Овладеть разными видами детской деятельности такие дети в состоянии лишь в условиях индивидуального образовательного маршрута.

Многочисленную группу детей с отклонениями в развитии составляют умственно отсталые дети. К этой категории относятся дети, у которых вследствие органически обусловленного недоразвития либо раннего повреждения головного мозга отмечается общее психическое недоразвитие с преобладанием интеллектуального дефекта. Причём данное нарушение носит стойкий, необратимый, не прогрессирующий характер и ведёт к трудностям социальной адаптации.

**Умственная отсталость –** это стойкое необратимое нарушение психического ( в первую очередь, интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением головного мозга.

В вышеприведённом определении нашли отражение исследования Л.С.Выготского, А.С.Лурия, К.С.Лебединской, М.С.Певзнер, Г.Е.Сухаревой.

Как и всякие другие дети, умственно отсталые дети на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Это положение настолько очевидно для всех, что   
даже самые ограниченные из педологов, представлявшие себе развитие ребенка как процесс увеличения знании и умений, при котором у ребенка на протяжении всех лет жизни сохраняется постоянный коэффициент ума (IQ), все же признают некоторую возможность подлинного развития психики у умственно отсталого ребенка.

Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости. Даже при тяжелых прогрессирующих заболеваниях нервной системы, приводящих к неуклонному распаду психики, т. е. при деменции, распад как бы переплетается с развитием. Развитие психики - это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжкую патологию организма.

При оценке развития психики умственно отсталого ребенка Л.С. Выготский предлагает отличать (недостаточно хорошо, но его мнению, изученные, но в основном определенные) ядерные признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, надстраивающихся над этим ядром. Далее Л. С. Выготский пишет: "Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психологических функций. Под этим разумеют обычно недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка. При этом замечательным является тот факт, что само по себе недоразвитие высших психологических функций не является обязательно связанным с картиной дебильности" ( Л.С.Выготский ).

Понятие **«отклоняющееся развитие»** можно рассматривать только как «отклоняющееся от (или относительно) чего-либо».Использование этого определения в такой плоскости требует внесения определенной динамики, постоянных изменений (во времени) в развитии и оценки этих изменений в сравнении с нормативным ходом развития ребенка.

До сих пор эти понятия рассматривались как набор статистически определяемых количественных показателей, характеризующих некий «срез» психического развития в конкретный момент времени (возраст ребенка). Качественное изменение структуры всей психической деятельности ребенка, иерархия высших психических функций, включая «ведущие» и «ведомые» образования и системы, оцениваются как изменяющиеся исключительно на границах возрастных периодов (возрастных кризисов), определенных еще в работах Л.С. Выготского, А.Б. Эльконина, других отечественных исследователей.

Умственно отсталые дети существенно отличаются друг от друга и делятся на детей – олигофренов и детей с деменцией.

Развитие умственно отсталого ребёнка осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и значительные отклонения от нормального развития. Все умственно отсталые дети имеют ярко выраженное недоразвитие познавательной сферы. Мышление умственно отсталых детей характеризуется пассивностью, некритичностью, интерностью, нарушением всех мыслительных операций. Основной недостаток восприятия умственно отсталых – нарушение обобщённости. Отмечается также замедленный темп, узость объёма, нарушение избирательности. Памяти умственно отсталых свойственно снижение продуктивности всех основных процессов. Наиболее нарушенной является смысловая память. Свойственны трудности распределения. Замедленность переключения. Познавательные интересы недоразвиты. Развитие речи умственно отсталых детей характеризуется значительной задержкой. Страдают все стороны речи: фонематическая, лексическая, грамматическая.

Умственно отсталым детям свойственна эмоциональная незрелость. Эмоции носят поверхностный, неустойчивый, полярный характер. Мотивы у этих детей недостаточно осознаны, бедны по содержанию. Практически отсутствует самостоятельность, характерен недостаток воли. Формирование высших духовных чувств затруднено. Потребность в общении слабо выражена. Взаимоотношения умственно отсталых носят ситуативный, неустойчивый характер (Х.С.Заменский ).

При диагностике негрубых форм умственной отсталостью (олигофрении в степени дебильности) у детей дошкольного возраста часто возникают трудности ограничения этого нарушения от задержки умственного развития (ЗПР). Главное отличие ЗПР от умственной отсталости заключается в обратимости имеющихся у ребёнка особенности развития. Кроме того, дети с ЗПР в отличие от умственно отсталых способны принимать помощь, усваивать принцип решения и переносить его на аналогичные задания.

В русле специальной дошкольной педагогики и психологии задержкой психического развития определяют наиболее распространённое отклонение в психофизическом развитии. Многообразие проявлений ЗПР определяется также глубиной повреждений и / или различной степенью незрелости мозговых структур (Е.А.Стребелёва 2001).

Н.А.Цыпина и др., занимающиеся изучением особенностей развития детей с ЗПР, выявили их специфические особенности. Общий запас знаний и представлений об окружающем у детей с ЗПР узок и ограничен. Активный и пассивный словарный запас беден, дети испытывают трудности при звуковом анализе слов. Вследствие высокой истощаемости отмечается низкая работоспособность. Внимание неустойчивое, присутствуют трудности сосредоточения. Нарушено развитие всех видов памяти. Дети с ЗПР не умеют использовать какие-либо дополнительные вспомогательные средства запоминания. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками, как и с близкими взрослыми, эмоционально «тёплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы. Свои особенности имеет и двигательная сфера. Основные нарушения касаются мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Одной из основных особенностей ЗПР является неравномерность нарушения психических функций. Например, мышление может быть сохранено по сравнению со вниманием, памятью или умственной работоспособностью (У.В.Ульянова , О.В.Лебедева ).

У детей с Синдромом Дауна, наблюдается общее психическое недоразвитие. Мышление тугоподвижно, снижена способность к абстракции. Детям сложно понимать временные соотношения. Чтением овладевают быстрее, чем письмом, при этом возможно беглое чтение и пересказ по вопросам. Умственная отсталость развивается у всех детей: в 75% наблюдений она достигает степени имбецильности и только в 25% - дебильности. Резко страдают активное внимание, смысловая память.

По общему мнению, эмоциональная область психической деятельности у людей с СД не нарушена. Дети с СД хорошо различают отношение к себе окружающих. Им свойственно чувство стыда, обиды, смущения, сопереживания. Дети с СД фиксируют внимание на единичных особенностях зрительного образа, предпочитая простые стимулы и избегая сложных избирательных конфигураций.

Итак, проделанная в данном параграфе работа позволяет сформулировать следующие выводы: психическое развитие детей с отклоняющимся умственным развитием, многие авторы подразумевают как недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка.

Психологический анализ нарушений познавательной деятельности начинает основываться на анализе личности ребенка, который включается в детские коллективы, входит в мир вещей и явлений окружающей действительности, усваивает опыт человечества, обладая неполноценной нервной системой. Вместо статичного перечисления разнообразных недостатков познавательных процессов возникает возможность установления закономерностей развития психики и путей компенсации недостатков.

Мы выяснили, что психическое развитие проблемного ребенка без специального обучения протекает с отклонениями от нормы. Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются медленно и в более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. К концу дошкольного возраста у таких детей ведущий и сопутствующие виды деятельности не достигают уровня совершенства и расцвета, познавательные процессы (восприятие, внимание, память и мышление) развиты недостаточно, речь бедна и слабо развернута по содержанию, отмечается существенное недоразвитие моторики (особенно тонкой ручной и артикуляционной) и зрительно-двигательной координации.

* Дети с отклоняющимся умственным развитием, как и всякие другие дети на протяжении всех лет своей жизни развиваются.

Таким образом, особенности психического развития детей с отклонениями в развитии связаны не столько с особенностями их познавательной деятельности, сколько со слабостью их жизненной позиции и низкой деятельностной активностью.

# Развитие межличностных отношений в онтогенезе у детей с нормальным и отклоняющимся умственным развитием

Говоря об онтогенетическом развитии межличностных отношений сложно переоценить роль социальной среды. Среда представляет собой то, конкретное поле социальной деятельности и отношений личности, где формируются и реализуются, ее способности, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества (Л.И.Божович 1968, Н.Я.Коломинский 1974, М.И.Лисина 1986 и др.). Для нас наиболее важным представляется анализ микросреды, как наиболее близкого звена к личности ребенка, с которым он непосредственно взаимодействует, где он получает социальный опыт, эмоционально переживает отношения с людьми. По мнению Д.Б.Эльконина для развития личности ребенка и ее специфически человеческих свойств, среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития субъективных условий развития психики. Рассматривая особенности становления и формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста, необходимо учитывать, что причины возникающих нарушений межличностных отношений дошкольников коренятся в раннем детстве. Поэтому нам представляется целесообразным обратиться к теории развития межличностных отношений, начиная с раннего возраста. Определение "проблемных зон" в развитии межличностных отношений поможет найти пути решения их гармоничного формирования или при необходимости коррекции.   
Уже на втором-третьем месяце жизни у ребенка ярко проявляется потребность в общении, реализуясь в деятельности непосредственно-эмоционального общения со взрослым - «комплексе оживлении» - которая, по мнению Д.Б.Эльконина, "представляет собой ведущую деятельность младенца Это иллюстрирует известный тезис Л.С.Выготского о том, что «любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно, в процессе развития, становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним»

Для выявления специфики межличностных отношений дошкольников без семьи нужно сопоставить одни и те же важнейшие показатели отношений умственно отсталых детей и детей в норме. К таким показателям относятся:

* Эмоциональная вовлечённость ребёнка в свои действия и действия сверстника;
* Способность к сопереживанию, которая проявляется в реакции на успех и оценку своих действий и действий сверстника;
* просоциальность поведения ребёнка (способность уступать, делиться, помочь другому).

Данные показатели можно выявить в методиках «Мозайка», «Одень куклу», «Строитель» и количественно оценить по специально разработанным шкалам. Кроме того, для выявления способности к сопереживанию можно организовать в группах дошкольников спортивные соревнования, где дети могли бы болеть друг за друга и поддерживать товарищей.

Опираясь на результаты исследований, сопоставим данные показатели отношений умственно отсталых детей и детей в норме. Прежде всего, надо отметить, что в ситуации совместной деятельности (методики «Мозайка», Строитель» и др.)умственно отсталые дети , значительно меньше заинтересованы в своей деятельности, чем нормальные дети из семьи. Если семейные дети сосредоточенно, с интересом выполняли данное им задание и целиком погружались в процессе работы, то умственно отсталые дети, не проявляли, никакого интереса к порученным действиям, были рассеяны и невнимательны к тому, что они делают. Значительно больше их привлекала возможность общения со взрослыми, смущались и пытались угодить ему. Очевидно, что взрослый интересовал их больше, чем собственные предметные действия.

Ещё более выразительные отличия получены при сравнении эмоциональной вовлечённости в действия сверстника. Нормальные дети из детского сада, особенно 6-летнем в возрасте, проявили яркий интерес к работе сверстника - внимательно следили за его действиями, комментировали их, давали советы, иногда даже забывая о своих задачах. Умственно отсталые дети, из детского дома, напротив, практически не проявляли интереса к работе сверстников - часто отвлекались. Разговаривали с экспериментатором на посторонние темы.

Интересные различия были выявлены в реакциях детей на оценку своих действий и действий сверстника. Дети из семьи были значительно больше ориентированы на оценку собственных действий, – постоянно ждали оценки взрослого, а иногда даже требовали её. Умственно-отсталые дети, из детского дома, обычно не требовали оценки взрослого и очень слабо реагировали на неё. Оценка была для них не только проявлением внимания с его стороны.

На положительную оценки сверстника дети из семьи реагировали достаточно спокойно и доброжелательно, за исключения некоторых 6-летних детей, которые проявили резко негативное отношение к работе сверстника, стараясь свести, на нет, все его достижения. При этом они постоянно сравнивали работу сверстника со своей. Дети из детского дома также не были безразличны к оценке сверстника. На фоне общего равнодушия к работе другого ребёнка и низкой эмоциональной вовлечённости в его действия наблюдалась Относительно яркая негативная реакция на положительную оценку действий сверстника даже те, кто совершенно не обращал внимания на своего сверстника, очень живо откликались, когда слышали, что взрослый хвалит его. Они, как правило. Сразу смотрели на своего партнёра, на то, что он делает, и пытались переключить на себя внимание взрослого: « Я тоже могу», «У меня тоже всё хорошо». Здесь наблюдается своеобразная ревность. Было очевидно, что они боялись потерять внимание и расположение взрослого и в сверстнике видели угрозу для себя.

Сопоставление сопереживания ровесникам у нормальных дошкольников из детского сада и умственно - отсталых детей из детского дома, свидетельствует о том, что у дошкольников из детского дома этот феномен в контактах со сверстником фактически отсутствует. Обращает на себя внимание общая сниженность всех эмоциональных проявлений во время экспериментальной игры (у умственно–отсталых детей из детского дома она в 10 -12 раз ниже, чем у детей из детского сада). Участники игры крайне скудно выражали свои переживания как по поводу своих успехов и неудач, так и достижений сверстника.

Обобщая результаты исследований и наблюдений, можно зафиксировать следующие существенные различия в отношении к сверстникам у умственно-отсталых детей, и детей в норме.

У воспитанников детского дома, в отличие от детей, живущих в семье. Наблюдалось общее безразличие к сверстникам, к их действиям и переживаниям.

1. У детей из детского дома практически не наблюдалось требований оценки взрослого, реакция на оценку своих действий была минимальной.
2. Важное отличие заключается в отсутствии сопереживания ровесникам и просоциального поведения.
3. Существенно различается характер конфликтов в данных выборках детей. В детском доме конфликты бывают более вязкими, затяжными, эмоционально плоскими и неопределёнными.
4. Ещё одно важное отличие состоит в различной возрастной динамике.

Анализируя эти различия, можно отметить, что вовлечённость в действия сверстника свидетельствует о субъективной значимости другого ребёнка. Всё это может свидетельствовать о том, что у воспитанников детского дома интерната, нет основы для конкурентного отношения к другому ребёнку.

Личность, реализуя свою социальную сущность, в течение жизни непосредственно общается с людьми. Это общение происходит в контактных группах: малой, первичной, условной, реальной, формальной, неформальной, референтной. Контакты могут быть различного рода: по эмоциональным отношениям, деловым связям, интересам, способу выполнения задания и др.

Умственно отсталые дети так же, как и нормальные дети, в процессе общения и во время любой деятельности вступают в контакты со сверстниками.

В классе ученики вступают в контакты, основанные на общности деятельности, близости взглядов, интересов. Поэтому возникают и неофициальные группы. Формирование и функционирование контактных групп умственно отсталых школьников имеет свои отличительные признаки. Наблюдается, например, задержка, неустойчивость, слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений.

При поступлении в интернат, умственно отсталые дети объединяются в официальную (формальную) группу — класс. Многие из них долгое время не вступают между собой в выраженные контакты. Особенно ярко это проявляется у детей с преобладанием процесса торможения, с грубым недоразвитием личности, с некоторыми текущими заболеваниями, например шизофренией. Это объясняется сниженной потребностью в общении, малой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой и учебной деятельности и т. д.

Если у нормальных дошкольников большая динамичность неофициальных групп существует только в младших классах, то у умственно отсталых эта неустойчивость сохраняется вплоть до старших классов. К тому же группам умственно отсталых часто свойственны аморфность и ситуативность.

Началом формирования официальной контактной группы умственно отсталых школьников является зачисление в 1 класс. Каждый ученик имеет цели, интересы, связанные с учебной, трудовой и общественной деятельностью. При коррекционном влиянии со стороны учителя устанавливаются деловые контакты, образуется коллектив. Во вспомогательной школе возможно создание коллектива, если есть общая цель, планируется ее выполнение, намечаются перспективы и ли­нии развития коллектива, а члены коллектива стремятся к осуществлению общей деятельности, оказывая взаимопомощь. Однако в связи с тем, что ученики вспомогательной школы не могут самостоятельно намечать цели, планировать их выполнение, предвидеть перспективные линии развития, особенность их кол­лектива заключается в том, что руководящая и корригирующая роль всегда принадлежит учителю.

В группах и коллективах умственно отсталых также, как и в массовой школе, деловые и личные контакты составляют межличностные отношения. При изучении межличностных отношений умственно отсталых школьников исследователям удалось обнаружить следующие особенности. Во-первых, не всегда удается распознать неофициальных лидеров. И если в массовой школе довольно часто возможно совмещение в одном лице официального и неофициального лидера, то это не всегда удается в школе вспомогательной, так как на систему межличностных отношений влияет дефект умственного развития учеников вспомогательной школы. Так, например, нельзя сделать официальным лидером ребенка с текущей эпилепсией ввиду его возможной мстительности и агрессивности. Во-вторых, у умственно отсталых школьников имеются связанные с дефектом сложные индивидуальные проявления: неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоциональной сферы.

Все это осложняет развитие коммуникативных связей.

В контактных группах умственно отсталых детей нередко лидеры выделяются по случайному признаку. При этом среди лидеров иногда оказываются носители отрицательных личностных качеств, негативно влияющие на своих товарищей по классу. Вместе с тем есть лидеры, которые обладают положительными качествами (хорошо учатся, умеют что-то делать лучше других и т. п.).

В коллективе умственно отсталых встречаются дети, которые совершенно не имеют связи друг с другом. Характерно также большое количество мелких микро групп. Изолированных детей примерно раза в три-четыре больше, чем в массовой школе. Это явление связано с характером дефекта. Отторгаются чаще всего школьники вспыльчивые, аффективные, обидчивые, неуравновешенные в поведении.

Особый интерес представляет анализ возникающей в младенческом возрасте потребности умственно отсталого ребенка в общении. Все органические потребности здорового и неполноценного ребенка могут быть удовлетворены только взрослыми. У умственно отсталого ребёнка , такая полная зависимость сохраняется гораздо дольше. Потребность в общении у него очень велика. Вместе с тем она не сразу перерастает в подлинную потребность в собственном общении. Она длительное время сохраняется лишь как потребность в помощи (М.И. Лысина,1986).

Но именно в связи с этой потребностью происходят существенные нарушения процесса его индивидуального развития.

Итак, на основании изложенных данных о развитие межличностных отношений в онтогенезе у детей с нормальным и отклоняющим умственным развитием, можно сделать вывод:

Что у умственно отсталых детей не сформирована структура самосознания. Их януждается в постоянной внешней опоре, которую даёт персональное и выраженное отношения взрослого. Другой ребёнок (сверстник) не является значимым партнёром по совместной деятельности и значимым человеком вообще.

# Следует отметить, что аналогичный тип личности и сходные формы отношения к сверстникам наблюдаются не только у воспитанников детского дома, но и у отдельных детей живущих в семье. Острый дефицит любви и личностного отношения ребёнок может испытывать не только в детском доме, но и при живых родителях. Холодные отчуждённые отношения с ребёнком, устранение родителей от воспитания и общения с ним.

# 1.4. Проблемы межличностных отношений умственно отсталых детей сирот, воспитывающихся в детских домах – интернатах

Практически в каждой группе детского дома интерната разворачивается сложная и порой драматическая картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым.   
 Взрослые иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают дети, не придают особого значения детским ссорам и обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом.

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

Проблемы детей, воспитывающихся в условиях   
традиционного детского дома или школы-интерната, в первую очередь связаны с их дальнейшей социальной адаптацией. Известно, что в условиях школы-интерната развитие личности межличностных отношений детей происходит иначе, чем в семье, что объясняется ситуацией депривации. Воспитанники интернатных учреждений отличаются рядом особенностей, которые достаточно полно описаны в исследованиях A.M. Прихожан, Н.Н.Толстых, И.В.Дубровиной, В.С.Мухиной. Нужно отметить, что эти работы освещают проблемы детей-сирот, которые не имеют выраженных интеллектуальных нарушений. Исследований, касающихся особенностей развития личности и межличностных отношений умственно отсталых детей-сирот немного.

Особенности личности и межличностных отношений умственно отсталых детей во многом определяют сложности их обучения и воспитания. Анализу этих особенностей посвящены работы Л.С.Выготского, С.Я.Рубинштейн, Я.Л.Коломинского и др. Необходимо отметить, что ситуация пребывания в школе-интернате для таких детей представляется еще более сложной. Последствия депривации в этом случае оказываются более выраженными и менее обратимыми. Социализация затруднена в большей степени.

Сверстник оказывает огромное влияние на развитие личности ребёнка, так как, будучи равным субъектом, позволяет увидеть и узнать себя в зеркале (Я.Л.Коломеинский, М.И.Лисина, В.С. Мухина).

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении, может приводить к различным типам поведения**.**

1. Неуравновешенное, импульсивное поведение, характерное для быстро возбудимых детей. При возникновении конфликтов со сверстниками эмоции этих детей проявляются во вспышках гнева, громком плаче, отчаянной обиде. Негативные эмоции детей в этом случае могут быть вызваны как серьёзными причинами, так и самыми незначительными. Их эмоциональная несдержанность и импульсивность приводят к разрушению игры, к конфликтам и дракам. Вспыльчивость – скорее выражение беспомощности, отчаяния, чем агрессии. Однако эти проявления ситуативны, представления о других детях остаются положительными и не препятствуют общению.
2. Повышенная агрессивность детей, выступающая как устойчивое качество личности. Исследования и многолетние исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остаётся устойчивой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Гнев перерастает в нарушение при постоянном, агрессивном поведении родителей, которым подражает ребёнок; проявлении нелюбви к малышу, из-за чего формируется враждебность к окружающему миру; длительных и частых негативных эмоций.

Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

1. привлечение к себе внимания сверстников;
2. ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть своё превосходство;
3. защита и месть;
4. стремление быть главным;
5. необходимость овладения желанным предметом.

Проявления выраженной склонности к агрессивности:

1. высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырёх актов, направленных на причинение вреда сверстникам;
2. преобладание прямой физической агрессии;
3. наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели, а на физическую боль или страдание сверстников.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку. Но главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребёнок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое надо устранить. Агрессивный ребёнок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он приписывает другим негативные намерения и пренебрежение к себе.

Всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать их чувства.

**Обидчивость** - устойчивое негативное отношение к общению. Обида проявляется в тех случаях, когда ребёнок остро переживает ущемлённость своего «Я». К этим ситуациям относятся следующие:

1. игнорирование партнёра, недостаточное внимание с его стороны;
2. отказ в чём-то нужном и желанном;
3. неуважительное отношение со стороны других;
4. успех и превосходство окружающих, отсутствие похвалы.

Характерной особенностью обидчивых детей является яркая установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается как отрицание себя. Всё это приносит ребёнку острые болезненные переживания и препятствует нормальному развитию личности. Поэтому повышенную обидчивость можно рассматривать, как одну из конфликтных форм межличностных отношений.

**Замкнутость** – нарушение, проявляющееся в сужении круга общения, уменьшении возможностей эмоционального контакта с окружающими людьми, возрастании трудности установления новых социальных отношений.

Причинами этого нарушения могут быть: длительный стресс, недостаток эмоционального общения, индивидуальные патологические особенности эмоциональной сферы.   
Замкнутость качественно отличается от застенчивости, но в поведенческом плане они бывают похожи.

Особенности поведения застенчивых детей:

1. избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми и отказ или затруднения в общении с посторонними людьми, что вызывает эмоциональный дискомфорт, проявляющийся в робости, неуверенности, напряжении; страх любых публичных выступлений;
2. повышенная чувствительность к оценке взрослого. Удача вдохновляет и успокаивает, малейшее замечание вызывает новый всплеск робости и смущения;
3. дисгармония в общей самооценке. С одной стороны, ребёнок имеет высокую общую самооценку, а с другой – сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно незнакомых.

Стеснительность является следствием несформированности социальной компетентности. Её коррекция заключается в обучении ребёнка навыкам общения, умению воспринимать и интерпретировать поведение другого человека.

Тревожность,патологический страх, которые препятствуют общению, развитию личности, психики, приводят к социальной дезадаптации.

Среди «негативных» тактик воспитания ребёнка, вызывающих состояние тревоги, можно выделить три основных:

1. отвержение (неприятие, демонстрация недоброжелательного отношения);
2. сверхтребовательное отношение (чрезмерная критика, наказание за малейшую провинность);
3. гиперопека (сверхзаботливое отношение, при котором ребёнок лишён возможности самостоятельно, действовать).

Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребёнка, тем вероятнее возможность возникновения ситуаций, вызывающий трудности взаимодействия с внешним миром. Ребёнок становится малоконтактен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи, либо, наоборот, становится агрессивен и вспыльчив.

**Демонстративность** как устойчивая личностная особенность.   
Такое поведение детей выражается в стремлении привлечь к себе внимание любыми возможными способами. Отношения являются не целью, а средством самоутверждения.

Представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с другими. Ненасыщаемая потребность в похвале, в превосходстве над другими становится главным мотивом всех действий и поступков. Такой ребёнок постоянно боится оказаться хуже других, что порождает тревожность, неуверенность в себе. Поэтому важно вовремя выявить проявление демонстративности и помочь ребёнку в её преодолении.

Итак, изучив проблемы межличностных отношений, умственно отсталых детей сирот, воспитывающихся в детских домах –интернатах, мы можем подвести итог.

Сравнивая разные типы проблемных детей, можно видеть, что они существенно отличаются по характеру своего поведения: одни постоянно конфликтуют, другие спокойно сидят в стороне, третьи всеми силами пытаются привлечь к себе внимание, четвёртые прячутся от посторонних глаз и избегают всяких контактов

Однако, несмотря на эти очевидные различия в поведении, в основе почти всех межличностных проблем выступают сходные внутриличностные основания. Суть этих психологических проблем определяется фиксацией ребёнка на своих качествах (на оценке себя), он постоянно думает о том, как его оценивают окружающие, остро аффективно переживает их отношение. Эта оценка становится главным содержанием его жизнедеятельности, закрывая весь окружающий мир и других людей. Самоутверждение, демонстрация своих достоинств или сокрытие своих недостатков становится ведущим мотивом его поведения. Дети с гармоничным, бесконфликтным отношением к сверстникам никогда не остаются безразличными к действиям сверстника. Именно они пользуются наибольшей популярностью в детской группе, так как могут помочь, уступить, выслушать, поддержать чужую инициативу. Бесконфликтные дети не делают защиту, утверждение и оценку своего Я, специальной и жизненной единственной задачей, что обеспечивает им эмоциональное благополучие и признание других. Отсутствие этих качеств, напротив, делает ребёнка отвергаемым и лишает симпатии сверстников.

**Методы диагностики межличностных отношений**

В настоящее время в психологии существуют огромное количество конкретных методических приёмов исследования межличностных отношений. Их можно систематизировать по разным основаниям:

* на основании объекта изучения: диагностика межгрупповых отношений, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т.д.;
* на основании задач, решаемых обследованием: выявления групповой сплочённости, совместимости, лидерства и т.д.;
* на основании особенностей используемой методики: опросники, проективные методики, социометрия и т. д.

Для диагностики межличностных отношений важно выделить те индивидуальные личностные особенности, которые проявляются в процессе взаимодействия и влияют на его эффективность. С этой целью созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитетность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т. д. Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные психологические опросники, составить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений. Примером таких попыток является Калифорнийский психологический опросник личности (СРI). Он был разработан в 1959 г. под руководством Х.. Гоуха. Цель и назначение этого опросника – предвидеть, что люди скажут и сделают в определенной ситуации, а также предсказать, что другие скажут о них.

Часть методик, направленных на диагностику межличностных отношений, затрагивает те качества индивида, которые определяют его статус и состояние в группе. Одна из самых известных методик такого типа принадлежит Р.Бейлсу. Она основана на формализованной процедуре наблюдения, позволяющей регистрировать различные виды взаимодействий в группе. Интеракции анализируются по 12 показателям, которые объединены в четыре более общие категории: область позитивных эмоций, область решения проблем, область постановки проблем и область негативных эмоций.

На основе данной методики можно определить статус и роль участников взаимодействия, групповую динамику. Например, человек, получивший высокий бал в области решения проблем, рассматривается как деловой лидер, а в области позитивных эмоций – как эмоциональный лидер.

Среди методик, диагностирующих особенности межличностных отношений на основе субъективных предпочтений, наибольшую известность получил социометрический подход. Понятие «социометрия» буквально означает «социальное измерение». Методика разработана американским психологом Дж. Морено и предназначена для оценивания межличностных отношений неформального типа: симпатий и антипатий, привлекательности и предпочтительности.

Членам изучаемой группы предлагают перечислить в порядке предпочтения тех членов группы, с которыми они хотели бы вместе работать, отдыхать и т. п. Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в определенной деятельности называются критериями выбора.

Различают слабые и сильные критерии выбора. Чем важнее для человека намечаемая деятельность, чем более значительное и тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Обычно в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление человека к общению с членами группы в различных видах деятельности (труде, учении, досуге, доверительной дружбе и т. д.).

Для решения практических задач часто необходимо иметь информацию о субъективном отражении индивидом межличностных отношений, о его переживаниях и способах реагирования в конкретных ситуациях. Методики, направленные на психодиагностическое изучение данных феноменов, в основном относятся к проективным. Одна из наиболее известных методик этого класса – тематический апперцептивный тест (ТАТ).

Данная методика создана Х. Морган и Г. Мюрреем в 1935 г. Стимульный материал представляет собой карточки с черно-белым изображением, на которых представлены относительно неопределенные ситуации, допускающие их неоднозначную интерпретацию. В то же время каждый из рисунков обладает особой стимулирующей силой, провоцируя, например, агрессивные реакции или способствуя проявлению установок обследуемого в сфере семейных отношений.

Обычно обследование проводится в два этапа, по 10 картин за один сеанс с интервалом между сеансами не более, чем один день. Испытуемому предлагают придумать небольшую историю о том, что привело к ситуации, изображенной на картине, что происходит в настоящее время, о чем думают, что чувствуют действующие лица, чем эта ситуация закончится. Рассказы обследуемого записываются дословно, с фиксацией пауз, интонации, выразительных движений, других особенностей. Отмечается время с момента предъявления картины до начала рассказа и общее время, затраченное на рассказ по каждой картине.

Завершает обследование опрос, основная задача которого – получение дополнительных данных об обследуемом, а также уточнение источников тех или иных сюжетов, разбор всех обнаруженных в рассказах логических неувязок, оговорок, ошибок восприятия и т. д.

Выявление и исследование межличностных отношений связано со значительными методическими трудностями. Поскольку отношение, в отличие от общения, не может быть непосредственно наблюдаемо. Вербальные методы, широко используются при исследовании межличностных отношений.

Общение является одной из наиболее важных сфер духовной жизнедеятельности человека. Высшие психические функции ребенка, такие как память, внимание, мышление, формируются сначала в общении со взрослыми и лишь, затем становятся полностью произвольными. В процессе общения ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений.

Вместе с тем в психологии существуют определённые 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. В отличии от этого, субъективные методы направлены на выявления внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания.. дошкольников является 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, B.C. Мухина и др., было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 7 до 10 лет) стремительно увеличивается, структурированность детского коллектива — одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных.

Поэтому мы ограничимся рассмотрением лишь некоторых, наиболее распространенных, кратко перечислив и другие, реже применяемые в этой области.  
 Диагностика индивидуальных свойств человека, влияющих на межличностные отношения. Для диагностики межличностных отношений бывает, чрезвычайно важно выделить те индивидуальные личностные свойства участников взаимодействия, которые проявляются и влияют, на процессы общения. С этой целью созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость,