Оглавление

Введение

Глава I. Теоретические аспекты исследования проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие межличностных отношений в психолого-педагогической литературе

1.2 Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста

1.3 Особенности формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

1.4 Характеристика методов изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Заключение

Библиографический список

Введение

Дошкольный возраст - особо ответственный период в воспитании, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом, влияющим на развитие личности ребенка.

Общение с детьми - необходимое условие полноценного развития ребенка. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений. Следует отметить, что немаловажную роль в этом отношении играет дошкольное учреждение. Ведь жизнь в детском саду способствует развитию межличностных отношений.

В нашей стране первоначально (в 60 - 70-х г.г.) проблема межличностных отношений дошкольников рассматривалась преимущественно в рамках социально-психологических исследований, где основными предметами изучения были структура, возрастные изменения детского коллектива и др. Эти исследования проводились преимущественно с помощью адаптированных социометрических методик (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Н.А. Березовин, А.Б. Широкова и др.). В социометрических работах выявился факт относительной устойчивости положения ребенка в системе личных взаимоотношений, которая зависит, по всей вероятности, от устойчивости тех факторов, которые определяют положение человека в системе межличностных отношений.

Такими учеными как Т.А. Репина, Т.В. Антонова, А.А. Рояк, Р.Б. Стеркина и др. исследовалось влияние следующих факторов на формирование межличностных отношений в детском саду: роль функций руководства - подчинения в игровых объединениях; характер игровых объединений детей (их состав, количество играющих, пол детей, длительность, устойчивость); успех в совместной деятельности (обеспечение успеха помогало изменить низкий социометрический статус дошкольников в детском саду); включение детей в значимые для дошкольников виды деятельности, связанные с четкой установкой на результат (В.А. Горбачева, Р.Б. Стеркина, Н.В. Афанасьева); уровень игровых умений; уровень развития общительности ребенка, навыков общения (Е.Ф. Рыбалко); наличие потребности в общении; характер оценок педагога, воспитателя (в старших группах детского сада особенно подчеркивается ориентирующая и стимулирующая роль педагогической оценки); речевая активность детей, причем речевая активность может изменить межличностный статус в более высокую сторону, или, с дугой стороны, высокий межличностный статус может способствовать улучшению, повышению речевой активности.

Актуальность темы исследования заключается в том, что психолого- педагогический анализ отношений старших дошкольников может дать новые подходы к воспитанию таких важнейших личностных качеств, как толерантность, нравственность, способность считаться с другими, сотрудничать с непохожими людьми. Это и обусловило выбор темы нашего исследования «Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении».

Цель исследования: изучить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной среды ДОУ и предложить методики диагностики для определения уровня межличностных отношений.

Объект исследования: процесс общения детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в группе детского сада в условиях образовательной среды.

Гипотеза исследования заключается в том, что процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной среды ДОУ, будет эффективно развиваться, при следующих условиях, если:

- будет организовано своевременное наблюдение и диагностика с целью изучения положения каждого ребенка в обществе сверстников;

будут созданы условия, направленные на развитие просоциальности действий и эмоциональной причастности к сверстнику.

Задачи исследования:

. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

. Рассмотреть понятие «межличностные отношения».

. Изучить психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, выявить особенности межличностных отношений детей данной возрастной группы.

. Подобрать диагностический инструментарий для изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: изучение и анализ литературы, систематизация и обобщение материала.

Структура курсовой работы: курсовая работа состоит из введения, четырех параграфов, заключения, и библиографического списка.

Глава I. Теоретические аспекты исследования проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие межличностных отношений в психолого-педагогической литературе

Проблема отношений имеет в педагогике большое значение. Самое главное и определяющее личность - ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями. Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях [11]. Они образуются и формируются в процессах деятельности.

Общественные условия формируют личность как систему отношений. Многообразие отношений определяет многосторонность и богатство личности. В структуре личности психологи выделяют доминирующие отношения:

отношение человека к людям;

отношение его к себе;

отношение к предметам внешнего мира.

Отношения к людям являются решающими и определяющими. Содержание, уровень отношений человека с миром весьма различны: каждый человек вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии различают два основных вида отношений: общественные отношения и то, что В.Н. Мясищев называет «психологические» отношения личности [11].

Частным случаем психологических отношений являются межличностные отношения.

Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Так определяется понятие «межличностные отношения» в «Словаре практического психолога» [19, c.378].

Межличностные отношения - это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [14, c.206].

Межличностные отношения возникают внутри каждого вида общественных отношений.

Межличностные отношения охватывают значительный круг явлений, которые можно квалифицировать с учетом трех компонентов взаимодействия:

восприятие и понимание людьми друг друга;

межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);

взаимовлияние и поведение [15].

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что межличностные отношения могут различаться по своему ценностному социальному содержанию и тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Одни отношения обезличивают людей, «учитывают» их лишь как исполнителей, другие открывают возможность для развития каждого [1].

К. Роджерс полагает, что взаимодействие с другими дает человеку возможность обнаружить, пережить или встретить свою действительную самость. Наша личность становится видимой посредством отношений с другими. Отношения создают наилучшую возможность для того, чтобы «полно функционировать», чтобы быть в гармонии с собой, другими и средой [14, c. 358-359].

Вся система отношений человека реализуется в общении. «В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу» [8, c.98], то есть, включены в общение. Общение - это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения.

Е.О. Смирновой была выдвинута гипотеза о том, что человеческие отношения, как к себе, так и к другим, имеют двойственную природу. Отношения людей основаны на двух противоречивых началах, которые можно обозначить как: «Обособленность» или «Я» «Он» и второе начало «Сопричастность» или «Я» «Ты» [10].

Несмотря на разноречивость понимания сущности межличностных отношений, в психологических исследованиях другой человек, как правило, рассматривается в качестве внешнего предмета (оценки, познания или воздействия).

Важнейшая специфическая черта межличностных отношений - эмоциональная основа, то есть они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства. Направленность человека на внешний или внутренний мир (экстравертированность или интравертированность) является важной характеристикой, влияющей на межличностные отношения. Люди не просто воспринимают друг друга, но они еще и формируют друг по отношению к другу определенные отношения, которые рождают разнообразную гамму чувств - от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему. Рассмотрим основные феномены межличностных отношений:

. Симпатия - избирательная привлекательность. Вызывает когнитивный, эмоциональный, поведенческий отклик, эмоциональную привлекательность;

. Аттракция - привлечение, притяжение одного человека к другому, процесс предпочтения, взаимного притяжения, взаимной симпатии;

3. Антипатия - чувство <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D1%83%D0%B2%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> неприязни, нерасположения или отвращения, эмоциональное <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D1%8F> отношение неприятия кого-либо или чего-либо.

. Эмпатия (сопереживание, отклик одной личности на переживание другой). Эмпатия имеет несколько уровней. Первый включает в себя когнитивную эмпатию. проявляющуюся в виде понимания психического состояния другого человека (без изменения своего состояния). Второй уровень предполагает эмпатию в форме не только понимания состояния объекта, но и сопереживания ему, т. е. эмоциональную эмпатию. Третий уровень включает когнитивные, эмоциональные и, главное, поведенческие компоненты. Данный уровень предполагает межличностную идентификацию, которая является мысленной (воспринимаемой и понимаемой), чувственной (сопереживаемой) и действенной;

. Совместимость (оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их совместной деятельности) - несовместимость;

. Сработанность (удовлетворение от общения; согласованность действий) [13, c. 45-46].

На проявления межличностных отношений влияют пол, возраст, национальность, темперамент, социальное положение, профессия и др.

Итак, далее в своем исследовании мы будем придерживаться следующего определения: «Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [20, c.115].

.2 Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста

Возрастные особенности - это качественно специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития человека [12] .

Характеристика возрастных особенностей основана на выявлении психологического содержания процесса развития познавательных способностей и формирования личности на последовательных этапах онтогенеза. Современная возрастная психология располагает достаточно развернутой картиной возрастные особенности психического развития ребенка в младенчестве, раннем, дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (отрочестве).

Возраст от 5 до 7 лет - это старший дошкольный возраст. Он является очень важным возрастом в развитии познавательной сферы ребенка, интеллектуальной и личностной. Его можно назвать базовым возрастом, когда в ребенке закладываются многие личностные аспекты, прорабатываются все моменты становления «Я» позиции .

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. [16, c. 45-46].

В сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности. Повышается дифференцированность восприятия. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам - общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

В дошкольном возрасте внимание носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, с эмоциональным отношением к ней. При этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие это в повышение, с возрастом изменяются.

Существенное повышение устойчивости внимания отмечается в исследованиях, в которых детям предлагается рассматривать картинки, описывать их содержание, слушать рассказ. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания - произвольного внимания - к 6-7 годам уже достаточно велики.

В значительной степени этому способствует совершенствование планирующей функции речи, которая является «универсальным средством организации внимания». Речь дает возможность заранее, словесно выделить значимые для определенной задачи предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности. Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания, преобладающим на протяжении всего дошкольного периода, остается непроизвольное внимание. Даже старшим дошкольникам еще трудно сосредоточиться на чем-то однообразном. А вот в процессе интересной для них игры внимание может быть достаточно устойчивым.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксированного материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль непроизвольного запоминания у детей 6-7 лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает. «В старшем дошкольном возрасте ребенок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок» [16, c. 50].

Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Некоторые формы этого запоминания можно отметить у детей в возрасте 4-5 лет, однако значительного развития оно достигает к 6-7 годам. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха. Важной особенностью этого возраста является то обстоятельство, что перед ребенком 6-7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала.

Наличие такой возможности связано с тем, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Непроизвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом она сохраняет господствующее положение.

Подобное соотношение произвольной и непроизвольной форм памяти отмечается в отношении такой психической функции, как воображение. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и предметов-заместителей. В старшем дошкольном возрасте замещение становится чисто символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами.

Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. «Воображение в этом возрасте расширяет возможности ребенка во взаимодействии с внешней средой, способствует ее усвоению, служит вместе с мышлением средством познания действительности» [7 , c. 43].

Развитие пространственных представлений ребенка к 6-7 годам достигает высокого уровня. Для детей этого возраста характерны попытки провести анализ пространственных ситуаций. Хотя результаты не всегда хорошие, анализ деятельности детей указывает на расчлененность образа пространства с отражением не только предметов, но и их взаимного расположения. «Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте в значительной степени связано с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне» [7, c. 45]. Эта возможность существенно повышается к шести годам, в связи с усвоением новых способов умственных действий. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на основание определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

В возрасте 5-6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов и воздействие на них с целью изменения. Данный уровень умственного развития, т.е. наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно-действенного мышления проявляются предпосылки для формирования более сложной формы мышления - наглядно-образного мышления. Оно характеризуется тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком в русле представлений, без применения практических действий. К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления - наглядно-схематическое мышление. Отражение достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематические изображения.

«Наглядно-схематическое мышление создает большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений. Приобретенная черта обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями» [16, c. 60] В то же время данная форма мышления является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий. Таким образом, к 6-7 годам ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления.

Старший дошкольный возраст следует рассматривать только как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, как бы определяя тем самым, ближайшую перспективу умственного развития.

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. ребенок 6-7 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течении довольно длительного времени.

При выполнении волевых действий значительное место продолжает занимать подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем, все больше значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждая ребенка к определенным действиям. «У старшего дошкольника отчетливо выступает этап предварительной ориентировки». [2, c.68] Игра и требует заранее выработать определенную линию своих действий. Поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми.

Необходимо отметить, что к моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Выполнение определенных правил и в более младшем возрасте служило для ребенка средством получения одобрения взрослого. Однако в старшем дошкольном возрасте это становится осознанным, а определяющий его мотив - «вписанным» в общую иерархию. Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать, с этой точки зрения, последовательность своих поступков, предвосхищает результат и оценку со стороны взрослого. Е.В. Субботский считает, что в силу интериоризации правил поведения, нарушение этих правил ребенок переживает даже в отсутствие взрослого. Дети 6-летнего возраста начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих людей. [7, c. 67]

Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для 6-леток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка. К 7-летнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6-7 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицания и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к себе.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка 6-7 лет, можно заключить, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать. Старший дошкольник умеет согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия с общественными нормами поведения. Его собственное поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

1.3 Особенности формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Развитие отношений со сверстниками у дошкольников тесно связано с развитием самосознания ребенка и с тем, что соотношение предметного и личностного начал меняется на протяжении дошкольного возраста.

Д.Б. Эльконин высказал предположение, что развитие самосознания ребенка можно рассматривать как дифференциацию и внутренние взаимоотношения «Я» и «Не-Я» ребенка. Этот внутренний «Не-Я», с одной стороны, оценивает и познает самого субъекта (и тогда, по выражению М.М.Бахтина, он «смотрит на себя глазами другого»), а с другой - является субъектом обращения и диалога (и тогда человек «смотрит в глаза другому»). В обоих случаях при внешней встрече с другим человек относит себя к другому, то есть относится к нему. Отношение к себе и отношение к другому являются разными, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания [24].

Онтогенетическое развитие самосознания ребенка и отношение к другому можно представить как сложное переплетение и взаимосменяемость этих двух начал. Сознание ребенка изначально диалогично, и в нем всегда присутствует другой. Функции и конкретная персонификация этого другого с возрастом меняются. Первоначально этим внутренним другим является для ребенка взрослый. На определенном этапе возрастного развития им становится сверстник. Этот процесс можно представить как «вхождение» сверстника во внутренний мир ребенка, в состав его самосознания [24].

Данные положения позволяют подчеркнуть, что дошкольники, постоянно находясь в общении друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений.

В дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить три основных этапа: младший дошкольный возраст (3 года); средний дошкольный возраст (4-5 лет); старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет).

Межличностные отношения в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. В детском саду отношения и связи представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок занимает определенное место. В группе детского сада выделяют три вида межличностных отношений:

) межличностные отношения, которые можно выявить, анализируя объективные связи детей, устанавливающиеся при взаимодействии в совместной деятельности и общении;

) межличностные отношения, выявляемые при рассмотрении избирательных отношений, существующих в группе;

) вид отношений, которые проявляются в системе существующих в группе взаимных оценок детьми друг друга.

Рассмотрим подробнее особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

К старшему дошкольному возрасту, ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и целостной личностью [21]. Эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

К шести годам значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Это объясняется развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм [22, c.23].

Просоциальность действия старших дошкольников направлены уже не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка. Постепенно ровесник становится для дошкольника не только предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, а, следовательно, возрастает эмоциональная вовлеченность в его действия. Равенство сверстников позволяет ребенку прямо «накладывать» свое отношение к воспринимаемому им миру на отношение партнера. Таким образом, преобразуется потребность в сверстнике от младшего дошкольного возраста к старшему: от потребности в доброжелательном внимании и игровом сотрудничестве в младшем дошкольном возрасте через средний дошкольный возраст с его доминирующей потребностью в доброжелательном внимании сверстника - к старшему дошкольному возрасту с его потребностями не только в доброжелательном внимании, но и в стремлении разделить с ровесниками переживания.

На наш взгляд, поведение старших дошкольников не является произвольно регулируемым. Об этом свидетельствует, в частности, одномоментное принятие решений.

К старшему дошкольному возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но и свои желания, переживания, мотивы, которые в отличие от действий, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Это объясняется развитием децентрации, благодаря которой ребенок становится способным понимать точку зрения другого (Ж.Пиаже) [4, c.380].

К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка целостной личностью [9, c. 28].

Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Реальные и игровые отношения дифференцируются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи - основа коллективизма и товарищества.

Таким образом, у старших дошкольников сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справится с драматизацией замысла, требуется деловое сотрудничество, которое обеспечивается актуально-деловым общением по типу «сейчас» и «здесь». Ребенок стремится привлечь к себе внимание. Он особенно чувствителен к разным «признакам» отношения к себе со стороны других детей. Вместе с тем ребенок начинает видеть недостатки сверстника. Такая особенность восприятия сочетается с ревнивым интересом ко всем его действиям, поступкам, оценкам. Проявляется так же потребность ребенка в самопознании и положительном самовосприятии.

После сказанного понятно, что к старшему дошкольному возрасту, сверстник является для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но и неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения у детей.

Таково в общих чертах отношение к сверстнику старшего дошкольника. Однако внутри этого отношения возможны различные индивидуальные варианты. Существуют и проблемные формы межличностных отношений. Среди наиболее типичных для детей дошкольного возраста вариантов проявляются: агрессивность, обидчивость, застенчивость, демонстративность. Выявление наличия подобных проблем у ребенка может помочь понять имеющиеся особенности в отношениях ребенка с другими детьми.

Таким образом, группа детского сада - целостное образование, представляет из себя единую функциональную систему со своей структурой и динамикой. Присутствует сложная система межличностных иерархизированных связей ее членов в соответствии с их деловыми и личностными качествами, ценностными ориентациями группы, определяющими, какие качества наиболее высоко в ней ценятся.

В связи с вышесказанным подчеркнем, что сверстник - это важная составная часть жизни ребенка. За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с детьми. Также необходимо отметить, что межличностные отношения у детей не всегда выражают себя во внешних действиях и являются стороной сознания ребенка. И к старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает воспринимать себя и другого как целостную личность, не сводимую к отдельным качествам, благодаря чему становится возможным личностное отношение к сверстнику.

.4 Характеристика методов изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

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.

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

социометрия,

метод наблюдения,

метод проблемных ситуаций [23, c. 54].

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». Проблема лидерства является одной из важнейших в социальной психологии. При всем многообразии трактовок этого понятия сущность лидерства в основном понимается как способность к социальной воздейственности, руководству, доминированию и подчинению себе других. Феномен лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности. Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности к группе детского сада. Эта группа не имеет четких целей и задач, у нее нет какой-либо определенной, общей, объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определенных детей, их особой притягательности. Поэтому 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 5-7 лет [23, c. 12-13].

Капитан корабля

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

. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?

. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?

. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?

. 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

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них - большой красивый, красного цвета, а другой - маленький, невзрачный, черного цвета. 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 [23, c. 14].

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

В эксперименте, разработанном профессором Я. Л. Коломинским («Выбор в действии») [3], существует специально адаптированный вариант для дошкольников, который условно назван «У кого больше?». Экспериментальная процедура состоит в следующем. Предварительно готовятся по 3 переводные картинки на каждого ребенка группы. На оборотной стороне картинки ставится номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора выводит детей, за исключением одного, в другое помещение, где занимает их игрой, чтением книги. Экспериментатор обращается к оставшемуся ребенку: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы. У кого окажется больше картинок - тот выигрывает. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь». Ребенок выполняет задание и уходит и третье помещение.

Экспериментатор фиксирует в подготовленной социометрической таблице (матрице) выборы детей. В ней вертикально располагаются имена детей труппы (сначала мальчиков, затем девочек), «присваиваются» им номера по порядку. Эти номера должны быть постоянными по всех экспериментах. По горизонтали сверху таблицы наносятся порядковые номера детей. Принцип использования матрицы состоит в том, чтобы проставлять в клетках цифры, показывающие, кого и в какую очередь выбрал ребенок. Например: Алеша К. в первую очередь выбрал Сергея П.; во вторую - Олю Л.; в третью - Костю Т. Таким образом, заполняются все данные в таблице, после чего осуществляется подсчет выборов, полученных каждым ребенком (по вертикальным столбцам), и записывается в соответствующую графу матрицы.

Далее переходят к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрят, кто выбрал Алешу К.. Если среди тех, кто его выбрал, есть дети, выбранные им самим, то это означает взаимность выбора. Эти взаимные выборы обводятся в таблице кружком, затем подсчитываются и записываются.

Если в эксперимент включен вариант аутосоциометрии («Как ты думаешь, кто тебе положил (или положит) открытку?» (Я. Л. Коломенский), таблица принимает несколько иной вид: на каждого ребенка клеточка делится пополам - одна под другой. В верхней отмечается, как прошел выбор самого ребенка, в нижней - ожидаемый [3].

Социометрический эксперимент может быть проведен по варианту Т.А. Репиной «Секрет». Игра дает возможность выявить существенные характеристики детских отношений в группе. По количеству полученных каждым ребенком картинок можно судить о положении его в группе сверстников. Следует обратить особое внимание на детей, не получивших подарков, а также на тех, которые получили отрицательные выборы. В данной методике эти задачи решаются путем качественного анализа мотиваций детей при осуществлении выбора или в проективной ситуации («Если бы только трем детям у тебя не хватило картинок, кому бы ты не дал?») [5].

Для проведения экспериментальной игры «Секрет» нужно подготовить по 3 картинки на каждого ребенка и 6-8 запасных. Игру проводят двое взрослых, не работающих непосредственно в группе.

В раздевалке, где находятся шкафчики для одежды детей, ставят подальше друг от друга два детских столика с двумя стульчиками у каждого (для ребенка и для взрослого).

Перед началом эксперимента ребенку дают инструкцию: «Сегодня все дети нашей группы будут играть и интересную игру, которая начинается «Секрет». По секрету нее будут дарить друг другу красивые картинки». Чтобы ребенок мог легче принять задачу - подарить другим то, что нравится самому, его замеряют: «Ты будешь дарить ребятам, а они подарят тебе». Далее взрослый дает ребенку 3 картинки и говорит: «Ты можешь их подарить тем детям, которым захочешь, только каждому по одной. Если хочешь, можешь подарить картинки и тем ребятам, которые болеют» (последняя фраза произносится быстро, чтобы дети не воспринимали ее как обязательный совет). Если ребенок долго не может решить, кому сделать подарки, взрослый объясняет: «Можешь подарить тем детям, которые тебе больше всех нравятся, с которыми ты любишь играть». После того, как ребенок сделал свой выбор, назвал имена детей, которым хочет преподнести подарки, взрослый обращается к нему: «Почему ты и первую очередь решил подарить картинку... ?» Далее ребят спрашивают: «Если бы у тебя было много картинок и только трем детям группы не хватало, кому бы ты не стал давать картинку и почему?» Все ответы записываются в тетради, а на обратной стороне картинки отмечается имя ребенка, которому она подарена. Важно, чтобы все дети нашли у себя «подарки». Для этого экспериментатор использует запасные картинки.

Можно воспользоваться в диагностической работе и социометрическим экспериментом «Игра в почтальона» (Л. Кантат). Он идентичен игре «Секрет», но здесь ребенку предоставляется право дарить открытку самому себе.

Методика «Краски а подарок на день рождения», разработанная на основе социометрического эксперимента Е. А. Панько и М. Кашляк, используется для диагностики как структуры детской группы, так и характера отношений между сверстниками [5].

Предварительно заготавливаются 8 разноцветных фломастеров (карандашей): синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый. Выявляется степень привлекательности каждого из этих цветов для конкретного ребенка, затем с каждым из испытуемых экспериментатор вступает во взаимодействие, в ходе которого говорит: «У каждого человека одни раз в год бывает день рождения, его праздник. На него обычно приходят гости, поздравляют, дарят подарки. К кому из детей нашей группы ты хотел бы пойти на такой праздник. Можно выбрать троих. А теперь посмотри на эти фломастеры. Какой из них ты хотел бы подарить каждому из этих детей?»

Все выборы ребенка фиксируются в социометрической таблице-матрице. В данной методике, помимо основного анализа социометрических данных, осуществляется анализ цветовых предпочтений на основе цвета «подаренного» фломастера, исходя из того, что каждый цвет обладает определенным эмоциональным значением (К. Изард, М. Люшер, В. Тернер, Г. Хоментаускас). Так, радость ассоциируется с красным цветом, удивление - с желтым, утомление - с серым, страх - с черным, гнев - с красным и черным, грусть - с синим и серым, интерес - с синим и зеленым. Таким образом, кроме традиционных диагностических показателей взаимоотношении (КВ -коэффициента взаимности; УБВ - уровня благополучия взаимоотношений; ИИ - индекса изолированности) появляется новый - «цвет» предпочитаемого выбора.

Обработка и анализ социометрических исследований. Первичная информация каждого социометрического исследования - социометрический выбор - фиксируется в процессе самого исследования. Далее заполняются нижние суммирующие графы таблицы: «число полученных выборов», «число взаимных выборов», «число ожидаемых выборов», «число оправдавшихся выборов» (последние 2 графы - в варианте аутосоциометрии).

Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде социограммы (карты групповой дифференциации). Для этого следует начертить 4 концентрические окружности, разделить их пополам вертикальной линией. Справа располагают номера мальчиков, слева - девочек.