Курсовая работа

Особенности межличностных отношений младших школьников на начальном этапе обучения

**Содержание**

ВВЕДЕНИЕ

. Общая характеристика межличностных отношений детей младшего школьного возраста

.1 Психологические особенности младшего школьного возраста

.2 Особенности развития межличностных отношений младших школьников со сверстниками и взрослыми

.3 Исследование рефлексии младших школьников в личностной сфере

. Межличностные отношения в школе

.1 Обеспечение позитивных межличностных отношений в школьном классе

.2 Место и природа межличностных отношений

.3 Общение в системе межличностных и общественных отношений

. Диагностика межличностных отношений в школе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

рефлексия межличностные отношения школьник сверстник

**ВВЕДЕНИЕ**

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребёнка, становления его самосознания. Основополагающая значимость проблемы взаимоотношений детей в последнее время особенно привлекает внимание психологов и педагогов. Изучение вопроса межличностных отношений имеет не только первостепенное теоретическое, но и практическое значение. Исследование этой проблемы во многом связано с более глубоким психолого-педагогическим изучением ребёнка, проникновением в область многообразных контактов детей с взрослыми и сверстниками.

Проблема межличностных взаимоотношений детей со сверстниками достаточно подробно изучалась (В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, B.C. Мухина, Я.Л. Коломинский, A.M. Прихожан, Е.О. Смирнова, В.Г.Утробина, Д.И. Фельдштейн и др.). В ходе многочисленных исследований в этой области накоплено большое количество данных применительно к дошкольному и подростковому возрастам.

Младший школьный возраст наименее изучен с этой точки зрения и остаётся открытым периодом в генетической линии развития межличностных отношений.

Поскольку ведущей в этом возрасте традиционно считается учебная деятельность, то исследования, касающиеся данного возрастного периода, были направлены преимущественно на изучение психологических способностей, связанных с ней: познавательных способностей ребёнка, компонентов учебной деятельности, рефлексии и т.п. Общение и отношения со сверстниками исследовались в основном в рамках учебной деятельности, как эффективные средства её организации.

Но, помимо общения на уроке, младшие школьники вступают в достаточно сложные межличностные отношения между собой, и психологические особенности этих отношений остаются не изученными.

Эта **проблема** приобретает особую актуальность в связи с личностно- ориентированной направленностью педагогического процесса в современной начальной школе, что предполагает более внимательное отношение к психологическому благополучию детей. Кроме того, данные по этому вопросу сделают более полной психологическую характеристику младшего школьного возраста.

В этой связи, мы предприняли попытку исследовать психологические особенности общения и межличностных отношений детей младшего школьного возраста.

Мы исходили из **гипотезы,** что межличностные отношения в младшем школьном возрасте имеют свою возрастную специфику, которая определяется возрастными особенностями младшего школьника.

Таким образом, **предметом** настоящего исследования являются межличностные отношения детей младшего школьного возраста.

**Объектом** исследования являются учащиеся Сарыкольского района Урицкой средней школы.

Основная **цель** работы заключается в выявлении и изучении особенностей межличностных отношений, их динамики в течение периода начального обучения.

Конкретные **задачи** настоящего исследования следующие:

. осуществить наблюдение за взаимодействиями детей в различных ситуациях на разных этапах младшего школьного возраста;

. разработать экспериментальные методики, адекватные для младшего школьного возраста, выявляющие особенности общения и межличностных отношений;

. сравнить особенности общения и межличностных отношений детей 1 и 4 классов с целью выявления динамики отношений на протяжении периода обучения в начальной школе;

. выделить индивидуальные типы отношения к сверстнику.

Основными **методами** исследования являются:

. Теоретический анализ литературы;

. Педагогическое наблюдение;

. Социометрия, анкетирование;

. Методы математической статистики.

Данная работа состоит из введения, 3-х глав, заключения и литературных источников.

**1. Общая характеристика межличностных отношений детей младшего школьного возраста**

**1.1 Психологические особенности младшего школьного возраста**

Младший школьный возраст - это особый период жизни ребёнка, который выделился недавно. Он наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.).

Итак, младший школьный возраст - это возраст 6 (7) - 10-летних детей, обучающихся в 1 - 3 (4) классах современной отечественной начальной школы. С точки зрения нашей проблемы, интересно рассмотреть, что происходит, когда ребёнок приходит в школу?

С приходом ребёнка в школу, как писал Д.Б. Эльконин , происходит перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребёнок - взрослый» и «ребёнок - дети». Эти системы связаны игровой деятельностью [1].

Результаты игры не влияют на отношения ребёнка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями.

В школе, согласно Д.Б. Эльконину, возникает новая структура этих отношений [1]. Система «ребёнок - взрослый» дифференцируется:

«ребенок - учитель»

«ребенок - взрослый»

«ребенок - родители»

Система «ребёнок - учитель» начинает определять отношение ребёнка к родителям и отношение ребенка к детям. Система «ребёнок - учитель» становится центром жизни ребёнка, от неё зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий:

«ребенок - учитель»

«ребенок - родители» «ребенок - сверстники»

Отношение родителей к учёбе ребёнка, занявшей центральное место в его жизни, тоже очень значимо, но, как справедливо заметил Леонтьев, хорошие домашние отношения уже легко могут быть омрачены двойкой учителя [2].

Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. [3]. Славина обнаружили, что 70% младших школьников плохо знают отметки своих товарищей и мало ими интересуются, если это не подчеркивает учитель, таким образом, отношение младших школьников друг к другу не зависит от успеваемости и поведения в школе, а определяется отношением учителя.

Первоклассники ещё не чувствуют себя частью единого коллектива, они обособлены и независимы друг от друга, эгоцентричны. Они стремятся хорошо выполнить свои личные школьные обязанности. В этом возрасте взаимооценки учащихся и построения взаимоотношений со сверстниками в большей мере определяется степенью соответствия поведения одноклассников роли ученика, а в качестве основных критериев выступают успеваемость и дисциплинированность.

Собственно, личностные критерии оценки одноклассников (как показывают экспериментальные данные) оказываются в этом возрасте как бы второстепенными, хотя и начинают играть более существенную роль к концу периода начального обучения.

Исследования Л.И. Божович [3] показали, что для первоклассников и второклассников безразлично, получили они замечание наедине с учителем или в присутствии одноклассников в классе. Однако уже в четвертом классе придают большее значение замечаниям, полученным в среде товарищей, таким образом, переживание эмоционального благополучия становится в зависимость (к четвертому классу) не только от мнения взрослых, но и от мнения одноклассников, их отношения.

Социальная ситуация развития ребёнка, сложившаяся в начале младшего школьного возраста, требует особой деятельности, которая получила название учебной, и которая является ведущей в данном возрастном периоде.

Принято считать, что это деятельность по усвоению знаний. Но эта характеристика недостаточна. В игре ребёнок тоже усваивает знания (дидактические игры, например). Однако, в дошкольном возрасте усвоение - косвенный продукт какой-то другой деятельности. Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение интеллектуальных и духовных богатств, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны.

Предметы науки и предметы культуры - это особые предметы, с которыми надо научится действовать.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребёнок приходит в школу, её ещё нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы - прежде всего ребёнка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребёнок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он «не работает» иногда уже к началу второго класса.

Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребёнка учат в школе, считал Д.Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию [1]. Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. Превращение деятельности, которая ещё не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда в школе будет привлекать содержание обучения.

Учебная деятельность характеризуется её предметом. Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребёнок, сам субъект, эту деятельность осуществляющий. Впервые субъект выступает сам для себя как самоизменяющийся.

Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности - это поворот человека на самого себя, т.е. рефлексия. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребёнка оценивают, а отметка выступает как определённая форма оценки. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений.

В структуру учебной деятельности входят:

. учебная задача - это то, что ученик должен освоить;

. учебное действие - это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает;

. действие контроля - это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу;

. действие оценки - определение того, достиг ли ученик результата или нет.

На начальных этапах учебная деятельность осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. Учебная деятельность - это такая же предметная деятельность, но предмет её теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность с ним затруднена. Для её осуществления нужно объекты материализовать.

Деятельность, первоначально разделённая между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции происходит из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий.

Таким образом, совместная деятельность - необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида.

В младшем школьном возрасте появляются важные психологические новообразования в познавательной сфере ребёнка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Это обуславливается тем, что ребёнок начинает осознавать особую анемическую задачу, он отделяет эту задачу от всякой другой.

Кроме того, в этот период идёт интенсивное формирование приёмов запоминания.

От наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребёнок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребёнка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определённой задаче. Дети уже могут не только рассматривать объект, но и управлять своим восприятием. Для этого должно возникнуть предварительное представление, предварительный поисковый образ того, что нужно увидеть. В этом возрасте формируется произвольность внимания, т.е. способность сосредоточиться на мало интересных вещах. Эмоциональные переживания приобретают более обобщённый характер. Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщённый характер.

Учебная деятельность способствует развитию воли и произвольности. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе же вся деятельность по своему характеру является произвольной.

Итак, произвольность и осознанность всех процессов, их интеллектуализация и внутреннее опосредовани являются основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста. Осознание себя и своих собственных изменений, которое возникает в результате развития учебной деятельности, не ограничивается рамками учения и распространяется на самые разные сферы жизнедеятельности младшего школьника, в том числе и на сферу отношений с другими людьми. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение оснований своих действий, поступков, т.е. определенный уровень развития рефлексии, которая также является одним из важнейших новообразований, формирующихся у младшего школьника. В связи с этим, особенно важно выяснить, в чём проявляется и как функционирует рефлексия в межличностной сфере младших школьников.

Так же, в свете проблематики межличностных отношений младших школьников, необходимо рассмотреть такие важные аспекты социального развития детей младшего школьного возраста как нравственность и моральные нормы. Об этих проблемах речь пойдёт ниже[4].

**1.2 Особенности развития межличностных отношений младших школьников со сверстниками и взрослыми**

Младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом возрастном этапе.

С приходом в школу отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми младшего школьного возраста по сравнению с подготовительной группой детского сада. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе.

Новая социальная ситуация и новые правила поведения приводят к тому, что в первый год обучения повышается уровень комфортности детей, что является закономерным следствием вхождения в новую группу. Общение со сверстниками играет важную роль в этом возрасте. Оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их учебу [5].

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебного процесса. Он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Ко 2 и 3 классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.

Обычно дети начинают общаться по симпатиям, общности каких-либо интересов. Немалую роль играет и близость их места жительства и половых признаках. Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов; например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием… Сознание младших школьников еще не достигло того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности. Но в целом дети 3 - 4 классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в 3 классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. В этом возрасте наиболее распространенной является групповая дружба. Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных [6].

По степени эмоционального вовлечения общения ребенка со сверстниками, оно может быть товарищеским и приятельскими. Товарищеское общение - эмоционально менее глубокое общение ребенка, реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом. Приятельское - как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом.

Взаимоотношения мальчиков и девочек в младших классах носят стихийный характер.

Основными показателями гуманистических отношений между мальчиками и девочками являются симпатия, товарищество, дружба. При их развитии возникает стремление к общению. Личная дружба в младшей школе устанавливается весьма редко по сравнению с личным товариществом и симпатией. В этих процессах большая роль принадлежит учителю.

В начальных классах у ребенка уже есть стремление занять определенное положение в системе личных взаимоотношений и в структуре коллектива. Дети зачастую тяжело переживают несоответствие между притязаниями в этой области и фактическим состоянием [7]. Система личных отношений в классе складывается у ребенка по мере освоения и школьной действительности. Основу этой системы составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими.

В проявлении и развитии потребности детей в общении, у учеников начальных классов наблюдаются значительные индивидуальные особенности. Можно выделить две группы детей в соответствии с этими особенностями. У одних общение с товарищами в основном ограничивается школой. У других общение с товарищами уже занимает немалое место в жизни.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет труднее. И положение ребенка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также труднее будет исправить.

На положение ребенка в системе личных взаимоотношений влияет и такой феномен как речевая культура.

Речевая культура общения состоит не только в том, что ребенок правильно произносит и правильно подбирает слова вежливости. Ребенок, обладающий только этими возможностями, может вызвать у сверстников чувство снисходительного превосходства над ним, так как его речь не окрашена наличием у него волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой уверенности в себе и чувстве собственного достоинства.

Именно усваиваемые и использованные ребенком средства эффективного общения в первую очередь определят отношение к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Именно в условиях самостоятельного общения ребенок открывает для себя разнообразные стили возможного построения отношений [8].

Общение со сверстниками приобретает совершенно, исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства младшие школьники отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связь с родителями, столь эмоциональная в детском возрасте, становится не столь непосредственной. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои тайны, дела, планы он доверяет уже не родителям, а обретенным друзьям. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своими сверстниками, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друзей. Обсуждение родителями личности друзей в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается подростками как покушение на его право выбора и его свободу.

В отношениях со сверстниками школьник стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям младший школьник, как правило, занимает негативную позицию.

Успехи в среде сверстников ценятся больше всего. Нормы и правила заимствуются из отношений с взрослыми. Однако здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Здесь высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, жадность, эгоизм и многое другое.

Нормативность у младших школьников формируется стихийно, контроль за ней, осуществляется в максималистских формах. Если школьник предал или подвел, а тем более бросил, он может быть избит, а также ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Младшие школьники жестоко оценивают сверстников, которые в своём развитии ещё не достигли уровня самоуважения, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы. Оценка поступков сверстников идет более максималистично и эмоционально, чем у взрослых.

При всей ориентации на утверждение себя среди сверстников младшие школьники отличаются крайним конформизмом. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «мы», которое поддерживает школьника и укрепляет его внутренние позиции. Очень часто дети для усиления этого «мы» прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам. В этом возрасте начинают носить одного стиля и вида одежду, чтобы подчеркнуть свою причастность друг к другу. В неформальных объединениях формируется или заимствуется из старших по возрасту группировок своеобразный сленг - слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства «мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися через идентификацию всех членов группы общими знаками общения. Речь может быть полностью сленговой, но и также может иметь в обороте 5-7 сленговых слов.

Главное, что эти слова присутствуют в группе, являются её достоянием, они преступают нормы обыденной этики, освобождают от нормативной пристойности и дают ощущение раскрепощения в диалоге.

Дети пользуются сленгом в классе, в спортивных группах, во дворах домов, а также в диффузных неформальных объединениях.

Помимо автономной сленговой речи, которая объединяет младших школьников в группы, необходимо выделить также площадные позы и жесты агрессивные, снимающие дистанцию, подчас откровенно циничные. Невербальное общение может вызывать протест смотрящих на это взрослых, но сами младшие школьники подчас с готовностью проходят через эту возрастную инициацию вольными позами и жестами. При этом они не вникают в глубинные смыслы своих выразительных действий.

Но многое в вербальных и невербальных формах общения определяет культурная среда, в которой живет школьник, и его внутренняя позиция по отношению к сленгу и ненормативным жестам вообще. Есть категория младших школьников, которая весьма чутко относится к родному слову и стремится к очищению и развитию собственной речи. Им претит пошлость, подчиняющая себе общение со сверстниками через сленг и невербальные, агрессивные формы коммуникации. Чувствительность к пошлости одних и нечувствительность других ставят их в отношения конфронтации или безмолвного отчуждения друг от друга. Начинается и в этой сфере разделение на своих, и на чужих.

Диапазон ориентации в общении велик и многообразен как окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывает сильное воздействие потребность в сверстнике, в чувстве «мы», страх перед возможным одиночеством. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно, младший школьник удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым[9].

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Недостаток общения может привести к задержкам умственного и физического развития, заболеваниям. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям, к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные, способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями младшие школьники сами превращаются в личности. Общаясь, личность:

. усваивает опыт человечества;

. параллельно идет процесс накопления собственного опыта, который вместе с разумом, чувствами, эмоциями, навыками будет влиять на поведение;

. общаясь с людьми можно открыть различные стороны своей личности;

. общение со сверстниками очень важный специфический канал информации, по нему младшие школьники узнают многие необходимые вещи, которые по тем, или иным причинам им не сообщают взрослые;

. это специфический вид деятельности и межличностных отношений, где вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы, с общественными. Соревновательность групповых взаимоотношений, особенно, сильная у мальчиков, служит ценной жизненной школой;

. это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает школьнику автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости, сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, товарищей, имеет для самоуважения младшего школьника решающее значение. Рост влияния сверстников проявляется, прежде всего, в том, что они большую часть времени проводят с ровесниками. Нормы и критерии, принятые в кругу сверстников, становятся в некоторых отношениях психологически более значимыми, чем те, которые существуют у старших.

В постоянном общении в коллективе человек приобщается к идейным, моральным, эстетическим и другим духовным ценностям и создает духовные и материальные ценности сам.

Если бы с рождения человек был бы лишен возможности, общаться с людьми, то он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен, оставаться полуживотным, лишь внешне, анатомо - физиологически напоминающим человека. Об этом свидетельствуют многочисленные факты, описанные в литературе и показывающие, что, будучи лишенным, общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он как организм, вполне сохранен, тем не менее остается биологическим существом в своем психическом развитии. В качестве примера можно привести состояния людей, которых время от времени находят среди зверей и которые длительный период особенно в детстве жили в изоляции от цивилизованных людей (то есть так называемые «маугли»), или, уже, будучи взрослыми, в результате несчастного случая оказались в одиночестве, надолго изолированными от себе подобным.

Большое значение для психического развития ребенка имеет его общение с взрослыми на ранних этапах онтогенеза. В это время все свои человеческие, психические и поведенческие качества он приобретает почти исключительно через общение, так как вплоть до начала обучения в школе, а ещё более определенно - до наступления подросткового возраста, он лишен способности к самообразованию и самовоспитанию.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию.

В общении сначала через прямое подражание - викарное научение, а затем через словесные инструкции - вербальное научение приобретается основной, жизненный опыт ребенка. Люди, с которыми он общается, являются для ребенка носителями этого опыта, и никаким другим путем, кроме общения с ними, этот опыт не может быть приобретен. Интенсивность общения, разнообразие его содержания, целей и средств являются важнейшими факторами, определяющими собственное развитие детей. И поэтому, для приобретения социально - психологического опыта ребенок нуждается в постоянном расширении круга общения, что и происходит. Младший школьник стремится к общению со сверстниками, так как в этот период общение приобретает особую ценность в связи с возрастающим интересом друг к другу, потребностью сравнить себя со сверстниками и обрести дружбу. Различные виды общения служат развитию различных сторон психологии и поведения человека. Так, деловое общение формирует и развивает его способности, служит средством приобретения знаний и навыков. В нем же человек совершенствует умение взаимодействовать с людьми, развивая у себя необходимые для этого деловые и организаторские качества.

Личностное общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определенные черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы, формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

Разнообразное по содержанию, целям и средствам общение так же выполняет специфическую функцию в психическом развитии индивида. Например, материальное общение позволяет человеку получать необходимые для нормальной жизни предметы материальной и духовной культуры, которые выступают в качестве условия индивидуального развития. Когнитивное общение непосредственно выступает как фактор интеллектуального развития, так как общающиеся индивиды обмениваются и, следовательно, взаимно обогащаются знаниями.

Кондиционное общение создает состояние готовности к научению, формулирует установки, необходимые для оптимизации других видов общения. Тем самым оно косвенно способствует индивидуальному интеллектуальному и личностному развитию человека. Мотивационное общение служит источником дополнительной энергии для человека, своеобразной его подзарядкой. Приобретая в результате такого общения новые интересы, мотивы и цели деятельности, человек увеличивает свой психоэнергетический потенциал, развивающий его самого. Деятельностное общение, которое мы определили как межличностный обмен действиями, операциями, умениями и навыками, имеет для индивида прямой развивающий эффект, так как совершенствует и обогащает его собственную деятельность.

Биологическое общение служит самосохранению организма в качестве важнейшего условия поддержания и развития его жизненных функций. Социальное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни: коллективов, групп, организаций, человеческого мира в целом.

Непосредственное общение необходимо человеку для того, чтобы обучаться и воспитываться в результате широкого использования на практике данных ему с рождения, самых простых и эффективных средств и способов научения: условно - рефлекторного, викарного, вербального.

Опосредованное общение помогает усвоению средств общения и совершенствованию на базе их способности к самообразованию и самовоспитанию человека, а также к сознательному управлению самим общением.

Благодаря невербальному общению человек получает возможность психологически развиваться ещё до того, как он усвоил и научился пользоваться речью, около 2-3 лет. Кроме того, само по себе невербальное общение способствует развитию и самосовершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития. Что же касается вербального общения и его роли в психическом развитии индивида, то её трудно переоценить. Оно связано с усвоением речи, а она, как известно, лежит в основе всего развития человека, как личностного, так и собственно интеллектуального.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. В процессе общения личность развивается и самоутверждается, вырабатываются коммуникативные умения и навыки, формируются знания об окружающих и о собственном «Я» путем сравнения себя со сверстниками, а затем и с взрослыми. Став активной зрелой личностью, человек через общение влияет на других не только налаживанием контактов с различными людьми и передачей им информации, но и передачей себя, своей личности.

Межличностные отношения и взаимоотношения

В группах, коллективах существуют отношения и взаимоотношения. Человек, так или иначе, относится к вещам, событиям, социальной жизни, людям. Что-то ему нравится, а что-то нет, одни события, факты его волнуют, а другие оставляют равнодушным. Чувства, интересы, внимания - вот те психические процессы, которые выражают отношение человека, его позицию. В социальных общностях у составляющих их людей представлены не отношения, взаимоотношения.

Взаимоотношение - это отношение идущее от людей к людям, «навстречу друг другу». При этом, если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется «обратная связь». Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность (один и тот же ток). У одного могут быть добрые, хорошие отношения к другому, а у другого к нему противоположные. Между общением, с одной стороны, и отношением, существует определенная соотнесенность.

Общение - это видимая, наблюдаемая, выявляющаяся вовне связь людей. Отношение и взаимоотношение - стороны общения. Они могут быть явными, но могут быть и скрытыми не показными. Взаимоотношение реализуется в общении и через общение. В то же время взаимоотношение накладывает печать на общение, оно служит своеобразным содержанием последнего. Принято различать деловые и личные взаимоотношения. Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции его членов. Например: открывается школа-интернат. Штатным расписанием предусмотрены директор, завуч, учителя, воспитатели и т.д. Документом же определены обязанности каждого из них. Лицу, занявшему ту или иную должность, надлежит выполнять определенную работу, а также устанавливать вытекающие из служебных обязанностей деловые контакты [10].

Психологическими исследованиями установлено несколько видов деловой зависимости:

Деловые отношения равенства. В этом случае два или несколько членов группы, коллектива имеют одинаковые функции.

Деловые отношения подчинения. В них одно лицо согласно документу занимает положение, обязывающие его намечать для другого объект приложения усилий, способы осуществлять контроль, принимать исполнение. Другое лицо признает и выполняет предписания документа, хотя они исходят не из документа, а от лица с возложенными на него полномочиями. Реальные деловые взаимоотношения всегда богаче положений, закрепленных в инструкциях, уставах, приказах. Это связано с тем, что относятся друг к другу люди, наделенные индивидуальными качествами.

Личные взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности, взглядов, интересов, комплиментарности и другие. В личных взаимоотношениях не имеют силы. Необходимым условием возникновения данных отношений является постижением друг друга. Именно в ходе познавания устанавливаются взаимоотношения. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность.

В процессе общения намечаются несколько вариантов соотношения деловых и личных взаимоотношений:

Совпадение положительной направленности. В группе, не имеющей деловых противоречий между членами, добрые личные контакты способствуют успешному выполнению стоящей задачи. Под влиянием положительных личных взаимоотношений деловые становятся менее официальными. Но различия между ними сохраняются.

Натянутые деловые отношения и недоброжелательные личные. Это предконфликтная ситуация. Она может возникнуть в отношения равенства или подчинения. Причины осложнения отношений могут быть различные, но выход из конфликтной ситуации не должен быть за счет нарушения деловой активности членов группы, коллектива, снижения качества и уменьшения коллектива выпускаемой продукции.

Нейтральные деловые и такие же личные. Под нейтральными следует понимать такие отношения, при которых обе стороны придерживаются инструкции, не выходя за ее приделы. Это так называемые строго официальные отношения. Личные при этом нивелируются. Они не проявляются, т.к. для этого нет почвы.

Межличностные отношения определяют положение человека в группе, коллективе. От того как, они складываются, зависит эмоциональное благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность человека в данной общности. От них зависит сплоченность группы, коллектива, способность решать поставленные задачи. Значит, отсюда вывод:

Отношение - это позиция личности ко всему, что ее окружает и к самой себе.

Взаимоотношение - это взаимная позиция одной личности к другой, позиция личности по отношению к общности.

По отношению к детям отношения и взаимоотношения тоже проявляются. Они рождаются между детьми во время игры, совместной трудовой деятельности, на занятиях и т.д. Между детьми дошкольного возраста обнаруживается достаточно широкий диапазон взаимоотношений. Практика в детском саду показывает, отношения детей в группе детского сада не всегда складываются благополучно. Наряду с положительным характером контактов возникают и осложнения, которые иногда приводят к «выпадению» ребенка из коллектива. Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребенка. Связанное с нарушением общения отрицательное эмоциональное часто приводит к появлению неуверенности в себе, недоверчивости к людям, вплоть до элементов агрессивности в поведении.

В этой связи возникает необходимость разрабатывать конкретные меры, с помощью которых можно было бы предупреждать или преодолевать конфликтные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми группы. Поэтому воспитатель должен быть внимателен по отношению ко всем детям группы, знать их отношения и взаимоотношения. Вовремя замечать какие-либо отклонения в отношениях и взаимоотношениях детей в группе[10].

**1.3 Исследование рефлексии младших школьников в личностной сфере**

Функционирование рефлексии в личной сфере преимущественно изучалось на материале оценки и самооценки качеств личности ребёнка. В психологической литературе отмечается конкретно-ситуативный характер оценки младшими школьниками нравственных качеств людей, её зависимость от мнения взрослых. Вместе с тем, в некоторых исследованиях (М.Е. Боцмановой, А.В. Захаровой) показано, что младшие школьники значительно различаются по уровню сформированности оценки и самооценки нравственных качеств. Одни дети уже могут пользоваться достаточно широким кругом оценочных критериев, умеют соотносить и обобщать их, проявляя достаточно высокий уровень рефлексии; другие используют ограниченное количество этих критериев, проявляют субъективность и пристрастность в их выборе, не соотносят и не обобщают основания оценок, мотивируют их единичными примерами. Различается и модальность оценочных и самооценочных суждений: одни дети стремятся избежать категорических формулировок, проявляют осторожность в оценках и критичность в самооценках, в то время как другие, наоборот, склонны давать все оценки в категоричной форме [6].

Для более глубокого изучения роли рефлексии в личной сфере младших школьников была использована методика, ранее разработанная А.В. Захаровой и Т.Ю. Андрущенко. В основе методики лежит ситуация, ставящая ребёнка перед необходимостью выбрать одноклассников на те или иные роли, исполняемые на спектакле-сказке. Каждому персонажу сказки давалась краткая характеристика, на которую ребёнок-режиссёр мог опираться, выбирая актёра. Распределяя роли, режиссёр должен был аргументировать каждый выбор. Согласно инструкции, ему надо было найти роль и для себя. Эта экспериментальная ситуация не требует от ребенка прямой характеристики и лобовой оценки как самого себя, так и сверстника, и вместе с тем позволяют учащемуся проявить и аргументировать в игре свое отношение к одноклассникам.

Подбирая артистов, дети ориентировались обычно не на актёрские данные сверстников, а на их личностные качества. Лишь отдельные школьники удерживали в памяти сверхзадачу, действуя в качества режиссёров, т.е. ориентировались на актёрские возможности исполнителей или на их внешнее сходство с персонажем.

В качестве первого показателя рефлексивности была выделена широта диапазона критериев оценки (модификация методик А.В. Захаровой и Т.Ю. Андрущенко). В экспериментах это проявилось, прежде всего в дополнениях, которые ребёнок вносил в обоснование своего выбора по сравнению с заданными. Соотнесенность критериев при оценке качеств личности обнаруживалась в умении ребёнка видеть разные стороны сверстника, в обсуждении оснований выбора, в сопоставлении разноплановых качеств личности.

Обобщенность критериев как показатель рефлексии при оценке качеств личности выражалась в подчёркивании ребёнком того, что данное качество является неотъемлемой характеристикой сверстника и выражается в разных ситуациях. Обобщения типа «всегда», «по правде», «вообще», «действительно», «по-настоящему», как правило, связаны с усилением выбранного критерия.

Отсутствие категоричности, известная осторожность в оценках, особенно критических - один из показателей рефлексии. В данном исследовании это проявлялось в том, что дети отказывались выбирать сверстников на отрицательные роли, смягчали отрицательные характеристики, умели видеть перспективу развития «плохого» ребёнка в лучшую сторону.

Объективность и аргументированность оценочных суждений проявлялись, с одной стороны, в совпадении мнения ребёнка с мнением ряда других одноклассников, а с другой - в умении высказать и обосновать своё особенное видение качеств сверстника. Последнее часто сопровождается словами «я так думаю», «мне так кажется».

Рефлексивность при оценке качеств личности подтверждается также наличием у ребёнка сомнений при выборе актёров, оговорок, перебора вариантов и др. Иногда в процессе рассуждений ребёнок сравнивает одноклассников, сопоставив у них выраженность тех или иных качеств.

Полученные материалы позволили выделить ещё один показатель рефлексии - умение ребёнка удержать сверхзадачу - сохранить позицию режиссёра, т.е. действовать в условной ситуации. Дети, в основном, выбирают сверстника на ту или иную роль, ориентируясь на качества, проявляющиеся в общении, учебной деятельности. Но в ряде случаев школьники сохраняли предложенную в инструкции задачу и выбирали сверстника на роль, имея в виду предлагаемые или уже известные актерские способности или внешнее сходство с героем. Сформированность рефлексии оказалась связанной с наличием положительных личностных качеств и с положением ребёнка в группе сверстников. Дети, привлекавшие к себе внимание одноклассников и выделявшиеся среди них положительными качествами, оказались и более рефлексивными.

Дети с высоким уровнем рефлексии преобладали в группе с наибольшим количеством положительных характеристик. Дети, получившие больше всего отрицательных характеристик, оказались менее рефлексивными. Средний уровень рефлексии был выявлен практически во всех группах детей. Низкий уровень рефлексии был у детей с наименьшим количеством «негативных» выборов, среди которых преобладали отрицательные характеристики.

Таким образом, оба фактора, характеризующие меру сформированности рефлексии в оценке и самооценке качеств личности младшими школьниками (наличие в структуре личности ребёнка ярко выраженных позитивных качеств и его положение в структуре взаимоотношений в классе), оказались тесно связанными. Вместе с тем, эта связь не так уж однозначна. Об этом свидетельствует наличие среди учащихся, имевших наименьшее количество выборов (т.е. среди наименее популярных), детей с преобладанием положительных качеств, является моментом, наиболее тесно связанным с формированием рефлексии.

Итак, уже во 2 классе младшие школьники проявляют достаточно высокий уровень рефлексивности в оценке и самооценке качеств личности. Детям уже доступно рассуждение о качествах личности, опирающееся на анализ поступков и отношений, выделение нравственных критериев оценки, их соотнесение и обобщение. Учащиеся уже умеют видеть не только отдельные черты личности, но и их комплексы; дети осторожны при оценке отрицательных качеств сверстника. Они принимают во внимание мнение других людей, умеют аргументировать и отстаивать своё мнение. Но эти возможности сформированы у разных учащихся неодинаково: у одних - представлены максимально и на высоком уровне, у других - только начинают складываться (М.Е, Боцманова, А.В. Захарова).

**2. Межличностные отношения в школе**

**2.1 Обеспечение позитивных межличностных отношений в школьном классе**

Любая группа людей имеет свою социально-психологическую структуру. С точки зрения социометрии структура выглядит так: звезды, предпочитаемые, не предпочитаемые - выделяется несколько кругов. В повседневной речи педагогов и научной литературе для описания отношений в группах учащихся часто используются такие понятия как «лидер», «предпочитаемый», «аутсайдер». Лидеры могут быть как положительные (принимающие правила транслируемые педагогами), так и отрицательные (конфликтующие с учителями и школьными порядками).

Проблемы, возникающие в сфере межличностных отношений учащихся, зачастую обусловлены такими обстоятельствами как:

возраст (типичные проблемы во взаимоотношениях мальчиков и девочек в возрасте 11-13 лет);

притеснение одними детьми других;

успешность и не успешность детей;

в старших классах активизируются на фоне юношеских любви и дружбы возникают межличностные проблемы.

Известным фактом является наличие в классах микрогрупп и столкновений между ними. Это обстоятельство чрезвычайно важно учитывать классному руководителю.

Не редки проблемы, возникающие между учащимися и учителями, и они обусловлены тем, что каждый учитель имеет свой стиль, симпатии, антипатии. Не всегда стиль учителя совпадает со стилем класса, тем более, если есть другой пример. Часто у учителей просто не хватает терпения и это вызывает проблемы в межличностных отношениях учителя и учащихся. В этом объективном многообразии проблем возникает вопрос - что же может сделать классный руководитель, как он может повлиять на подобные ситуации? Он должен определенным образом смягчать возможные трения в данной сфере.

Заданию снисходительности, терпимости друг к другу содействуют многие испытанные приемы практической педагогики каникул. Широко известная норма - «закон доброго отношения к людям», или большое число разнообразных легенд, притч, имеющих различные оттенки, но говорящие о внимании к друг к другу, умении прощать, приходить на помощь и проч. обычных проявлениях обычной бытовой гуманности[11].

Прежде всего, задавать позитивный тон взаимоотношений. Все люди заряжаются и заражаются друг от друга (положительными или отрицательными) эмоциями. Поэтому классному руководителю просто необходимо следить за тем как он выглядит, что говорит. Нервозность, истеричность, уныние заносят в детские коллективы нередко сами педагоги, плохо отдавая себе отчет в своих проявлениях.

«Внимательно наблюдать за отношениями». Для изучения межличностных отношений не редко применяется такая общеизвестная методика как социометрия. Наиболее важными показателями могут быть, кто с кем сидит в столовой, кто с кем пытается сидеть в общем кругу. Но бывает так, что не все видно, когда не видно и не понятно, можно просто спросить. Высказав свою озабоченность отношениями, которые складываются в классе, можно задать простой вопрос. Вообще индивидуальные разговоры играют значительную роль в работе по обеспечению нормальных отношений между ребятами. Индивидуальные разговоры могут быть и убеждающего характера, это могут быть и прямые требования (не делать чего-либо). Например, если вы заметили, что кто-то кого-то обижает, то индивидуальный разговор будет вполне уместен. Не надо выносить увиденное вами на всеобщее обозрение. Ведь можно и ошибиться, а можно дать право на ошибку вашему воспитаннику. Важно опираться на лидеров. Однако, для того, чтобы лидеры могли реализовать свои претензии на лидерство и при этом быть успешными, требуется специальная работа с ними: консультации, инструктажи, просьбы, которые помогли бы выполнить возложенные на него обязанности с блеском. С другой стороны, весьма важно поддерживать высокий социальный статус лидеров, публично демонстрируя уважительное к ним отношение. Не делая секрета из того, что с ними классный руководитель советуется. Здесь важно уберечься от заискивания и чрезмерного преувеличения заслуг.

Необходимо защищать выпадающих (аутсайдеров, изгоев и т.д.). В любой человеческой группе есть люди, которые здесь оказались не принятыми. Причин этому так много, что даже перечислить их трудно.

Для успешной учебной деятельности, необходимо осознание учениками своих целей, жизненных планов и собственных личностных возможностей для их реализации. Внутренняя ориентированность в специфике будущей деятельности и общения (или самоопределение) характеризует особенности самосознания школьника и может трактоваться как «Я - концепция» учащихся в аспекте их психологической готовности к обучению в основной школе». Нельзя не согласиться с Г.А. Цукерман, что «если мы хотим спроектировать достойное образовательное пространство для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, нам нельзя более манкировать проблемами самосознания»

В деятельности по разрешению проблем в сфере межличностных отношений, возможна форма шутливо называемая «партсобрание». В отличие от огоньков или костров, партсобрание форма доверительного общения взрослого и детей, если хотите своего рода групповая форма, когда откровенно обсуждается «текущий момент», обозначаются проблемы, высказываются порой нелицеприятные мнения. Проблемы, обсуждаемые на партсобрании, не могут быть предметом общей открытой дискуссии. Например, почему не вызывает симпатии тот или иной человек и что теперь с этим делать. Особенностью партсобрания является то, что здесь «разнос» не подойдет, здесь скорее: «Народ, знаете, что меня смущает…» или «Девчонки, я хочу поговорить о таком щекотливом деле…», «Парни, есть разговор, надеюсь, я могу быть достаточно откровенным…», далее высказываются соображения, касающиеся межличностных отношений. Иногда, такой разговор может затянуться, поэтому хорошо было бы продумать варианты окончания. Обязательным условием эффективности «партсобрания» является обсуждение вопроса, монолог здесь будет бесполезным. Более того, если настоящего доверия между воспитателем и подростками не возникло, то к данной форме прибегать бессмысленно [12].

Не надо влюблять воспитанников в себя. Встречаются педагоги, которые, признаются себе в этом или нет, но стремятся влюбить в себя своих ребят. Воспитателю, наверное, как и родителю не обязательно подчеркивать свое превосходство, стремится поддерживать имидж, если со всей ответственностью относиться к своей работе, то некое подобие нимба постепенно появляться. Можно предложить несколько иной подход - совершенно искренне говорить о том, что получается, а что нет. Говорить о своих ошибках, просчетах, недостатках, спокойно, буднично, «без фанатизма».

Выяснять причины детских слез. Детские слезы, жалобы и просьбы вещь обыденная. Однако каждый случай достоин того, чтобы классный руководитель остановил самые важные и необходимые действия и начал разбираться в том, что происходит. Не всегда просто понять, что явилось причиной переживаний ребенка и, тем не менее, совершенно необходимо сделать несколько вещей. Начинать лучше с того, чтобы успокоить плачущего, для этого важно сделать так, чтобы ребенок смог вас услышать, затем следует предложить пройтись, или наоборот остаться в классе без лишних глаз и ушей. Через некоторое время уже можно начинать разговаривать. Вопросы следует задавать не напрямую, так это может спровоцировать вновь слезы. Можно спросить о состоянии здоровья, предложить выпить чаю и каким-то другим способом успокоить и переключить ребенка. Следующим шагом может быть вопрос о том, хочет ли ребенок поговорить о том, что происходит, или разговор нужно отложить. Не в коем случае не стоит настаивать на разговоре. Более того, в случае, если наш подопечный категорически не хочет разговаривать на тему его огорчений, предлагаю сказать несколько фраз:

Сережа (Маша, Петя, Саша, Наташа, и т.п.) я вижу, что ты расстроен, я хочу помочь тебе. Тебе нужна помощь? Ты можешь сейчас спокойно разговаривать? Ты готов принять помощь от меня? Как ты смотришь на то, что ты сначала просто попьешь чаю?

И все же… совместная деятельность определенным образом заставляет ребят сотрудничать, искать точки соприкосновения. Однако, есть и обратная сторона, не успешность в деятельности может сформировать негативное отношение к одному из ребят, стать причиной обидного прозвища и т.п. поэтому при продумывании каждого дела, педагогу просто необходимо увидеть на фоне этого мероприятия всех ребят из отряда, попытаться предупредить противоречия и конфликты, которые могут быть вызваны столкновением интересов в совместной работе. В обсуждаемом нами контексте хорошо организованная деятельность это такая, где каждому есть место, которое позволяет проявить себя с лучшей стороны, испытать успех, быть высоко оцененным окружающими.

Культивировать терпимость, уважение к различным культурам, верованиям, национальностям. Серьезной проблемой, подрывающей межличностные отношения в классе, могут стать социальные, культурные, национальные отличия. Действительно, если в одном коллективе оказываются представители разных национальностей, отношения между которыми во взрослом мире весьма неоднозначные. Самое главное для воспитателя занять позицию ответственности за то, что сейчас он, формирует будущее - те отношения, которые будут связывать или разъединять представителей разных национальностей. Единственное самое точно пожелание - быть мудрым в оценках, высказываниях и просто даже в мимических проявлениях.

**2.2 Место и природа межличностных отношений**

В социально-психологической литературе высказываются различные точки зрения на вопрос о том, где “расположены” межличностные отношения, прежде всего, относительно системы общественных отношений. Иногда их рассматривают в одном ряду с общественными отношениями, в основании их, или, напротив, в других случаях - как отражение в сознании общественных отношений на самом верхнем уровне, и т. д. Нам представляется, что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их. Схематически это можно представить как сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом “сечении” экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения.

При таком понимании становится ясным, почему межличностные отношения как бы “опосредствуют” воздействие на личность более широкого социального целого. В конечном счете межличностные отношения обусловлены объективными общественными отношениями, но именно в конечном счете. Практически оба ряда отношений даны вместе, и недооценка второго ряда препятствует подлинно глубокому анализу отношений и первого ряда[13].

Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия.

Вместе с тем в ходе этой реализации отношения между людьми (в том числе общественные) вновь воспроизводятся. Иными словами, это означает, что в объективной ткани общественных отношений присутствуют моменты, исходящие из сознательной воли и особых целей индивидов. Именно здесь и сталкиваются непосредственно социальное и психологическое. Поэтому для социальной психологии постановка этой проблемы имеет первостепенное значение.

Предложенная структура отношений порождает важнейшее следствие. Для каждого участника межличностных отношений эти отношения могут представляться единственной реальностью вообще каких бы то ни было отношений. Хотя в действительности содержанием межличностных отношений в конечном счете является тот или иной вид общественных отношений, т. е. определенная социальная деятельность, но содержание и тем более их сущность остаются в большой мере скрытыми. Несмотря на то что в процессе межличностных, а значит, и общественных отношений люди обмениваются мыслями, сознают свои отношения, это осознание часто не идет далее знания того, что люди вступили в межличностные отношения.

Отдельные моменты общественных отношений представляются их участникам лишь как их межличностные взаимоотношения: кто-то воспринимается как “злой преподаватель”, как “хитрый торговец” и т. д. На уровне обыденного сознания, без специального теоретического анализа дело обстоит именно таким образом. Поэтому и мотивы поведения часто объясняются этой, данной на поверхности, картиной отношений, а вовсе не действительными объективными отношениями, стоящими за этой картиной. Все усложняется еще и тем, что межличностные отношения есть действительная реальность общественных отношений: вне их нет где-то “чистых” общественных отношений. Поэтому практически во всех групповых действиях участники их выступают как бы в двух качествах: как исполнители безличной социальной роли и как неповторимые человеческие личности. Это дает основание ввести понятие “межличностная роль” как фиксацию положения человека не в системе общественных отношений, а в системе лишь групповых связей, причем не на основе его объективного места в этой системе, а на основе индивидуальных психологических особенностей личности. Примеры таких межличностных ролей хорошо известны из обыденной жизни: про отдельных людей в группе говорят, что он “рубаха-парень”, “свой в доску”, “козел отпущения” и т. д. Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции, и, таким образом, в группе возникает целая система межличностных отношений [14].

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта - эмоциональная основа. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического “климата” группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В отечественной школе психологии различаются три вида, или уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды этих эмоциональных проявлений.

Однако в социальной психологии обычно характеризуется именно третий компонент этой схемы - чувства, причем термин употребляется не в самом строгом смысле. Естественно, что “набор” этих чувств безграничен. Однако все их можно свести в две большие группы:

) коңюнктивные - сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. В каждом случаетакого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям и т.д.;

) дизъюнктивные чувства - сюда относятся разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть, даже как фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и т. д. Интенсивность того и другого рода чувств может быть весьма различной. Конкретный уровень их развития, естественно, не может быть безразличным для деятельности групп.

Вместе с тем анализ лишь этих межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы: практически отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность задает и другой ряд отношений, опосредованных ею. Поэтому-то и является чрезвычайно важной и трудной задачей социальной психологии одновременный анализ двух рядов отношений в группе: как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью, т. е., в конечном счете, стоящих за ними общественных отношений.

**2.3 Общение в системе межличностных и общественных отношений**

Анализ связи общественных и межличностных отношений позволяет расставить правильные в вопросе акценты о месте общения во всей сложной системе связей человека с внешним миром. Однако необходимо прежде сказать несколько слов о проблеме общения в целом. Решение этой проблемы является специфичным в рамках отечественной социальной психологии. Сам термин “общение” не имеет точного аналога в традиционной социальной психологии не только потому, что не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину “коммуникация”, но и потому, что содержание его может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре особой психологической теории, а именно теории деятельности. Однако суть проблемы, как она ставится в отечественной социальной психологии, принципиально отлична.

Оба ряда отношений человека - и общественные, и межличностные, - раскрываются, реализуются именно в общении. Таким образом, корни общения - в самой материальной жизнедеятельности индивидов. Общение же и есть реализация всей системы отношений человека. “В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу”, т. е. включены в общение. Здесь особенно важно подчеркнуть ту мысль, что в реальном общении даны не только межличностные отношения людей, т. е. выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в ткань общения воплощаются и общественные, т. е. безличные по своей природе отношения. Многообразные отношения человека не охватываются только межличностным контактом: положение человека за узкими рамками межличностных связей, в более широкой социальной системе, где его место определяется не ожиданиями взаимодействующих с ним индивидов, также требует определенного построения системы его связей, а этот процесс может быть реализован тоже только в общении. Вне общения просто немыслимо человеческое общество. Общение выступает в нем как способ цементирования индивидов и вместе с тем как способ развития самих этих индивидов. Именно отсюда и вытекает существование общения одновременно и как реальности общественных отношений, и как реальности межличностных отношений. По-видимому, это и дало возможность Сент-Экзюпери нарисовать поэтический образ общения как “единственной роскоши, которая есть у человека”.

Естественно, что каждый ряд отношений реализуется в специфических формах общения. Общение как реализация межличностных отношений - процесс, более изученный в социальной психологии, в то время как общение между группами скорее исследуется в социологии. Общение, в том числе в системе межличностных отношений, вынуждено совместной жизнедеятельностью людей, поэтому оно осуществляется при самых разнообразных межличностных отношениях, т. е. дано и в случае положительного, и в случае отрицательного отношения одного человека к другому. Тип межличностных отношений не безразличен к тому, как будет построено общение, но оно существует в специфических формах, даже когда отношения крайне обострены. То же относится и к характеристике общения на макроуровне как реализации общественных отношений. И в этом случае, общаются ли между собой группы или индивиды как представители социальных групп, акт общения неизбежно должен состояться, вынужден состояться, даже если группы антагонистичны. Такое двойственное понимание общения - в широком и узком смысле слова - вытекает из самой логики понимания связи межличностных и общественных отношений. В данном случае уместно апеллировать к идее Маркса о том, что общение - безусловный спутник человеческой истории (в этом смысле можно говорить о значении общения в “филогенезе” общества) и вместе с тем безусловный спутник в повседневной деятельности, в повседневных контактах людей. В первом плане можно проследить историческое изменение форм общения, т. е. изменение их по мере развития общества вместе с развитием экономических, социальных и прочих общественных отношений. Здесь решается труднейший методологический вопрос: каким образом в системе безличных отношений фигурирует процесс, по своей природе требующий участия личностей? Выступая представителем некоторой социальной группы, человек общается с другим представителем другой социальной группы и одновременно реализует два рода отношений: и безличные, и личностные. Крестьянин, продавая товар на рынке, получает за него определенную сумму денег, и деньги здесь выступают важнейшим средством общения в системе общественных отношений. Вместе с тем этот же крестьянин торгуется с покупателем и тем самым “личностно” общается с ним, причем средством этого общения выступает человеческая речь. На поверхности явлений дана форма непосредственного общения - коммуникация, но за ней стоит общение, вынуждаемое самой системой общественных отношений, в данном случае отношениями товарного производства. При социально-психологическом анализе можно абстрагироваться от “второго плана”, но в реальной жизни этот “второй план” общения всегда присутствует. Хотя сам по себе он и является предметом исследования главным образом социологии, и в социально-психологическом подходе он также должен быть принят в соображение [15].

**3. Диагностика межличностных отношений в школе**

Межличностные отношения в школе обычно рассматриваются в виде “треугольника”: учителя - ученики - родители. Иногда “треугольник” превращается в “многоугольник”. Социально-психологический подход к анализу межличностных отношений в школе предполагает исследование ролевых ожиданий, ценностных установок, проявляющихся в процессе обучения и воспитания. При этом большое значение придается общению, определяющему взаимодействие между индивидами. Межличностные отношения в школе оказывают существенное влияние на формирование личности молодого человека. Они имеют не менее важное значение, чем непосредственная учебная деятельность.

Общение с учителями и одноклассниками помогает приобрести социальный опыт, аккумулировать личностный “потенциал” подростка. Межличностные отношения создают эмоциональный фон для основных видов деятельности, осуществляемых в школе, который характеризуется симпатиями и антипатиями, дружбой и враждой, любовью и ненавистью. Несмотря на субъективный характер проявлений, именно данная сфера формирует положительное или отрицательное отношение к школе[16].

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно - логического мышления, научные понятия, тем не менее, не возникают на пустом месте. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия - представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия - это нижний понятийный уровень, научные - верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские»

Для психодиагностики межличностных отношении чаще всего используются опросники и проективные методики. При применении опросниковых методов возникает проблема неискренности, так как большинству людей свойственно стремление казаться лучше, чем они о себе думают. Кроме того, опросники ограничивают в выборе обсуждаемых проблем, так как предлагают уже готовый и общий для всех перечень вопросов, на которые предлагается дать ответ. Причем не акцентируется внимание на том, актуальна для человека обсуждаемая проблема или есть что-то более для него значимое. Существенная особенность опросниковых методов и в том, что они адресуются к осознанной информации клиента. При этом психолог не навязывает проблему для обсуждения, люди выбирают ее сами, тем самым указывая на то, что для них наиболее значимо в данное время. Большинство проективных методов ориентируются на диагностику характеристик одного человека. Это всевозможные рисуночные тесты: «Дом-Дерево-Человек», «Кинетический рисунок семьи», «Несуществующее животное» и др. Тесты с невербальным стимульным материалом: Роршаха, Люшера, Розенцвейга и др. Вербальные тесты: неоконченных предложений, словесных ассоциаций и др. Однако, нет широко известных проективных методик для диагностики отношений между людьми, хотя необходимость их очевидна. Правда, можно модифицировать (в части процедуры) известные «индивидуальные» методики[10].

Кроме ограничений, свойственных тем или иным методам психодиагностики, психолог сталкивается и с организационными трудностями. Как правило, требуется раздаточный или стимульный материал, сама процедура и обработка данных часто требует большого количества времени.

Одной из серьезных проблем практики отечественного общего образования продолжает оставаться проблема продуктивного взаимодействия школы и семьи, слабой вовлеченности педагогов и родителей в совместную деятельность. Представляется, что решение этой проблемы следует искать на путях анализа текущего состояния межличностных отношений педагогов и родителей и последующего создания и применения инструментов развития этих отношений.

Я изучала состояние межличностных отношений педагогов и родителей в нескольких школах района. В ходе изучения применялась методика анализа детального состава взаимоотношений (на уровне взаимного уважения, интереса и эмпатии), инструментом анализа служил «Опросник межличностных отношений» - ОМО.

Как видно из рассмотрения приведенной диаграммы:

область «сотрудничества» (на диаграмме выделена темным цветом) занимает небольшую в процентном отношении площадь круговой диаграммы, что свидетельствует о серьезных нарушениях в целом во взаимоотношениях учителя и родителя.

область «сотрудничества» вытянута вдоль вертикальной оси диаграммы (субъекты лишь интересуются друг другом не испытывая уважения и любви). Это согласуется с известным из психологии представлением о том, для возникновения уважения интерес является необходимым, но не достаточным условием. Продолжая рассуждать в этом ключе, заметим, что для возникновения эмпатии, необходимо наличие и уважения и интереса, т.е. показатель эмпатии вряд ли может быть в принципе больше показателей интереса и уважения.

остальная область диаграммы (за вычетом малой по площади области сотрудничества) не является однородной. В ней можно выделить существенную по площади область противоборства (обозначенную на диаграмме серым цветом), для которой характерно построение отношений педагогов и родителей на основе противоборства. Наиболее обширная область диаграммы - «область пассивности» (белого цвета), для которой характерно отсутствие каких-либо отношений между учителями и родителями.

Отметим, что область «сотрудничества», которая, как мы уже отмечали выше, весьма невелика по абсолютным размерам в сравнении со всей площадью диаграммы, на 80% своей площади сосредоточена в правом полукруге (сельские школы) и лишь на 20% в левом (городские школы).

Отметим также, что область «сотрудничества», расположена симметрично относительно горизонтальной оси, т. е. в равной мере - в верхнем полукруге (педагогов) и нижнем - (родителей), что указывает на приблизительно равный «удельный вес» педагогов и родителей, готовых к сотрудничеству.

Наконец, отметим, что в отличие от области сотрудничества, область «противоборства» (серого цвета), в приблизительно одинаковой степени находится как в правом полукруге (сельские школы), так и в левом (городские школы).

Вместе с тем, площадь области «противоборства» в верхнем полукруге (педагоги) заметно больше, нежели в нижнем (родители), что указывает на то, что «удельный вес» педагогов, склонных к противоборству выше, нежели родителей.

Констатируя низкую степень межличностного взаимодействия (сотрудничества) педагогов и родителей, мы предположили, что имена она является одной из главных причин низкого уровня взаимодействия школы и семьи, и что усиление межличностного взаимодействия повлечет усиление и взаимодействия школы и семьи в целом.

Содержание последующей опытно-экспериментальной работы включало подготовку педагогического коллектива школы к установлению межличностного взаимодействия с родителями учащихся, к осознанию себя субъектами межличностных отношений. Основной формой подготовки явился тренинг, в ходе которого педагоги приобретали умения, необходимые для последующей групповой работы с родителями и учащимися. Как показала дальнейшая практика работы, существенным оказалось использование дневника «Успешность ученика в учении» в качестве инструмента развития межличностного взаимодействия педагогов, родителей и подростков.

Повторный диагностический срез состояния межличностных отношений родителей и педагогов, проведенный в конце формирующего эксперимента, позволил оценить динамику происходящих изменений.

Соотносятся результаты анализа состояния межличностных отношений родителей и педагогов базовой (сельской) школы до и после проведения двухлетнего формирующего эксперимента. Заметим далее, что на второй диаграмме в сопоставлении с первой существенно уменьшился процент «противоборствующих», причем как среди родителей, так и среди педагогов. Вместе с тем, появились противоборствующие среди в прошлом пассивных, что также может рассматриваться как позитивный сдвиг, поскольку противоборство является показателем активности.

Расширение области сотрудничества говорит о правильно формирующемся восприятии субъектами друг друга, увеличении процента адекватно воспринимающих друг друга родителей и педагогов в показателях интереса, уважения и эмпатии.

Интересно отметить, что процент проявляющих эмпатию, возрос как среди родителей, так и среди педагогов. Но если среди педагогов это произошло за счет уменьшения числа как противоборствующих, так и пассивных, то у родителей - в основном - за счет противоборствующих. Процент пассивных среди родителей практически не изменился. Этот результат требует дополнительного анализа.

В целом, можно заключить, что работа, проведенная в ходе тренинга привела к позитивному существенному сдвигу во взаимодействии педагогов и родителей в сторону сотрудничества.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Работа психолога в школе неразрывно связана с образовательным процессом. Школа - это огромный социальный институт. Работая с детьми, психолог проводит консультации с педагогами и родителями. Рассмотрим основные методы работы психолога в школе.

В компетенцию психолога входят диагностирование и коррекционная работа. Это может быть и диагностика познавательных процессов (память, мышление, внимание), и диагностика эмоциональной сферы ребёнка. При низких показателях диагностических методов, с ребёнком проводят коррекционную работу. Эта работа включает в себя элементы игры и рисуночные методы (всё зависит от возраста ребёнка). Проведение внеклассных мероприятий (классный час, КВН) также входят в компетенцию психолога.

Составление психолого-педагогической характеристики ребёнка, которая раскрывает развитие всех сфер и психических процессов, здоровья. Также характеристика даёт полную картину семейного климата, интересов ребёнка и т.д. Консультирование в школе играет не последнюю роль. И не стоит от этого метода отказываться. Потому что каждый родитель имеет право обратиться к психологу с проблемой, или просить о помощи относительно ребёнка.

Школа для ребёнка является центром освоения социума. Первый опыт межличностных отношений, усвоения знаний, и многого другого - всё это получает ребёнок в школе. Вот именно здесь надо выработать единую линию работы и педагогов, и родителей, и психолога. Только при взаимном принятии решений, при единых целях, школа может претендовать на звание социального института знаний.

Психолог помогает ребёнку усвоить весь этот опыт через освоение поведения, и построение собственной позиции, при которой у ребёнка вырабатывается осознанное восприятие мира. Главной позицией психолога служит создание для детей условий жизненных систем и выбор этих систем. У ребёнка, при слаженной работе психолога и педагогического коллектива, формируются условия для создания личностной позиции (осознание собственного Я, уверенность, собственное мнение). Именно психолог выступает тем организационным звеном между детьми и педагогами, которое необходимо для решения интересов и возможностей школьников.

Взаимодействие человека как личности с окружающим миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни, и прежде всего в производственной деятельности.

Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения.

Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющегося в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения - это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

Проблема межличностных отношений в коллективе вызывает огромный интерес к их изучению со стороны исследователей. В настоящее время стали появляться психологические работы на эту тему. Однако не во всех них прослеживается разработанность целого ряда общих и частных вопросов, затрагивающих эту проблему. К ним относятся и вопросы, связанные с определенной спецификой межличностных отношений в коллективе на разных этапах развития организации. Поэтому наше исследование направлено на изучение этих особенностей.

Сейчас почти в каждой школе есть школьные психологи, однако их функции, назначение весьма размыты.

В настоящий момент школьный психолог в основном тестирует каждый год всех детей. А также осуществляет диагностику детей при приеме в школу и при делении на классы по способностям. Единственным методом работы в арсенале школьного психолога оказывается тестирование.

В своей работе психолог формирует межличностные отношения не только учеников, но и коллектива, родителей.

Межличностные отношения школьников оказывают существенное влияние на результаты обучения детей. Довольно часто неуспевающий ребенок подвергается остракизму, насмешкам. Часто имеет место и обратная ситуация - ребенок, отличающийся от других своим умом и прочими достоинствами, тоже может адаптироваться к группе, просто потому, что он не такой как все.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1.Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1995.

.Леонтьев А.А. Психология коллективной деятельности в учении. // Начальная школа плюс До и После. 2002., № 11.

.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. /М.: Просвещение, 1968. - 464 с./

.Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. c. 19 -31.

.Бодалев А.А. Межличностное восприятие и понимание. Личность и общество. М.: Педагогика, 2003.

.Гройсман А.Л. Акцентуация характера и неврозы у школьников // Психологический журнал. 1984. № 5. Т. 5 . С. 127 - 136.

.Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. /М.: Педагогика, 1991. - 152 с. /

.Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. / Минск: изд - во БГУ, 1976. - 176 с./

.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./М.: Учпедгиз, 1946.-704с./

.Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. / М.: Изд - во «Совершенство», 1998. - 352 с.

.Амонашвили Ш.А. Единство цели. / М.: Просвещение, 1987. - 208 с./

.Цукерман Г.А. Десяти - двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17 - 31.

.Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. возрастная психология. / М.: ТЦ Сфера, 2004. - 464с.

.Аркин Е.А. Родителям о воспитании. Воспитание ребенка в семье от года зрелости. / М.: Учдетгиз, 1957. - 347 с.

.Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. /М.: Педагогика, 1984. - 144 с./

.Робертс А. Словарь - справочник по психологической диагностике. Пер.с англ. / М., 1989. /