



## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	6
1.1. Исследование проблемы общения в психологии .....	6
1.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками .....	14
1.3. Показатели развития межличностного общения в дошкольном возрасте.....	22
1.4. Факторы, влияющие на общение детей старшего дошкольного возраста .....	28
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	41
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	43
2.1. Организация и методики исследования.....	43
2.2. Способы и приемы развития компонентов общения.....	45
2.3. Результаты контрольного среза и сравнительный анализ экспериментальных данных исследования .....	46
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	48
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	49
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	51
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	55

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития общения сверстников в дошкольном возрасте относительно молодая, но интенсивно развивающаяся область возрастной психологии. Ее родоначальником, как и многих других проблем генетической психологии, был Ж. Пиаже. Именно он еще в 30-х гг. привлек внимание детских психологов к сверстнику, как к важному фактору и необходимому условию социального и психологического развития ребенка, способствующему разрушению эгоцентризма. Он утверждал, что только благодаря разделению точки зрения равных ребенку лиц – сначала других детей, а по мере взросления ребенка, и взрослых – подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, свойственный всем детям и в отношении с другими людьми и в мышлении [37]. Однако в те годы это положение Ж. Пиаже не имело особого резонанса в психологической литературе и осталось на уровне общего предположения.

Общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. В дошкольном возрасте общение со сверстником становится важной частью жизни ребенка. Общение со сверстником отличается ряд специфических особенностей, среди которых: богатство и разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений; преобладание инициативных действий над ответными; нечувствительность к воздействиям сверстника.

В настоящее время значительно возросло внимание к проблеме общения со стороны философов, социологов, психологов и других специалистов. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми (Л.И. Божович,

А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.).

Становление личности дошкольника происходит в его отношениях людьми – не только взрослыми, но и другими детьми (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др.). Первый опыт таких отношений во многом определяет характер самосознания ребенка и его дальнейшее социальное развитие.

Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих психолого-педагогических исследованиях (А.И. Аржанова, П.В. Артемова, В.Я. Воронова, В.А. Горбачева, Р.Н. Ибрагимова, Д.В. Менджеричкая, В.Г. Нечаева, Р.И. Жуковская, Р.М. Римбург, и другие).

Изучению разных аспектов межличностного взаимодействия у детей дошкольного возраста и коррекции его ненормативных проявлений посвящены работы К. Хорни Ж. Пиаже, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Т.А. Репиной и др.

Характер и качество межличностных отношений будет определять личное, социальное благополучие, здоровье человека, его удовлетворенность либо неудовлетворенность жизнью.

*Актуальность* – в настоящее время значительно возросло внимание к проблеме общения со стороны философов, социологов, психологов и других специалистов. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми

Становление личности дошкольника происходит в его отношениях с людьми – не только взрослыми, но и другими детьми Первый опыт таких отношений во многом определяет характер самосознания ребенка и его дальнейшее социальное развитие.

*Цель исследования* – изучение особенностей общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе специально

организованной игровой деятельности.

*Объект исследования* – общение детей старшего дошкольного возраста

*Предмет исследования* – особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе специально организованной игровой деятельности.

*Задачи исследования:*

1. Проанализировать состояние проблемы общения в психологической литературе.
2. Изучить особенности развития общения детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить и реализовать программу формирующего эксперимента по развитию навыков общения детей старшего дошкольного возраста в процессе специально организованной игровой деятельности.
4. Провести контрольный эксперимент по выявлению достигнутых изменений.

*Гипотеза исследования.* Предполагается, что навыки общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками будут эффективно развиваться в процессе специально организованной игровой деятельности.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, эмпирические: наблюдение, беседа.

*Структура работы:* выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Исследование проблемы общения в психологии

Общение – необходимое условие формирования каждой личности. Без общения не возникло и не могло бы существовать человеческое общество.

В современной науке об общении существует столь огромное количество несовпадающих определений, что вопрос о дефиниции этого понятия становится, по словам А.А. Леонтьева, самостоятельной научной проблемой [19].

Рассмотрение проблем общения осложняется различием трактовок самого понятия «общение». Существуют три основных подхода в решении этой проблемы.

Сущность первого научного подхода заключается в разведении понятий «общение» и «деятельность». Этой точки зрения придерживаются в своих исследованиях Г.С. Батищев, Л.П. Буева, Б.Ф. Ломов и др. Так Г.С. Батищев и Б.Ф. Ломов противопоставляют общение деятельности, утверждая, что его нельзя определить как вид человеческой деятельности, так как оно принципиально отличается от последней, ибо связывает субъекта не с объектом, а с другим субъектом.

Можно проследить некоторое расхождение внутри одного и того же подхода. Одни ученые склонны противопоставлять процессы общения и деятельности, другие рассматривают общение и деятельность как две формы человеческого существования, не противоречащие друг другу, а, напротив, сосуществующие в процессе человеческой жизнедеятельности. Так, Л.П. Буева рассматривает общение как межличностный контакт, выступающий сферой персонификации общественных отношений. В конечном итоге, по ее словам, любая деятельность реализуется через

общение индивидов.

Вторая научная позиция в данном вопросе заключается в утверждении, что общение является видом деятельности. Деятельностный характер общения раскрывают в своих работах Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, и другие. Все эти ученые сходятся во мнении, что общение является одним из основных видов деятельности. Ими подчеркивается тот факт, что межличностное общение по основным своим характеристикам представляет собой специфический вид деятельности. И как всякая деятельность, общение направлено на удовлетворение потребности, а именно, коммуникативной. Сущность общения состоит в стремлении человека, с одной стороны, к самопознанию и самооценке с помощью познания другого человека и через его посредство. А с другой стороны, оно есть деятельность, которая «устремлена к другому, как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу» [16, с. 263].

Подход к общению как к стороне совместной деятельности осуществлен в исследованиях Г.М. Андреевой. Автором сделана попытка синтезировать различные трактования проблемы общения. Г.М. Андреева предлагает более широко понимать связь деятельности и общения, где бы общение рассматривалось и как сторона «совместной деятельности (поскольку сама деятельность есть не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват» [2, с. 95].

В исследованиях А.А. Бодалева, М.И. Лисиной, В.И. Мясищева, А.В. Петровского [3, 4, 21, 22, 28] общение рассматривается как процесс взаимодействия личностей, определенным образом отражающих друг друга (отраженных и представленных друг в друге), относящихся друг к другу и взаимодействующих друг с другом с целью согласования усилий, налаживания их отношений и достижения общего результата, влекущего за собой изменения в познавательной, мотивационно-эмоциональной и

поведенческой сферах участвующих в общении лиц. Искусство, обладая познавательной, эстетической, воспитательной и другими функциями, является источником и эталоном общения.

Известный отечественный философ М.С. Каган в своих исследованиях выдвигает положение о том, что человеческое общение имеет постоянную деятельную природу, проявляющуюся в направленности действий субъекта на другого субъекта. Им разработана, на наш взгляд, универсальная философская теория общения, характеризующаяся системностью и многогранностью. Она имеет теоретическое, практическое и методологическое значение. Данная теория общения взята нами в качестве методологической основы исследования, поскольку в ней процесс общения рассматривается целостно, как особая форма взаимодействия сложных систем-субъектов и определяется его социокультурная детерминация. Кроме того, в ней глубоко и разносторонне исследуется структура, функции, многообразие форм его реального существования [15].

Качественно важно то, что М.С. Каган значительно расширяет рамки традиционного представления о процессе общения как о межличностном духовном контакте. При этом он исходит из положения о полимодальности субъекта. На основании этого ученый доказывает, что общение следует рассматривать не как процесс межличностного взаимодействия, а как процесс межсубъектного взаимодействия, проявляющегося в разнообразных формах, необходимых для осуществления субъектом его социокультурных функций. Рассматривая общение ученый отмечает, что оно есть «такая деятельность субъекта, которая устремлена к другому как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу» [16, с. 263].

Четко прослеживается расхождение во взглядах и на структуру процесса общения. Целым рядом ученых общение рассматривается как процесс связей субъекта с объектами. Данная позиция высказывается в исследованиях философов Дж. Мида, представителей экзистенциализма



Ж.П. Сартра и М. Хайдеггера, а также представителя направления символического интеракционизма в психологии Т. Шебутани и др. Так М. Хайдеггер и Ж.П. Сартр, анализируя бытие человека в мире, исходной точкой рассмотрения этой проблемы видят в отношениях «Я» и «Другой». Общение конкретно взятого человека, по их мнению, заблокировано потребностью обладать и подчинять себе.

Дж. Мид, оставаясь в рамках понимания общения как субъектно-объектных отношений, придерживается несколько иного мнения о характере воздействия субъекта на объект. С его точки зрения, «должны быть другие «Я», если мы хотим, чтобы было наше собственное» [28, с. 63]. «Другие Я», «значимые другие», с точки зрения ученого, это «социальные объекты». Общество характеризуется первичностью связей человека с социальными объектами. В данной научной позиции уже не прослеживается враждебности в характере отношений индивида с обществом. Напротив, на лицо определенная зависимость человека от окружения.

Сходная мысль положена в основу толкования данной проблемы психологом Т. Шибутани, который характеризует общение, как приспособление конкретного «Я», его уступки по отношению к другим, зависимость от другого, иными словами, отношение человека к другому не как к субъекту, а как к жизненно значимому объекту.

В свою очередь, философ Г.С. Батищев истолковывает общение как процесс установления и обновляющегося становления глубинной, универсальной общности между субъектом и всеми другими. Ученым также подчеркивается субъектно-объектный характер общения.

Иной точки зрения на структуру процесса общения придерживаются психологи Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, М.Н. Мелибруда, В.И. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, а также философы М. Бубер, М.С. Каган, К. Ясперс и др. В основу теории общения легло положение о сущности общения как межличностного взаимодействия, в процессе которого каждая из личностей выступает в качестве активного

субъекта коммуникации. Так Б.Ф. Ломов отмечает, что в анализе отношений «субъект-субъект(ы)» раскрывается не просто действия того или иного субъекта, или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействия (или противодействия), согласие (или противоречия), сопереживание и т.п. [24].

Особый интерес, представляет классификация функций общения, описанная М.С. Каганом. Отмечая полифункциональность общения, он указывает на то, что одной из ведущих функций является обслуживание предметной деятельности.

Следующую функцию можно охарактеризовать как общение ради общения. В общении ради общения возможны достижения духовной общности людей, которая ценна сама по себе, как проявление свойственного человеку родового качества социальности. Это лишний раз подтверждает определяющую роль общения в жизнедеятельности человека.

Третьей функцией общения выступает приобщение другого субъекта к своим ценностям. При этом общение выступает тем инструментом культуры, который приспособлен для воспитания человека, то есть для развития и становления сознания личности, мировосприятия и мироощущения, ее отношения к людям и к себе, как к субъектам взаимодействия.

Четвертая функция общения заключается в приобщении к ценностям другого. Если приобщение другого к нашим собственным ценностям есть процесс воспитания, то наши стремления приобщиться к ценностям другого представляет собой процесс самовоспитания и саморазвития инициатора общения [16].

Анализ функций общения свидетельствует об его определяющем значении в жизни каждого человека. Общение, являясь одним из первых видов деятельности которыми овладевает ребенок в онтогенезе, выступает универсальным условием развития его личности в период дошкольного детства. В процессе разнопланового общения ребенок познает окружающий его природный, предметный, социальный мир в его целостности и

многообразии, формирует и раскрывает свой собственный внутренний мир, свой «образ Я», присваивает и создает культурные ценности, обретает круг значимых других людей, выступая при этом активным субъектом взаимодействия.

Следует отметить, что практически во всех определениях общения можно встретить упоминание об отношениях. В зарубежной психологии интерес к анализу отношений хорошо прослеживается в работах психоаналитического направления, преимущественно у Э. Фромма. Согласно последнему, основу характера образуют способы отношения человека к миру вещей (процесс ассимиляции) и миру людей (процесс социализации) [43]. Анализ отношений представлен в гуманистической психологии, а для К. Роджерса – это центральная тема его концепции [32].

Опирается на понятие отношение и С.Л. Рубинштейн. Центральной, смыслообразующей характеристикой человека, согласно автору, является его способ отношения к другому человеку. Оно составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. При этом раскрытие отношений человека к другим людям составляет ядро подлинно жизненной психологии [33]. Таким образом, рассмотрение общения через отношения соответствует и отечественной традиции.

Наибольшее распространение категория «отношение» получила благодаря трудам В.Н. Мясищева. Отталкиваясь от психологического учения А.Ф. Лазурского, он создал «психологию отношений», особый подход, в котором гармонично объединено объективное с субъективным, внешнее с внутренним. Отношение, согласно В.Н. Мясищеву, целостно, как и сама личность, исследование личности по существу и является исследованием в ее отношениях. В целом отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях [28].

А.А. Бодалев, пишет, что успешность общения зависит не только от прошлого опыта (от которого зависит формирование устойчивых, доминирующих в структуре личности потребностей и ценностных ориентации, личностных качеств, способности к идентификации, эмпатии, децентрации), но в не меньшей степени и от мотивационно-ценностной «заряженности» человека на других людей и на общность с ними [3].

Общение в данной работе будет рассматриваться как коммуникативная деятельность. Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многофункциональную систему взаимодействия людей. Так, Г.М. Андреева основными процессами коммуникативной деятельности считает коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией), интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров в общении) и перцептивный (организуемый взаимовосприятие, самооценку и рефлексивность в общении) [2].

Высказывания в социально-ориентированном общении адресуются многим людям и должны быть понятны каждому, поэтому к ним предъявляются особые требования: полнота, точность и высокая культура. Наряду с внешней характеристикой коммуникативной деятельности существует ее внутренняя, психологическая характеристика. Согласно мнению И.А. Зимней, она проявляется в социальной и индивидуально-психологической репрезентативности этого процесса [14, с. 42].

Опираясь на концепцию А.Н. Леонтьева и его анализ общения как деятельности, обозначая его как «коммуникативную деятельность», Е.В. Руденский выделяет ее структурные компоненты [34, с. 45]:

- предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке;
- коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается

общение;

- действия общения – единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку;
- задачи общения – та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- средства общения – те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
- продукт общения – это образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Процесс коммуникативной деятельности, по мнению Б.Ф. Ломова, строится как «система сопряженных актов» [24, с. 3]. Каждый такой «сопряженный акт» – это взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностью к инициативному общению людей. В этом проявляется диалогичность коммуникативной деятельности, а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов».

Общение субъекта – организатора с другим человеком определяется как межличностный уровень коммуникативной деятельности, а общение с группой (коллективом) – как личностно-групповой, общение с массой – как личностно-массовый. В единстве этих трех уровней и рассматривается коммуникативная деятельность личности. Это единство обеспечивается тем, что все уровни коммуникативного взаимодействия опираются на единое организационно-методологическое основание, а именно на личностно-деятельностное. Такой подход предполагает, что в центре общения находятся две личности, два субъекта общения, взаимодействие которых реализуется через деятельность и в деятельности [34].

## **1.2. Особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками**

Изучением проблем общения у детей старшего дошкольного возраста занимались Л.А. Венгер, Л.Н. Галигузова, Т.В. Гуськова, Д.Б. Годовикова, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, и др. [9, 11, 12, 33, 34].

По мнению Л.А. Венгер, способность ребенка к общению включает в себя:

- 1) желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу!»);
- 2) умение организовать общение («Я умею!»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- 3) знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю!») [8].

Потребность в общении со сверстниками, по мнению М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и др., возникает у ребенка с полутора лет [22, 41]. Взаимодействие детей этого возраста, считает Е.О. Смирнова, уже является общением на основе следующих критериев:

- проявление внимания и интереса к сверстнику;
- эмоциональное отношение к сверстнику;
- стремление привлечь внимание сверстника;
- чувствительность к поступкам сверстника [39].

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте играет не менее важную роль в развитии детей, чем общение со взрослыми. Оно так же, как и общение со взрослыми, возникает, в основном, в совместной деятельности и может осуществляться по-разному. Если сама деятельность носит примитивный характер, плохо развита, то и общение будет таким же: оно может выражаться в агрессивно направленных формах поведения (драки, ссоры, конфликты) и почти не сопровождаться речью. Чем сложнее и

разнообразнее деятельность, тем более необходимым для ребенка становится речевое общение. Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, которая стимулирует развитие общения между детьми, а, следовательно, и речи. Общение со сверстниками - это особая сфера жизнедеятельности ребенка, совершенно отличная от общения со взрослыми.

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослым. Эти особенности были исследованы в цикле работ, проведенных под руководством М.И. Лисиной и А.Г. Рузской [20, 22].

Первая и наиболее важная черта общения детей старшего дошкольного возраста состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др.

Второе отличие общения сверстников от общения со взрослыми заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в 9 раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с 4-летнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т.п.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстником, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения детей существенно меняется от 3 к 6-7 годам.

Эксперименты Е.О. Смирновой показали, что если взрослый



привлекает внимание детей друг к другу, обращаясь к ним по имени, хвалит детей в присутствии их сверстников, подчеркивает достоинства, то в этом случае дети с большим интересом относятся к совместному общению: они чаще улыбаются, доброжелательнее относятся друг к другу, стремятся вызвать интерес и сочувствие. В результате между ними чаще возникают совместные игры.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы «переломы».

От 2 до 7 лет отмечаются 2 таких перелома: первый происходит приблизительно в 4 года, второй – около 6 лет.

Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости сверстника в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение первых 1-2 лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку 2-4 лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у 4-летних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь уже дети начинают явно предпочитать общество сверстника взрослому или одиночной игре.

Второй «перелом» внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Его внешние проявления связаны с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику существенно меняется. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Представляется, что эти механизмы не являются главными и единственными причинами роста детской просоциальности. Если 4-5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждали действия

сверстника, то 6-летние, напротив, как бы объединялись с товарищем в своем «противостоянии» взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого, и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

Еще одним традиционным объяснением роста просоциальности в дошкольном возрасте является развитие децентрации, благодаря чему ребенок становится способным понимать точку зрения другого. К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью. Можно полагать, что эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

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. Их осознание возможно лишь благодаря тому, что во внутреннем мире ребенка существует тот, которому можно отнести себя и свои переживания, и который сам может отнести к нему во всей его и своей целостности. Этим внутренним другим и становится для старшего дошкольника сверстник.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту сверстник является для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самоутверждения, но и субъектом обращения его целостного, неразложимого «Я». Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личностное начало в отношении детей к себе и к другому.

Такие факты, как просоциальность действий и эмоциональная причастность к сверстнику позволяют выделить несколько типов отношения к сверстнику в старшем дошкольном возрасте:

1. Пассивно-положительное отношение. Дети с этим типом отношения как правило, решали проблемные ситуации в пользу сверстника. Однако, эти решения осуществлялись на нейтральном, индифферентном эмоциональном фоне при отсутствии какой-либо вовлеченности в действия и переживания сверстника. Дети не реагировали на поощрения и замечания в адрес другого ребенка и не оценивали результатов его действий.

2. Эгоистический тип отношения – характерно отсутствие интереса к сверстнику и каких-либо эмоциональных проявлений, связанных с ним. Но в отличие от предыдущего случая, все проблемные ситуации решались в свою пользу.

3. Конкурентный тип отношения – дети также в большинстве случаев решали проблемные ситуации в свою пользу. Но их решения сопровождалось ярко выраженными эмоциями и сомнениями. Они были активно вовлечены в действия сверстника, оценивали и осуждали их, демонстрировали свое преимущество. Эти дети охотно соглашались с замечаниями взрослого в адрес сверстника, но напряженно встречали поощрения.

4. Личностный тип отношения – демонстрирует интерес к сверстнику, эмоциональную и практическую вовлеченность в его действия и последовательно просоциальное поведение в большинстве экспериментальных ситуаций. Выбор в пользу сверстника эти дети, как правило, осуществляли без колебаний и огорчений, глядя ему в глаза и обращаясь по имени. Иногда они сравнивали и объективно оценивали результаты деятельности (своей и сверстника), но никогда при этом не затрагивали личные качества сверстника.

5. Неустойчивый тип отношения отличается тем, что здесь не наблюдалось какой-либо определенной стратегии поведения в

экспериментальных ситуациях. В одних случаях дети проявляли личностное отношение к сверстнику, в других конкурентное; иногда они спокойно и радостно уступали игру сверстнику, иногда после долгих колебаний принимали решение в свою пользу. Но во всех случаях они с повышенным интересом наблюдали за действиями товарища и обнаруживали эмоциональную включенность в его активность [43, с. 36].

Переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой были названы формами общения дошкольников со сверстниками [21, 35, 36, 41].

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа внеситуативно-деловой. К 6-7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение детей в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, т. е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра и форма ее осуществления к концу дошкольного возраста меняются. На первый план в них выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно, подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Все больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений

и все меньше – на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

Таким образом, изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения. Формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный. Ребенок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними: как они к нему относятся и что от него ждут, как он к ним относится и что от них ожидает. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками.

Становясь более самостоятельными, дети выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Они активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность в общении со сверстниками. Учеными доказано, что общение в дошкольном возрасте начинает приобретать все более познавательный характер.

Для внеситуативно-личностного общения, которое складывается к концу дошкольного возраста, характерны:

- 1) потребность во взаимопонимании и сопереживании;
- 2) личностные мотивы;
- 3) речевые средства общения.

Специфическими особенностями общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками являются: большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон, чрезвычайно яркой эмоциональная насыщенность общения, нестандартность и нерегламентированность контактов детей, преобладание инициативных действий над ответными.

К 6-7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

### **1.3. Показатели развития межличностного общения в дошкольном возрасте.**

В любой социальной группе, существующей относительно продолжительный период времени, можно наблюдать эмоциональные предпочтения. Американский психолог Дж. Морено, рассматривая

совокупность предпочтений членов группы, разработал всемирно известную теорию социометрии. Морено считал, что психологическая комфортность человека зависит от его положения в неформальной структуре отношений в малой группе. Социометрическая структура группы представляет собой совокупность соподчиненных позиций членов группы в системе межличностных отношений.

Важнейшими характеристиками системы внутригрупповых предпочтений выступают: социометрический статус, взаимность выбора, наличие устойчивых групп межличностных предпочтений и система отвержений. Несмотря на равную значимость всех характеристик, особое внимание уделяется статусу субъекта. Это обусловлено тем, что, во-первых, статус имеет относительную социальную устойчивость, и субъект часто переносит его из одной группы в другую. Во-вторых, именно динамика статусной иерархии влечет за собой и соответствующие изменения в системе отвержений и отношениях между микрогруппами. Кроме того, понимание человеком своего статуса в системе межличностных отношений оказывает существенное влияние на самооценку личности.

Социометрический статус может быть более высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают другие члены группы по отношению к данному субъекту – положительные или отрицательные. Совокупность всех статусов задает статусную иерархию в группе [47].

В многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, В.С. Мухина и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят

от характера отношений ребенка со сверстниками.

Исследователи, изучающие активность субъектов в группе, отмечают, что при доминировании в группе деловых противоречий конфликт завершается без разрыва межличностных отношений и не переходит в сферу эмоциональных, личностных столкновений и неприязни. Объективные условия оказывают влияние на межличностные отношения. Они во многом опосредуют развитие когнитивных процессов, в которых происходит взаимодействие индивидов.

Детерминанты межличностной конфликтности в группе можно вскрыть только в том случае, если сам конфликт будет рассмотрен в контексте всей системы внутригрупповой активности как своеобразные момент и форма проявления движущих ее развитие противоречий.

Уже в старших группах детского сада, как показали исследования Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, взаимодействие дошкольников вызывает конфликтные ситуации. Чаще всего такие ситуации возникают в игре, в которой наряду с игровыми отношениями, задаваемыми взятыми детьми на себя ролями, обнаруживаются и реальные отношения детей, которые привносятся в игру из повседневного общения. Игровые отношения зачастую не совпадают с реальными взаимоотношениями детей. Нередко приходится наблюдать, как мальчик, только что проявивший в роли «доктора» заботу о «заболевшей» девочке, через несколько минут, выйдя из игры, отнимает у той же девочки игрушку, не обращая внимания на ее слезы [66].

В дошкольном возрасте эти конфликтные ситуации, как правило, разрешаются взрослыми, так как содержание самого общения детей, практически полностью зависящего от взрослого, порождает стремление к «правилосообразности» поведения, нарушение которого влечет конфликт. Воспроизведение в игре отношений между взрослыми людьми учит ребенка подчиняться определенным правилам, выполнение которых воспринимается им как строго обязательное («мамы так не делают», «разве доктор так



обращается с больными?» и т.п.).

На стремление детей к «правилосообразности» поведения, эталоны которого они заимствуют у взрослых, указывает ряд исследователей детства. Наблюдение за пяти-шестилетними детьми в различных ситуациях в беседах и различных играх показывает, что без постоянного контроля и влияния взрослых основные правила общения и сотрудничества ими забываются. Закономерен вывод, что разрешение конфликтов в дошкольном возрасте, следование необходимым нормам поведения во многом зависят от взрослого. Потребность детей в общении сталкивается с их недостаточной подготовленностью к межличностным отношениям, с несформированностью коммуникативных умений. При типичной для большинства дошкольников общительности в детском сообществе может быть неразвита сопереживание, терпимость к товарищам и др.

Вместе с тем именно в детском саду дети приобретают умения и навыки играть и трудиться сообща; в процессе совместной деятельности зарождаются первые ростки коллективизма. Случается, и нередко, что в первых классах, ввиду отсутствия совместной учебной деятельности, собственные успехи ребенка становятся для него и для окружающих (прежде всего для его родителей) важнее и значительнее успеха товарищей. В этом случае первые ростки коллективизма, выращенные в детском саду, не получают в начальной школе достаточной поддержки и развития.

Изучение динамики психологического конфликта показало, что независимо от особенностей такого конфликта ребенок не в состоянии разрешить его самостоятельно, не может полноценно развиваться ни как субъект деятельности, ни как личность. Такие дети требуют к себе особого, индивидуального подхода, нуждаются в помощи взрослого (психолога или педагога) по налаживанию полноценных отношений со сверстниками.

Данные, полученные в результате изучения работ различных авторов, свидетельствуют о том, что на первых этапах исследования детской группы основным симптомом детского неблагополучия является, открыто

конфликтующее со сверстниками поведение.

Открыто конфликтующие со сверстниками дети были разделены Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой на несколько групп

1) дети, которые активно стремятся к контактам со сверстниками, но последние настойчиво не желают принимать их в игру;

2) дети, контакты которых с ровесниками, несмотря на обоюдное желание, нередко сопровождаются конфликтами. Неблагополучие детей внутри каждой из групп вызывается различными психологическими причинами [66].

Разными по содержанию причинами вызывается и неблагополучие детей, открыто конфликтующих со сверстниками: недостаточное владение игровыми навыками, сочетаемое с отсутствием развитых способов положительного общения; неправильная сформированность потребности в совместной игре, преобладание эгоистических, авторитарных тенденций.

Таким образом, простое наблюдение в любой группе детского сада позволяет обнаружить, что далеко не всегда отношения детей друг с другом складываются благополучно. Одни сразу чувствуют себя хозяевами; другие очень скоро оказываются в подчинении у первых; третьи остаются вообще вне игры, сверстники не принимают их (причем к некоторым из таких детей они относятся крайне негативно, других вообще не замечают); четвертые, хотя и держатся уверенно, при отсутствии каких-либо ссор и обид сами уходят от сверстников, предпочитая игру в одиночестве. Таков далеко не полный перечень различных коллизий в отношениях между детьми, свидетельствующих о том, что одна и та же среда неодинакова для разных детей, ибо у каждого из них уже имеется опыт эмоциональных отношений с близкими взрослыми, не всегда, к сожалению, положительно окрашенный, а также свой опыт деятельности со сверстниками.

Однако далеко не всегда подобная динамика развития межличностных отношений детей дошкольного возраста реализуется. 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 именуемые особенности в отношениях ребенка с другими детьми.

Известно, что в таких случаях не может быть полноценного развития личности ребенка, т.к. обедняется опыт научения социальным ролям, нарушается формирование самооценки ребенка, способствуя развитию у ребенка неуверенности в себе. В ряде случаев затруднения в общении могут вызвать у этих детей недоброжелательное отношение к сверстникам, озлобленность, агрессию в качестве компенсации. А.П. Рояк выделяет следующие характерные трудности [92]:

- ребенок стремится к сверстнику, но его не принимают в игру;
- ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер;
- ребенок уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;
- ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним.

Все эти трудности автор объясняет нарушением одного или всех следующих условий «полноценного общения»: наличие взаимных симпатий; наличие интереса к деятельности сверстника, стремление играть вместе; наличие сопереживания; наличие способности «приспосабливаться» друг к другу; наличие необходимого уровня игровых умений и навыков.

К проблеме трудностей и нарушений в межличностных отношениях в дошкольном возрасте обращались многие отечественные и зарубежные исследователи. А.С. Залужный дал классификацию социального взаимодействия и взаимоотношений детей и указал на существование трудностей в них. В.Н. Мясищев, подчеркивая, что личность формируется в коллективе, он утверждал, что ее развитие и воспитание – вопрос организации взаимоотношений с коллективом [69].

Интерес к исследованию вопросов трудностей общения находит

отражение в работе А.И. Анжаровой. Наряду с вопросами дружбы и товарищества она изучала некоторые трудности в отношениях детей, и в первую очередь явления детской замкнутости, в основе которой, по мнению А.И. Анжаровой, лежат глубокие нарушения процесса общения [6]. Предмет исследования Е.А. Калягиной – детская непопулярность. Необходимость ее коррекции автор связывает с важностью для развития ребенка потребности в признании, которая в условиях непопулярности фрустрируется [104].

#### **1.4. Факторы, влияющие на общение детей старшего дошкольного возраста**

##### ***Влияние уровня развития игровых умений и навыков общения на взаимоотношения со сверстниками***

Отношения детей в группе очень рано становятся избирательными. Уже в младшей группе на утреннике ребенок в хороводе одному сверстнику разрешит взять себя за руку, а другому – нет. По мере развития группы, в ней начинает вырисовываться структура, похожая на структуру взрослой малой группы, но качественно иная. Иногда даже при поверхностном наблюдении в группе легко заметить детей, пользующихся любовью сверстников, или детей, которых стараются избегать, не принимают в игры. На некоторых ребят сверстники вовсе не обращают внимание. Существует также категория детей, которые сами не стремятся к совместным играм, они могут вести себя по-разному: быть спокойными, доброжелательными, веселыми, или очень обидчивыми, угрюмыми. Есть также дети, предпочитающие общество воспитателя [36].

Очевидно, что дети, не пользующиеся популярностью у сверстников, "выпадают" из группового общения. А так как детский сад является фактически "вторым домом" ребенка, то такие дети оказываются лишенными полноценного общения со сверстниками. Как же происходит формирование

отношений в дошкольной группе?

«Самопрезентация» отдельного ребенка начинается с игровых отношений, т.е. чтобы быть принятым в игру, он должен показать детям, что является привлекательным партнером. Эта привлекательность определяется разнообразием игровых сюжетов, которыми владеет ребенок, умением предложить и творчески развить этот сюжет, изготовить атрибуты для игры, рассказать о правильном выполнении той или иной роли и т.д. Если ребенок обладает необходимыми умениями и навыками, то его принимают в игру. Далее начинается игровое взаимодействие, в котором от ребенка требуется владение адекватными способами сотрудничества, умение договориться с партнером, вести игру в соответствии с этическими нормами. Как уже отмечалось выше, умение играть является очень важным для сверстников, поэтому дети будут терпеть несоответствующее отношение партнера, если с ним интересно. Это положение дел не распространяется на случаи, когда ребенок очень импульсивен или проявляет сильную агрессию, т.е. делает игру невозможной. Так формируется личностное отношение к ребенку, которое потом выходит за пределы игры. Благополучным можно назвать такое положение ребенка, которое благополучно во всех трех сферах. Однако существует много вариантов отклонений в развитии той или иной стороны отношений. Такой «перекос» А.А. Рояк определяет как психологический конфликт, который не выражается сразу в глобальном неприятии сверстника, а начинается в игре, в ролевых или деловых отношениях, а затем переходит в межличностные. А.А. Рояк детально изучает психологический конфликт и отмечает несомненную важность этой проблемы, т.к. конфликтные отношения с детьми в конечном итоге способствуют значительным искажениям в поведении ребенка, в его отношении к сверстникам, к самому себе. Это находит отражение в комплексе негативных форм поведения, как правило, говорящих о возникновении защитных компенсаторных реакций у ребенка в ответ на трудности в его взаимоотношениях с детьми. Имеющиеся в поведении ребенка новообразования являются вторичными, это далекие

следствия первопричины конфликта, достаточно отдаленные от нее по времени [36].

Почему же у одних детей взаимоотношения в группе складываются благополучно, а у других – нет? Принимая во внимание тот факт, что отношения формируются в ведущей деятельности, рассмотрим структуру деятельности. А.Н. Леонтьев (1975) в любой деятельности выделяет:

- исполнительскую сторону, т.е. средства ее осуществления;
- мотивационную основу, т.е. те цели и мотивы, которые лежат в основе деятельности.

Эффективность деятельности зависит от развития и гармоничного сочетания различных сторон. При нарушении одной из них появляются осложнения [18].

Применительно к игре, как ведущей деятельности дошкольников, А.Л. Рояк и Т.А. Репина выделяют две группы возможных причин нарушений во взаимоотношениях [36, 34]:

- нарушения в операциональной сфере;
- нарушения в мотивационной сфере.

В зависимости от нарушения, конфликты во взаимоотношениях подразделяются на конфликт в операциях и конфликт в мотивах.

#### ***Конфликт в операциях.***

I группа. К ней относятся дети с отсутствием или слабым развитием игровых умений и навыков.

II группа. Ее составляют дети с отсутствием адекватных форм сотрудничества.

III группа. В нее входят дети, у которых слабо развита вся операциональная сторона игровой деятельности.

#### ***Конфликт в мотивах.***

I группа. Искажение содержания мотивов, т.е. ребенок стремится к игре не ради самой игры, а ради удовлетворения своих эгоистических потребностей, т.е. стремления доминировать, единолично руководить игрой,

само утверждаться за счет других и ради удовлетворения личных, неэгоистических потребностей, не связанных с игрой таких как, желания рисовать, петь, танцевать, читать и т.д.

II группа. Искажение активности мотивов. Она проявляется в том, что ребенок, даже при доброжелательном отношении к нему сверстников не стремится к игре с ними. Это говорит о том, что в силу каких-либо обстоятельств у ребенка не сформирована потребность в совместной игре [6, 36].

Рассмотрим подробнее конфликт в операциях. К 4 годам владение операциями игры становится основным, определяющим требованием к партнеру. Ребенок с операциональными трудностями не может удовлетворить коммуникативную потребность сверстника, поэтому между ним и детьми возникает так называемый операциональный барьер. Несмотря на внешнее благополучие, которое поначалу присутствует в межличностных отношениях таких детей, исследования позволяют выявить следующие признаки общения «отвергнутых» ребят:

- снижение интенсивности общения;
- низкая экстенсивность;
- низкий процент участия в групповых играх;
- низкий социометрический статус;
- отсутствие взаимности в большинстве случаев;
- невысокий оценочный статус.

Однако все эти признаки возникают со временем, поэтому трудно диагностировать неблагополучие на начальном этапе. Если наряду с операциональными трудностями у ребенка развиты адекватные способы сотрудничества, то эти качества объективно оцениваются сверстниками, но этого мало [6].

Конфликты данного вида начинаются в игровых отношениях. Сначала он является неосознаваемым. Отвергаемый ребенок не осознает ситуацию,

по-прежнему стремится к совместным играм, доброжелательно относится к сверстникам и высоко их оценивает. На первый взгляд его общение кажется интенсивным и экстенсивным, но при наблюдении выясняется, что в основном это результат его инициативы. Примерно со второй половины дошкольного детства начинаются жалобы: «А почему меня не берут играть?» Возникают случаи отказа идти в детский сад, заметно снижается активность в завязывании контактов, постепенно понижается настроение. Эти и другие признаки свидетельствуют о новом этапе развития конфликта и о его переходе во внутриличностную сферу. Ребенок осознал положение дел, но не понимает его причину. Осознание своего неуспеха все-таки долго не изменяет общего доброжелательного отношения к детям. Но со временем, не получая признания от сверстников, ребенок неосознанно начинает «защищаться» от травмирующей ситуации, что проявляется в изменении поведения и отношения к сверстникам. Ребенок становится открыто агрессивным, замкнутым. Это говорит о том, что конфликт перешел в сферу межличностных отношений. Именно сейчас его легко заметить, но очень сложно исправить [6, 36].

Следует отметить, что кроме недоразвития или отсутствия игровых умений и навыков, возможно и отсутствие адекватных способов сотрудничества. В этой ситуации конфликт начинается в деловых отношениях детей и выражается в том, что такой ребенок не может поддерживать нормальных отношений в игре. Он либо чрезмерно импульсивен, либо чрезмерно медлителен. Из-за этих особенностей он невольно дезорганизует игру, нарушает ее ход. Следует отметить, что первоначально такое поведение является неосознанным, поэтому нельзя ни в коем случае наказывать ребенка. Педагоги же начинают одергивать ребенка, пытаются призвать его к порядку, что, конечно, еще больше травмирует психику малыша. Отношения к сверстникам меняются в той же последовательности, что и в первом случае, но острый, открытый конфликт проявляется с гораздо большей силой и эмоциональностью [6, 36].



Рассмотрим конфликт в мотивах. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, т.е. нормально развивающийся ребенок стремится к совместной игре со сверстником. Именно к совместной игре, так как только в ней возможно проигрывание отношений между людьми. Но существуют такие случаи, когда игра является не целью, а средством для удовлетворения личных, эгоистических или неэгоистических, мотивов [6, 36].

При доминировании мотива самоутверждения ребенок пытается захватить единоличное управление игрой. Но так как ценность игры очень высока, не каждый, желающий руководить, сможет это сделать. Необходимо обладать настолько яркими игровыми умениями и навыками, чтобы партнеры смогли ради интереса к игре «простить» командное поведение авторитарного ребенка. Другим условием, необходимым для «успешного» развития авторитарного ведущего, является наличие детей, которые стали бы ему подчиняться. Если такие дети есть, то может возникнуть устойчивое игровое объединение. Это еще раз подтверждает, что сам факт вхождения ребенка в постоянную группировку еще ни о чем не говорит. Очевидно, что в этой ситуации искажается траектория развития обоих детей. Для таких объединений характерна закрепленная позиционная структура, о чем говорилось выше. Внешне такие объединения выглядят благополучно, но при глубоком изучении выявляется иная картина. Описаны случаи, когда дети были запуганы авторитарным партнером. Я.Л. Коломенский приводит такой пример: « Когда у одного мальчика спросили, почему он подарил Коле картинку, он после продолжительного молчания сказал:

- Я ему дал картинку, чтобы он не бил меня и играл со мной.
- Но он же не узнает, кто ему положил.
- Все равно я его боюсь.

Следовательно, само по себе хорошее положение ребенка в группе, которое проявляется в большом количестве получаемых выборов, не означает, что эти взаимоотношения строятся на правильной основе» [12, с 184].

В этом случае авторитарный ведущий прекрасно себя чувствует, его несправедливость, недисциплинированность являются осознанными. Ребенок глубоко убежден в своей исключительности, он ведет себя так не потому, что не умеет строить взаимоотношения, а потому, что не хочет.

Однако существуют дети, обладающие дипломатическими качествами, они знают, как сделать по-своему так, чтобы другие ничего не заметили. Такие дети обычно являются всеобщими любимцами. Они настолько искусно руководят другими, что легко добиваются своего. Только глубокое исследование обнаружит истинный характер взаимоотношений [12].

Кроме эгоистичных, есть дети, которые при взаимной доброжелательности, отсутствии ссор и обид не принимают участия в играх. Их статус может быть самым высоким, но у них преобладают неигровые потребности. Это могут быть стремление к пению, танцам, рисованию, чтению и т.д. Таким детям сверстник нужен в качестве зрителя. Но дети не могут долго играть пассивную роль. Оставшись вне общения, ребенок с неигровыми мотивами переживает не меньше – индивидуальные потребности также значимы и некомпенсируемы, как и потребность в совместной игре. Постепенно ребенок осознает, что совместная игра не может дать ему того, в чем он нуждается, и сам отходит от нее [6].

Так же можно наблюдать за детьми, которые с самого начала не стремятся к совместной игре. Они предпочитают играть в одиночку, ухаживать за цветами, растениями. Они даже не наблюдают за игрой сверстников. У них нет субъективного конфликта ни с собой, ни со сверстниками, но налицо объективное благополучие. Такая ситуация свидетельствует о том, что в силу каких-либо причин у ребенка не сформировалась потребность в совместной игре.

Говоря о коррекции нарушений во взаимоотношениях, А.А. Рояк подчеркивает, что работать нужно одновременно и с группой, и с ребенком, так как отношения дошкольников очень избирательны и ригидны [36].

## *Роль воспитателя в формировании взаимоотношений детей в группе детского сада*

Воспитатель в группе – самый главный человек для маленького ребенка. Дети безоглядно доверяют воспитателю, наделяют его непререкаемым авторитетом и всеми мыслимыми достоинствами. Воспитатель выступает в качестве последней инстанции в решении детских конфликтов, он устанавливает правила, он все знает и может помочь, поддержать, похвалить, а может не заметить, отругать, оттолкнуть [6].

Поскольку воспитатель для ребенка настолько значим, именно на него ложится основная ответственность за то, как каждый ребенок и вся группа будут взаимодействовать друг с другом [12, 35, 36].

Эта задача воспитателя часто осложняется неправильной позицией родителей по отношению к общению детей. Например, одни учат сына никому «не давать спуска», другие, наоборот, учат всегда уступать другим. Из-за этого ребенок начинает взаимодействовать со сверстниками по устойчивой искаженной схеме. Тем большее значение фигуры педагога в этом случае. Целенаправленно воздействуя на установки, поведение ребенка, с одной стороны, и на отношение к нему группы, с другой стороны, воспитатель может изменить неблагоприятную картину общения и, тем самым, создать условия, более способствующие гармоничному развитию ребенка. Необходимость воздействий и на группу, и на ребенка одновременно, объясняется следующим. Как показывают исследования А.А. Рояк, Т.И. Репиной, Я.Л. Коломенского, детские отношения, вопреки кажущейся на первый взгляд поверхностности, очень устойчивы, ригидны. Группа привыкает ребенка, который, например, всегда мешает игре, видеть именно в этой роли, поэтому, даже если он изменяет свое поведение, не следует рассчитывать на то, что группа сразу изменит свое отношение к нему. Для этого нужна серьезная работа с группой по формированию у детей чуткости, внимания, интереса к сверстникам и к конкретному ребенку. Воспитатель должен ненавязчиво менять мнение

группы по отношению к сверстнику, создавать такие ситуации, в которых ребенок может проявить свои положительные качества, сделать что-то для пользы группы. При этом нужно вслух оценить хороший поступок ребенка или привлечь детей к его оценке и осознанию [12, 35, 36].

Что касается влияния отношения воспитателя к ребенку на отношение к нему других детей, то исследователи показывают, что от младших групп к старшим эта зависимость слабеет. Дети старшего возраста уже могут сказать: «Вова для воспитательницы хороший, а для нас плохой!», или наоборот. Но чем младше возраст, тем больше влияет оценка взрослого на формирование отношения группы к ребенку. Известно, что собственно самооценка ребенка формируется под воздействием оценок значимых взрослых. Это еще раз подчеркивает огромную ответственность воспитателя, который может способствовать становлению как нормальных самооценок и взаимооценок, так и неадекватных [35].

Основная проблема диагностики, и коррекции неблагополучных взаимоотношений детей заключается в том, что их очень трудно выявить при непосредственном наблюдении. Так, например, ребенок может быть очень тихим и не привлекать особого внимания воспитателя. Или какое-либо игровое объединение может быть устойчивым, хотя в нем могут существовать такие отношения, которые основаны не на гуманных чувствах детей друг к другу, а на подчинении-повиновении. Педагог должен быть очень наблюдательным, чутким, а также уметь использовать различные методики, позволяющие вскрывать истинную картину общения детей. Так, воспитатель в своей работе часто выделяет "актив", состоящий из нескольких ребят, и привыкает во всем опираться на них: будь то ответы на занятиях, исполнение главных ролей в играх, участие в подготовке праздника. Хорошо относясь к этим детям, воспитатель склонен приписывать им многочисленные достоинства, и считать, что уж эти-то дети занимают благополучное положение среди сверстников. Однако в социометрическом эксперименте эти ребята могут получить как меньшее количество выборов,

так и вовсе ни одного [12].

Как показывает в своей работе А.А. Рояк (1998), развитие конфликта ребенка с другими детьми проходит ряд этапов [36]:

1. Ребенок не понимает, что дети не принимают его в свое общество. На этом этапе конфликт полностью скрыт, и обнаружить его можно только с помощью специальных методик.

2. Ребенок начинает осознавать, что с ним что-то происходит. По-прежнему высокая оценка других детей, доброжелательное отношение к ним. На этот период приходится отказ идти в детский сад, капризы, вопросы «А почему меня не берут играть?». Инициативность в завязывании контактов заметно снижается.

3. Продолжается процесс осознания ребенком своего положения. На протяжении долгого времени не получая столь важного в этом возрасте признания со стороны сверстников ребенок неосознанно пытается защититься от травмирующей ситуации, что проявляется в постепенном отходе от детей и изменении отношения к ним. Действия окружающих ребят приобретают в глазах малыша негативную окраску, вызывают у него напряженное аффективное состояние, которое выплескивается в открытом эмоциональном протесте. У ребенка снижается самооценка и уровень притязаний, блокируется дальнейшее развитие личности.

Очевидно, что этот этап является открытым, конфликт как бы выплывает на поверхность. Теперь его можно заметить и при непосредственном наблюдении. Но на этом этапе педагога подстерегают следующие опасности: во-первых, уже произошли существенные изменения в личностной позиции ребенка, они прошли долгий путь и прочно укрепились, и теперь будет сложно их изменить – ребенок сам уже не хочет играть со сверстниками. Во-вторых, отношение группы тоже сформировалось и является не менее ригидным образованием. Как показывают исследования А.А. Рояк, даже специально воздействуя на детей, не всегда удается изменить реальную картину общения, если коррекция начата только на этом

этапе. И, наконец, в-третьих, педагог склонен принимать следствие за причину, т.е. он видит внешние проявления неблагополучия ребенка (агрессию, подавленность, безынициативность) и начинает работать над ними. Таким образом, он пытается избавиться от сорняка, оставляя в земле его корни. Ясно, что эффект от этого если и будет, то лишь на короткое время и будет носить поверхностный характер [36].

Тип общения воспитателей с детьми тоже имеет важное значение. Т.А. Репиной проводилось исследование зависимости межличностных отношений дошкольников от стиля общения воспитателя с ними. В целом было подтверждено предположение, что в группах, где работают воспитатели с демократическим стилем общения, психологический климат намного здоровее, чем в группах, где работают авторитарные педагоги. В частности, проводилось изучение мотивировок детских выборов в социометрическом эксперименте. «Полученные данные показывают, что для детей тех групп, где работают педагоги демократического типа, большую ценность представляют нравственные качества сверстника, в то время как в группах с авторитарным руководством значительную часть составили мотивировки, связанные с выделением у сверстников качеств, необходимых при выполнении требований педагога, в основном послушания и дисциплинированности, и качеств, обеспечивающих успех в бытовой деятельности»[30, с. 29]. Из вышесказанного ясно, насколько велика ответственность педагога и как трудоемка работа с межличностными отношениями. Тем не менее, она необходима, иначе в дальнейшую жизнь ребенок привнесет неверные способы взаимодействия с другими людьми, что не сможет не сказаться на всей его жизненной позиции.

### ***Первостепенная роль семьи в формировании личности ребенка***

Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми.

В свое время Ж.-Ж. Руссо заметил, что уникальность домашнего

воспитания объясняется прежде всего его первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них [29].

Как показывают психолого – педагогические исследования (А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова), из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения» (А.Н. Леонтьев, 1975). В этот круг входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным, любимым и эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании, служит основой для развития [18].

Дополняя характеристику уникальности семейного воспитания, отметим, что, будучи малой группой, своего рода «микрокосмом», семья наиболее полно соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта. При этом следует учесть, что семья не однородная, а дифференцированная социальная группа. В ней представлены различные по возрасту (старшие и младшие члены семьи), полу (мужчины и женщины), а подчас и по профессии (мама – музыкант, папа – врач, бабушка – педагог, дедушка – биолог) «подсистемы». Это позволяет ребенку наиболее широко проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовать потребности (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.Г. Харчев) [29].

Таким образом, мы выделяем три основных фактора, которые по нашему мнению оказывают влияние на формирование и развитие общения детей среднего дошкольного возраста со сверстниками:

- первостепенная роль семьи в формировании личности ребенка;
- роль воспитателя в формировании взаимоотношений детей в группе детского сада;
- влияние уровня развития игровых умений и навыков общения на взаимоотношения со сверстниками.

Также отмечаем, что семья наиболее полно соответствует требованиям

постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта (Р.Б. Стеркина, 1990). Из вышесказанного ясно, насколько велика ответственность педагога и как трудоемка работа с межличностными отношениями. Тем не менее, она необходима, иначе в дальнейшую жизнь ребенок привнесет неверные способы взаимодействия с другими людьми, что не сможет не сказаться на всей его жизненной позиции (Т.А. Репина, 1990). «Самопрезентация» (А.А. Рояк, 1998) отдельного ребенка начинается с игровых отношений, т.е. чтобы быть принятым в игру, он должен показать детям, что является привлекательным партнером. Эта привлекательность определяется разнообразием игровых сюжетов, которыми владеет ребенок, умением предложить и творчески развить этот сюжет, изготовить атрибуты для игры, рассказать о правильном выполнении той или иной роли и т.д. Если ребенок обладает необходимыми умениями и навыками, то его принимают в игру. Успех ребенка в игре будет зависеть от качества сформированности данного рода умений.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проанализировав психолого-педагогическую литературу на сегодняшний день едва ли можно сказать, что общение – разработанная тема. Но по-прежнему не только остается много «темных пятен», но и нет единого определения общения. Рассмотрение проблем общения осложняется различием трактовок самого понятия «общение». Общение, весьма сложный и многогранный процесс. Он может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия людей, информационный процесс, отношение людей друг к другу, процесс их взаимного влияния друг на друга, процесс их взаимного понимания друг друга, вид деятельности.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы «переломы» на каждой возрастной ступени дошкольного детства, так к 6-7 годам у детей значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер, общение становится «чистым», не опосредованное предметами и действиями с ними, появляется умение в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, проявляются первые ростки дружбы.

Итак, проследив динамику становления межличностных отношений детей дошкольного возраста, выделив их показатели, такие как, просоциальность действий и эмоциональная причастность к сверстнику, определив особенности появления стабильности в отношениях детей и выделения популярных и непопулярных детей в группе, мы можем говорить

о том, что уже к старшей группе детского сада ребенок не только более активен со сверстниками в стремлении разделить с ними переживания, но и уровень функционирования этой потребности оказывается выше. 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 самооценной личностью, а, следовательно, возрастает эмоциональная вовлеченность в его действия. Равенство сверстников позволяет ребенку прямо «накладывать» свое отношение к воспринимаемому им миру на отношение партнера.

Так же были рассмотрены факторы которые в той или иной мере влияют на взаимоотношения детей между собой.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Для выявления особенностей общения нами было проведено исследование на базе МДОУ № XX г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 5,5-6 лет, 15 детей являлись экспериментальной группой, и еще 15 детей являлись контрольной группой.

В ходе экспериментального исследования была использована методика: наблюдение за свободной деятельностью детей, направленное на изучение особенностей ситуативно-делового общения со сверстниками в процессе игровой деятельности.

Методика одномоментных срезов структуры группы детского сада (Репина Т.А.) [30, с. 17 - 26]. Эта методика предназначалась в первую очередь для выявления общей картины реального общения в каждой исследуемой группе, позволила обнаружить микрообъединения детей, которые возникают при свободном общении в группе, определить численный и половой состав этих игровых объединений, а также выявить детей, которые чаще остальных играют в одиночку (Приложение А).

#### ***Результаты проведения констатирующего эксперимента***

Для определения особенностей общения детей со сверстниками была использована методика одномоментных срезов структуры группы детского сада (Т.А. Репиной) [30, с. 17 - 26]. Эта методика предназначалась в первую очередь для выявления общей картины реального общения в каждой возрастной группе, позволяет обнаружить микрообъединения детей, которые возникают при свободном общении в группе, определить численный и половой состав этих игровых объединений, а также выявить детей, которые чаще остальных играют в одиночку.

Исследование экспериментальной группы проводилось с 13 ноября по 16 ноября 2017г. во второй половине дня во время свободной деятельности детей. Было сделано 29 срезов, в которых принимали участие все дети избранной группы. Результаты исследования экспериментальной группы представлены в таблице 1(Приложение Б).

При обработке результатов учитывался ряд параметров, выделенных Т.А. Репиной (1978) при разработке методики. На основании полученных нами данных отметим следующие особенности: у 20,1% детей количество одиночных игр отмечается в половине случаев и более; 60,3% детей имеют высокие показатели в параметре «коллективные игры» (2/3 и более срезов); средние показатели интенсивности общения с детьми своего пола колеблются в пределах от 2 до 9; интенсивность общения с противоположным полом от 0 до 3,25; у 33,5% испытуемых общение не избирательно; не смотря на большое количество одиночных игр у некоторых детей, широта круга общения (количество детей, с которыми был установлен контакт за все время исследования) от 9 до 14, отсюда, низкие показатели по данным о детях, с которыми не общался.

Исследование в контрольной группе проводилось с 20 ноября 2017 года по 23 ноября 2017года, также во второй половине дня во время свободной деятельности детей. Было сделано 29 срезов, в которых участвовали все дети исследуемой группы.

Результаты приведены в таблице 2 (Приложение В). Анализируя полученные данные, отметим: у 87,1% детей одиночные игры случались менее  $\frac{1}{4}$  всех срезов; у 93,3% коллективные игры присутствуют в 2/3 всех срезов; средние данные об интенсивности общения с детьми своего пола занимают пределы от 1,2 до 5,4; интенсивность общения с противоположным полом от 0 до 3,9; общение всех детей отмечается избирательностью; широта круга общения от 7 до 14 человек.

Делая сравнительный анализ по результатам обеих групп, можно отметить разницу в соотношении «одиночные – коллективные игры»: у детей

экспериментальной группы преобладают одиночные игры, у детей контрольной группы – коллективные. Также у детей экспериментальной группы присутствует низкий уровень избирательности общения по сравнению со сверстниками контрольной группы. (Отметим, что, по мнению детских психологов, формирование избирательности общения продолжается до 6 лет, а потому для данного возраста полученные показатели можно считать нормальными). По остальным параметрам видимых отличий нет.

## **2.2. Способы и приемы развития компонентов общения**

*Формирующий эксперимент* проводился с экспериментальной группой в период с 4 декабря 2017 года по 5 марта 2018 года на базе МДОУ № XX г. Красноярска.

Ряд мероприятий с детьми проводились 2 раза в неделю во второй половине дня (перед прогулкой), когда дети не были заняты на занятиях и других обязательных видах деятельности. Мероприятие проводилось сразу со всей группой, и было направлено на сплочение, развитие умения взаимодействовать, учитывать желания другого человека.

Предлагаемая развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста предполагает следующие направления:

1. Работа с детьми по развитию навыков общения;
2. Работа с родителями по повышению их компетентности в развитии общения своего ребенка.

В реализации первого направления происходит развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с использованием игр и упражнений. Данный компонент включает реализацию 5 блоков игр и упражнений предложенных Самоукиной Н.В, Чистяковой М.И., Яковлевой Н.Г. и другими:

- игры и этюды на развитие сосредоточенности и способности к

концентрации («любопытный», «сосредоточенность»);

- игры, способствующие успокоению и организации («слушай команду», «расставить посты»);
- игры, способствующие выражению настроения, эмоционального состояния («хмурый орел», «Дюймовочка у майских жуков»);
- коммуникативные игры («газета», «ток», «пожелания», «Чей голос?», «инсценировка»);
- развитие доверия друг к другу, сплочение группы («хромой ведет слепого», «молекула», «колокол», «сороконожка», «песня», «рука», «часы»).

Некоторые игры приведены в Приложении Г.

В реализации второго: работа с родителями в рамках рекомендации по повышению компетентности в развитии общения своего ребенка: в моменты непосещения ДОУ, «Домашнее задание» - родителям предлагаются практические рекомендации по развитию навыков общения ребенка вне детского сада.

### **2.3. Результаты контрольного среза и сравнительный анализ экспериментальных данных исследования**

Контрольное исследование в экспериментальной группе проводилось с 16 апреля по 19 апреля 2018 года. Было проведено 29 срезов. Анализ полученных результатов позволяет отметить следующее: количество одиночных игр сократилось у ряда испытуемых в 1,5 раза, у некоторых осталось неизменным (преимущественно дети, которые изначально имели небольшое количество одиночных игр). Коллективные игры наблюдаются не меньше чем в половине случаев. У 80,4% детей в 2/3 общего количества срезов преобладают коллективные игры. Произошли изменения по всем рассматриваемым параметрам, но, на сколько они существенны, можем судить только в сравнении с результатами контрольной группы, чтобы выяснить являются ли

данные изменения результатом нашей работы, либо это так называемый «возрастной прирост», который произошел по причине естественного развития и работы воспитателей.

Для этого было проведено еще одно исследование (контрольный эксперимент) с контрольной группой. Исследование проводилось с 23 апреля по 26 апреля 2018 года. Было проведено 29 срезов. Данные, полученные при изучении группы, выглядят таким образом: соотношение одиночных и коллективных игр осталось относительно прежним; произошли незначительные изменения по всем параметрам.

Все это является показателем того, что проведенная работа имела положительный результат, но являлась не столь длительной, чтобы он был одинаково хорош для всех детей, а также потому, что уровень развития детей, качество семейной поддержки разное и отследить его не входило в рамки нашего исследования.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Для выявления особенностей общения было проведено исследование на базе МДОУ № XX г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 5,5-6 лет, 15 детей являлись экспериментальной группой, и еще 15 детей являлись контрольной группой. В ходе экспериментального исследования была применена методика одномоментных срезов структуры детского сада (Репена Т.А.)

На констатирующем этапе на основании полученных данных отметим следующие особенности: у 20,1% детей отмечается в половине и более случаев; 60,3% имеют высокие показатели в параметре «коллективные игры»; средние показатели в общении с детьми своего пола колеблются в пределах от 2 до 9; с противоположным полом от 0 до 3,25; у 33,5% испытуемых общение не избирательно. Это данные по экспериментальной группе.

Данные исследования контрольной группы: у 87,1% детей одиночные игры встречались менее 1/4 всех срезов; у 93,3% коллективные игры присутствуют в 2/3 всех срезов; интенсивность общения детей своего пола в пределах от 1,2 до 5,4; интенсивность общения с противоположным полом от 0 до 3,9 общение всех детей отмечается избирательностью.

После проведения формирующей части, данные контрольного эксперимента в экспериментальной группе дали следующие показатели: количество одиночных игр сократилось у ряда испытуемых в 1,5 раза; коллективные игры наблюдаются не менее чем в половине случаев; у 80,4% детей в 2/3 общего количества срезов преобладают коллективные игры. Произошли изменения по всем рассматриваемым параметрам. В контрольной группе особых изменений не произошло.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В дошкольном детстве мир ребенка уже не ограничен семьей. Чем старше становится ребенок, тем важнее для него контакт со сверстниками [37]. Общение со сверстниками является важным фактором психического развития дошкольника. В процессе формирования у ребенка представлений о своих возможностях опыт его общения со сверстниками является для ребенка в первую очередь контекстом для сравнения его с «подобными себе существами» и служит основой для приобретения ребенком основных навыков коллективной жизни. Кроме того, общение со сверстниками является одновременно и средством взаимного обмена оценочными мнениями, благодаря которым ребенок получает возможность видеть себя глазами своих сверстников [32].

По результатам исследования можно сделать выводы:

Была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме и проведена исследовательская работа, которая была посвящена развитию общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе специально организованной игровой деятельности детей.

При анализе результатов констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. Общение детей обеих групп характеризуется низкой избирательностью.

2. Дети, принимавшие участие в исследовании основываются на общем положительном отношении, симпатии («Нравится»), хотя в этом возрасте должны уже ориентироваться больше на нравственные качества ровесника.

3. Игровые объединения детей контрольной группы несколько больше по составу желающих играть вместе. Дети экспериментальной группы иногда предпочитают одного-двух детей или деятельность в одиночестве.

На основании полученных данных была разработана программа формирующего эксперимента, которая предполагала 2 направления: работа с детьми и работа с родителями. Формирующий эксперимент проводился в течение 3 месяцев. Запланированные мероприятия с детьми проводились 2-3 раза в неделю во второй половине дня (перед прогулкой), когда дети не были заняты на занятиях и других обязательных видах деятельности.

Не смотря на сравнительно малый срок для развития такого сложного процесса, как общение, тем не менее, получилось достигнуть положительных результатов в ряде параметров:

- у детей экспериментальной группы сократилось количество одиночных игр и возросло число коллективных игр;
- повысился уровень избирательности партнера для игры;

Все вышесказанное является показателем того, что проведенная работа имела положительный результат, выбранный путь и методы развития общения дошкольников являются эффективными для данной группы детей. Но, чтобы достичь лучших результатов, необходимо проводить коррекционно-развивающую работу более длительное время и добиться подключения к работе с детьми всех специалистов и родителей.

Таким образом, гипотеза нашего исследования, где мы предполагали, что навыки общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками будет эффективно развиваться процессе специально организованной игровой деятельности, а так же будут устранены резкие отличия между контрольной и экспериментальной группами – подтвердилась.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акопов Г.В. Психология общения: социокультурный анализ. Ростов-на-Дону, 2013.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Академия, 2015. 350 с.
3. Бодалев А. А. Личность в общении. М., 2003. 216 с.
4. Бодалев А.А. Психология общения. М., Воронеж, 1996.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж : НПО "Модэк", 2008. с. 350 - 359.
6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: АСТ, 2007. 680с.
7. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М., 1999. 216 с.
8. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. // Вопросы психологии. 2001. №3. с. 17 - 26.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Академия, 2013.
10. Галигузова Л.Н. Развитие потребности в общении со сверстниками в раннем возрасте. // Новые исследования в психологии. 1998. №2. С.60 - 65.
11. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.
12. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Издво МГУ, 2010. 166 с.
13. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды. Т 1.М., 1996.
14. Зимняя И.А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов // Психология обучения неродному языку. М., 1989. 216 с.
15. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 2007. 200 с.
16. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых

группах: Общие и возрастные особенности. Минск, 1996.

17. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников // Ребенок в детском саду. 2015. №3-4.

18. Короткова Н.А. Сюжетная игра старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2016. №4

19. Леонтьев А.А. Психология общения.- 2-е изд., испр. и доп. М., 2017. 310 с.

20. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской. - Москва - Воронеж, 2014. 370 с

21. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 2003. 430 с.

22. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М., 1981.

23. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2014. 511 с.

24. Мясищев В.Н. Психология отношений. М-Воронеж, 2016. 350 с.

25. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А. Репиной. М., 1998. 260 с.

26. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований. СПб.: Речь, 2011. 160 с.

27. Папир О.О. Особенности общения и взаимодействия детей лидеров в сюжетно-ролевой игре: Автореф. канд. дис. М., 1993.

28. Парыгин Б.Д. К. вопросу о структуре социально-психологического общения // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Л.,1980

29. Психология дошкольника: Хрестоматия: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Академия, 2010. 408 с.

30. Репина Т.А. Проблема межличностных отношений дошкольников и ее изучение // Дошкольное воспитание. 1995. №10. С.29.

31. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. М.: Педагогика, 1978.

32. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14. «Психология». 2014. №2. С.58 - 65.
33. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М., 2008
34. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. 1988. №3. С.37 - 45.
35. Рузская А.Г. Особенности общения детей двух-семи лет с посторонними и близкими взрослыми. / Общение и его влияние на развитие психики ребенка. М., 1994.
36. Свенцицкий А.Л. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. СПб., 2010.
37. Смирнова Е.А., Гуськова Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии. 2007. №2. С. 167 - 174.
38. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет: М., 2017. 230 с.
39. Смирнова Е. О. Ранний онтогенез межличностных отношений // Вопр. психол. 2014. № 6. С. 5 - 16.
40. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. №3. С. 10 - 21.
41. Смирнова Р. А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1981.
42. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. М., 2006, 280 с.
43. Солдатова В.С. Нарушения отношений со сверстниками у дошкольников. Игровые методы диагностики и коррекции. М.: Академия, 2001. 98 с.
44. Тихонов А.П. Личность и межличностные отношения: Психологическое исследование соционического подхода // Соционика, ментология и психология личности», 2000, № 6. С. 23 - 32.
45. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников в группе сверстников. М-Воронеж, 1990.

46. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. М.: Издат центр «Академия», 1998.
47. Урунтаева Г.А. «Психология дошкольника» М: Изд-во центр «Академия», 2000.
48. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Academia, 2013. 241 с.
49. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160 с.
50. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валерии СПД; ТЦ Сфера, 2002. 112 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Методика одномоментных срезов структуры группы детского сада

(Т.А. Репина, 1978).

Методика предназначалась в первую очередь для выявления общей картины реального общения в каждой конкретной возрастной группе, давала возможность обнаружить микрообъединения детей, которые возникают при свободном общении в группе (в том числе наиболее устойчивые), определить численный и половой состав этих игровых объединений, а также выявить детей, которые чаще остальных играют в одиночку.

**Проведение исследования.** Исследование проводится с группой детей на протяжении 3 дней, через каждые 5-7 минут в одних и тех же условиях. Оптимальное количество срезов – 30-40, минимальное – 20. Возможно, проводить только в том случае, если присутствует  $\frac{3}{4}$  постоянного состава группы.

Экспериментатор во время свободной деятельности многократно фиксирует все объединения детей, а также играющих в одиночку. В протоколах каждый ребенок получает номер, который закрепляется за ним на протяжении всего исследования.

**Обработка данных.** Количественный анализ осуществляется следующим образом:

1. На основании полученных данных составляют индивидуальные протоколы, где на каждого ребенка из общегруппового протокола срезов выписывались соответствующие показатели.

2. Подсчитывают количество срезов, когда ребенок был один, и число срезов, когда входил в игровые объединения со сверстниками. Процентное соотношение последнего к общему количеству срезов показывает частоту контактирования ребенка с детьми в группе.

3. Вычисляют количество контактов, установленных тем или иным дошкольником с каждым ребенком группы.

4. Суммируют количество контактов, установленных каждым ребенком с отдельными детьми группы. Отношение этой суммы к общему количеству срезов (т.е. среднее количество контактов, установленных данным ребенком со сверстниками в одном срезе) принимается за показатель интенсивности общения. Отдельно вычисляют среднее количество контактов, установленных с детьми своего пола и противоположного пола. Сравнивая эти показатели, получают представление о зависимости интенсивности общения ребенка от пола сверстника, с которым он общался.

5. Из всех детей группы выделяют тех, общение с которыми у данного ребенка было особенно интенсивным, избирательным. Избирательность устанавливается условно. Граница избирательного общения для каждого ребенка вычисляется по формуле:

$$(3m)/(N - 1),$$

где  $m$  – общее число контактов, а  $N$  – количество детей в группе. Общение со сверстниками, при котором количество контактов равно величине этой границы или превышает ее, считается избирательным.

6. Вычисляют широту круга общения ребенка с детьми группы, или экстенсивность общения. Она характеризуется соотношением количества детей группы, с которыми были установлены контакты за время наблюдаемых срезов, с общим количеством детей группы за вычетом одного, т.е. самого ребенка. Во всех случаях отсутствия общения указывают пол ребенка.

7. Определяют среднюю продолжительность общения ребенка в одном объединении. Для этого подсчитывают количество объединений, которые сменил ребенок за все время наблюдения, вычисляют среднюю продолжительность его пребывания в одном объединении (условно можно



считать, что ребенок сменил объединение в том случае, если состав объединения изменился больше чем на 50%).

8. Просматривают характеристики игровых объединений, в которых общался ребенок (а именно: вычлняют наиболее стабильные объединения, высчитывают среднюю величину объединений, процентное соотношение объединений разной численности и объединений «чистых» и смешанных по половому составу, а также отмечают максимальную величину объединений).

Качественный анализ дает представление о структуре группового общения, а именно:

- о соотношении объединений с учетом числа входящих в них детей (по 2, 3, 4 и больше человек);
- о соотношении «чистых» объединений (по половому составу) и объединений смешанных;
- о средней величине детских объединений, встречающихся в данной возрастной группе;
- о стабильности состава отдельных объединений и длительности их существования.

Описывают некоторые особенности общения отдельных детей группы: частота вступления ребенка в контакт со сверстниками, интенсивность, экстенсивность и избирательность его общения, а также длительность общения в одном объединении.

Таблица 1

Результаты методики одномоментных срезов структуры детского сада  
(экспериментальная группа, констатирующий эксперимент)

Имя ребенка	игра л один	играл с други ми детьм и	интен- ть общен ия с детьми своего пола	интен-ть общения с детьми противо положно го. пола	избир а- тельн ос обще- ния	широт а круга общен . (эксте н сив ность)	не об- щался, с детьми своего пола	не об- щался ,с детьм и проти и- вопол - ож.по ла
Юра С.	9	20	4,5	3	-	13	1	-
Арсений Т.	19	10	2,5	0	2	9	2	3
Семен Л.	7	22	4,1	2,5	1	14	-	-
Лера П.	14	15	7	1,25	2	10	-	4
Ваня П.	12	17	3,4	0,75	-	13	-	1
Глеб А.	3	26	5,2	0,75	-	13	-	1
Данил В.	9	20	2,5	2,25	1	10	3	1
Арсений С.	11	18	3,8	3,25	-	13	1	-
Катя Т.	7	22	5,6	2,75	2	11	3	-
Миша Н.	1	28	6,7	2	1	13	-	1
Рита П.	5	24	8,7	1,9	2	12	-	2
Саша Б.	7	22	9	2,4	1	10	-	4
Рита Ш.	15	14	5,7	2,3	-	12	-	2
Артем Н.	6	23	5,5	2,75	1	12	2	-
Соня Г.	13	16	2	1	1	9	3	2

Таблица 2

Результаты методики одномоментных срезов структуры детского сада по  
Репиной Т.А. (контрольная группа)

Имя, возраст ребенка	игра л один	играл с другим и детьми	интен-ть общения с детьми своего пола	интен-ть. Общения с детьми противо- положно го. пола	избира - тельно с общения	широта круга общен. (экстен- сив- ность)	не об- щался , с детьми и своег ог пола	не об- щался ,с детьми и проти- вопол- - ож.по- ла
Вова И.	5	24	4,5	0,2	3	12	1	1
Толя Б	8	21	3	0	4	7	3	4
Марк К.	7	22	1,2	2,9	1	10	1	3
Влад Ч	0	29	4,9	4	2	13	-	1
Настя С.	5	24	2,6	3,9	2	14	-	-
Илья Э	3	26	4,4	0,7	2	13	-	1
Сема К.	6	23	4,3	0	3	9	1	4
Катя У	0	29	5,1	0,5	3	12	2	-
Поля Р	1	28	4,9	1,9	2	10	3	1
Лиза Д	1	28	5,3	2	1	12	1	1
Аня М	1	28	3,3	0,2	3	7	5	2
Настя Л.	0	29	5,4	0,2	2	12	1	1
Олег Ю	5	24	3,2	0	3	8	3	3
Саша Е.	0	29	4,9	0,3	2	12	-	2
Дима К.	14	15	2,3	0,9	1	14	-	-

Варианты игр, представленные в развивающих мероприятиях.

***Игры и этюды на развитие сосредоточенности и способности к концентрации***

*Любопытный*

По улице шел мужчина и нес в руке спортивную сумку, из которой что-то выпирало. Мальчик это заметил, и ему очень захотелось узнать, что же лежит в сумке. Мужчина шел большими шагами и не замечал мальчика. А мальчик прямо-таки «прилип» к прохожему: то с одной стороны подбежит к нему, то с другой и, вытягивая шею, заглядывает в полуоткрытую сумку. Вдруг мужчина остановился, положил сумку на землю, а сам зашел в телефонную будку. Мальчик присел на корточки около сумки, слегка потянул за молнию и заглянул внутрь сумки. Там лежали всего-навсего две обыкновенные ракетки. Мальчик разочарованно махнул рукой, встал и не спеша пошел к своему дому.

**Сосредоточенность**

Командир сидит за столом и внимательно изучает карту. Он обдумывает план наступления на врага.

Выразительные движения.левой рукой упереться локтем о стол и поддерживать голову, наклоненную влево; указательным пальцем правой руки двигать по воображаемой карте.

Мимика. Слегка сощуренные глаза, нижняя губа закушена.

***Игры, способствующие успокоению и организации***

*Слушай команду!*

Дети идут под музыку в колонне друг за другом. Когда музыка прекращается, все останавливаются и слушают произнесенную шепотом команду ведущего и тотчас же ее выполняют. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра проводится до тех пор, пока группа хорошо слушает и точно выполняет задание.

### *Расставить посты*

Дети маршируют под музыку друг за другом. Впереди идет командир. Когда командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Так командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг, по углам и т. д.).

### ***Игры, способствующие выражению настроения, эмоционального состояния***

#### *Дюймовочка у майских жуков*

Дети вместе с ведущим вспоминают сказку Г.Х. Андерсена «Дюймовочка» и останавливают свое внимание на том эпизоде, в котором майский жук приносит Дюймовочку на дерево, где он жил.

«Он (майский жук) уселся с крошкой на самый большой лист, покормил ее сладким цветочным соком и сказал, что она прелесть, какая хорошенькая, хоть и совсем непохожа на майского жука.

Потом к ним пришли с визитом другие майские жуки, которые жили на том же дереве. Они оглядывали девочку с головы до ног, и жучки-барышни шевелили усиками и говорили:

- У нее только две ножки! Жалко смотреть!
- У нее нет усиков!
- Какая у нее тонкая талия! Фи! Она совсем как человек! Как некрасиво! сказали в один голос все жуки женского пола.

Дюймовочка была пре миленькая! Майскому жуку, который принес ее, она тоже понравилась сначала, а тут вдруг и он нашел, что она безобразная, и не захотел больше держать ее у себя – пусть идет, куда знает. Он слетел с нею с дерева и посадил на ромашку».

Дети, взявшиеся изображать майских жуков, с презрением рассматривают девочку – Дюймовочку.

Выразительные движения: смотреть сверху вниз; при этом голова откинута назад, брови приподняты, лицо вытянуто. Выразить пренебрежение движением: отстраняться, отходить от презираемого существа.

### *Хмурый орел*

Ведущий читает стихотворение В. Викторова:

Вот за решеткой, хмур и зол,  
Сидит орел.  
Могучих крыльев гордый взмах  
Внушает страх.  
Давно ль громады грозных скал  
Он облетал  
И камнем падал свысока  
На врага.  
Он был свободный властелин  
Седых вершин.  
Теперь в неволе, хмур и зол,  
Сидит, орел.

Затем ребенок изображает орла, который, медленно взмахивая крыльями, взбирается на камень (стул) и, хмуро разглядывает детей из-за решетки (составленной из стульев).

### ***Коммуникативные игры***

#### *Газета*

На пол кладется газетный лист. На него должны встать четверо детей. Далее газета складывается пополам, и дети должны опять поместиться на ней. Газета складывается и уменьшается до тех пор, пока на ней могут уместиться четверо детей. (Для этого надо обняться, уменьшив, таким образом физическую дистанцию.)

#### *Ток*

Дети встают в круг, держась за руки, и передают по кругу «ток» (по цепочке, друг за другом пожимают руку стоящего справа).

#### *Пожелание*

Дети сидят в кругу и, бросая друг другу мячик, говорят добрые пожелания.

### *Чей голос?*

Дети сидят в кругу. Все закрывают глаза повязками. Ведущий пересаживает несколько человек. Затем тот, до кого ведущий дотрагивается рукой, произносит слова: «Я здесь». Все должны угадать, чей это голос.

### *Инсценировка*

Дети по очереди инсценируют фразы, которые произносит ведущий. Возможные фразы: «Я съел шоколадку», «У меня болит зуб», «Мне купили велосипед», «Я поссорился с другом» и т. п.

### ***Развитие доверия друг к другу, сплочение группы***

#### *Сороконожка*

Несколько детей (5-10 человек) встают друг за другом, держась за талию впереди стоящего. По команде ведущего Сороконожка начинает сначала просто двигаться вперед, затем приседает, прыгает на одной ножке, проползает между препятствиями (это могут быть стулья, строительные блоки и т. д.) и выполняет другие задания. Главная задача играющих – не разорвать единую «цепь», сохранить Сороконожку в целости.

#### *Хромой ведет слепого*

«Хромому» подвязывают ногу веревкой. У «слепого» глаза завязаны повязкой. На полу – газетные обрывки («трясина»), стулья («препятствия»). «Хромой» должен провести «слепого» так, чтобы тот не попал в трясины и не наткнулся на препятствия. После игры оговариваются ощущения «слепых». Что они чувствовали?

#### *Молекула*

Все бегают по комнате. При слове «молекула», которое произносит ведущий, все собираются в кучу плотно прижимаясь, друг к другу.

#### *Колокол*

Все встают в круг, один ребенок – в центре. Стоящему в центре нельзя переступать с ноги на ногу, отрывать ноги от пола. Все толкают его от себя, и он свободно падает из стороны в сторону, как язык колокола.

#### *Часы*

Участники образуют круг, имитирующий циферблат, т.е. двенадцать часов, и выбирают «часовщика», т.е. диспетчера. По его команде (он называет определенное время, например, два часа и пятнадцать минут) «часы» показывают время, если необходимо, сопровождают его боем и т.д.

### *Песня*

Всей группе предлагается хором спеть какую-либо известную песню. По команде ведущего (хлопку) все поют ее про себя, после очередного хлопка поют ее опять, но уже вслух. Цель упражнения – добиться синхронности звучания хора после второго хлопка.

### *Рука*

Все участники группы должны глазами найти себе пару. Ведущий дает для этого примерно полминуты, а затем произносит: «Рука!». Все участники должны мгновенно показать рукой на человека, который составляет с ним пару. Если оказывается, что несколько членов группы показывают на одного и того же человека, а у других участников нет пары, или кто-то не может найти себе партнера, опыт повторяется. Важен не столько сам результат, когда все участники объединяются в согласованные пары, сколько процесс: реакция группы на «выпадение» одного или нескольких участников, которым казалось, что они договорились с партнером о взаимном выборе, а тот выбрал кого-то другого и т.д. Высший показатель сплоченности группы – мгновенная ее реакция на выбывание, исключение из своих рядов некоторых членов и ее чувствительность к возникающему у участников тренинга ощущению отчужденности от группы.