**Введение**

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

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

Межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения, как представления о другом (о его социальных и личностных качествах), как способность к совместной деятельности.

Именно в дошкольные годы, как показывают специальные исследования А.Н. Леонтьева., Л.И. Божович [33] завязываются первые отношения между детьми.

Группа детского сада первичная социально - психологическая общность, первое «детское общество», которое оказывает, наряду с семьёй, определяющее влияние на становление личности дошкольника. Становление личности в группе во многом зависит от того, какие отношения складываются между её членами, поэтому важно изучать особенности межличностных отношений дошкольников. Исследованиями данной проблемы занимались Спиваковская, Божович, Лисина. [33]

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

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

Анализируя специфику игры Т. Антонова, Л. Артемьева [33] выделяют общение и взаимодействие как необходимое условие её возникновения и существования в детском возрасте, что позволяет рассматривать игру, как содержательное общение. Игра рассматривается как игровой диалог, способ понимания, проникновения в смысл, намерения собеседника.

В игре играющему доступны только его собственные чувства, а как только он «войдёт в роль», ему откроются не только чувства его роли, которые станут его собственными чувствами, но и чувства партнёров, объединённых с ним единством действия и воздействии. Когда ребёнок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в неё, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребёнка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности в целом. Личность и ее роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребёнок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам.

Очень большие возможности игры в удовлетворении присущие ребёнку потребности в общении. В условиях дошкольного учреждения обычно складываются игровые группы, объединяющие детей по общим интересам, взаимным симпатиям.

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие - менее. Обычно предпочтения одних детей перед другими связывают с понятием «лидерство». Проблема лидерства является одной из важнейших в социальной психологии. При всем многообразии трактовок этого понятия сущность лидерства в основном понимается как способность к социальной воздейственности, руководству, доминированию и подчинению себе других. Феномен лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности. Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности к группе детского сада. Эта группа не имеет четких целей и задач, у нее нет какой-либо определенной, общей, объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определенных детей, их особой притягательности. [40]

Поэтому более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития. Положение детей в группе (степень их популярности или отверженности) в психологии выявляется социометрическими методами, которые позволяют выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. [40]

В силу собой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. Играя, дети вступают в такие отношения, до которых в других условиях ещё «недоросли», а именно: в отношениях взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Наличие таких отношений говорит о том, что играющая группа становится «играющим коллективом».

Взрослые могут помочь в двух отношениях: во-первых, обучить социальным навыкам на наглядных примерах и пояснениях; во-вторых, создать условия, позволяющие детям приобрести успешный опыт взаимодействия со сверстниками.

Именно реализация этого направления наиболее интересна, так как в научной и методической литературе нет чётко сформулированных педагогических условий развития межличностных отношений дошкольников.

Значимость темы состоит в том, чтобы показать как развиваются межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста в театрализованной игре.

Проблема: какова связь формирования межличностных отношений старших дошкольников с театрализованной игрой.

**Цель исследования:**выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность процесса формирования межличностных отношений старших дошкольников посредством театрализованной игры.

**Объект исследования**: межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования**: психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений старших дошкольников.

**Гипотеза исследования:** Процесс формирования межличностных отношений старших дошкольников будет эффективным при следующих условиях:

1.В качестве средства формирования межличностных отношений будет использоваться театрализованная игра.

2.Будет разработана программа по формированию межличностных отношений старших дошкольников, основанная на театрализованной игре.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений детей младшего дошкольного возраста.

. Выявить показатель сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

При выполнении работы применялись следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической, научной и учебной литературы; констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, а также разработка коррекционно-развивающей программы, которая способствует развитию благоприятных межличностных отношений старших дошкольников.

**1. Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста и театрализованная игра**

**1.1 Возрастные особенности старшего дошкольного возраста**

В дошкольном возрасте выделяется 2 формы внеситуативного общения - познавательная и личностная. [41 с-10]

В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) появляется познавательная форма внеситуативного общения ребенка со взрослым. Он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы. Поэтому детей этого возраста часто называют «почемучками». Эти вопросы чрезвычайно разнообразны и охватывают практически все области знаний о мире, природе, обществе. Все, что ребенок слышит от взрослого и что видит сам, пытается привести в порядок, установить закономерные отношения. Поэтому общение ребенка совзрослым носит познавательный характер. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве - как источник новых знаний, как взрослый, который «знает все», способный разрешить сомнения и ответить на вопросы. А поскольку в ходе такого общения со взрослым обсуждаются темы, непосредственно не связанные с окружающей обстановкой, общение впервые приобретает внеситуативный характер. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает соответствовать интересам детей. Их все больше начинают привлекать события, происходящие среди людей. [41]

К 5 годам начинает зарождаться, а к концу дошкольного возраста складывается новая для дошкольника форма общения - внеситуативно - личностная. В отличие от предыдущей формы, ее содержанием является мир людей, а не вещей.

Старшие дошкольники предпочитают говорить о правилах поведения, о себе, о своих родителях. Ведущими мотивами становятся личностные. Социальная ситуация развития дошкольника не ограничивается его контактами с окружающими взрослыми. Кроме реальных окружающих ребенка взрослых в жизни и сознании дошкольника появляется еще один - идеальный взрослый. Он существует только в сознании ребенка как идея, а не как конкретный реальный человек. А самое главное, он воплощает в себе совершенный образ какой-либо общественной функции: взрослый - папа, доктор, продавец, водитель, директор и т.д. Причем этот идеальный взрослый не только представляется или мыслится ребенком, но становится мотивом его действий.

Ребенок хочет быть таким, как этот идеальный взрослый*.*Его главная потребность на этом этапе развития - быть «как взрослый», делать «как взрослый».

Но реально включиться во взрослую жизнь дошкольник не может в силу своих ограниченных возможностей.

В этом и заключается основное противоречие возраста - в разрыве между его стремлением быть как взрослый и невозможностью реализовать это стремление непосредственно.

Единственной деятельностью, которая позволяет ему разрешить это противоречие, является сюжетно-ролевая игра. В такой игре ребенок берет на себя роль взрослого и вступает в определенные отношения с другими «идеальными взрослыми». Взрослый в ролевой игре присутствует не непосредственно, а опосредованно, через ту роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка в игре, его отношение к вещам и к другим детям, выполняющим другие роли, опосредованы образом идеального взрослого и направляется им. Именно потому, что ролевая игра дает ребенку возможность вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, которые недоступны ему в реальной практике, она и является ведущей деятельностью дошкольника*.*В ней, с одной стороны, благодаря ролевому действию, происходит усвоение норм общественных отношений, а с другой - формирование самого механизма личностного поведения. Ребенок учится подчинять свое поведение идеальному образу взрослого, ставшему мотивом его деятельности. А основным мотивом игровой деятельности является, как можно лучше выполнить взятую на себя роль, действовать «как взрослый». Этот мотив подчиняет себе непосредственные побуждения ребенка и является ведущим. С этой точки зрения именно в ролевой игре ребенок дошкольного возраста может воссоздать и освоить смыслы и мотивы деятельности взрослых, именно в ролевой игре он может усвоить нормы и правила поведения, которые существуют в мире взрослых. Именно в ролевой игре становится произвольность в поведении, так как без соблюдения правил игрового действия игра может «разрушиться», «не состояться». Ребенок в игре учиться преодолевать свои непосредственные желания и подчинять свое поведение правилам игры.

Одним из важнейших новообразований дошкольного возраста является воображение. Воображение теснейшим образом связано с памятью - в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память в некотором смысле можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было.

Ребенок создает воображаемую ситуацию в игре, сочиняет фантастические истории, рисует придуманные им персонажи. В этот период ребенок не просто придумывает, он верит в свой воображаемый мир и живет в нем.

Он живет в воображаемой игровой ситуации. Сказочные или театральные персонажи являются для него вполне настоящими. Придуманные и реальные истории для него трудно различимы. Эта эмоциональная насыщенность воображаемых образов и вера в воображаемую ситуацию является одной из самых важных специфических особенностей дошкольного возраста.

Важнейшим новообразованием этого периода является произвольное поведение, которое можно определить как поведение, опосредованное нормами и правилами.

В дошкольном детстве создается предварительный образ своего поведения. Образ поведения, который может быть задан в форме обобщенного правила, или игровой роли, или действий конкретного человека, выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с этим образцом. Это сравнение с образцом и есть осознание своего поведения. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он осознает не только свои действия, но и внутренние переживания - желания, предпочтения, настроения и т.д.

И воображение, и произвольное поведение складываются, проявляются и развиваются в различных видах деятельности дошкольника: игровой, продуктивной и учебной.

Помимо игровой и продуктивной деятельности в дошкольном детстве начинает складываться учебная деятельность.И хотя в своем развитом виде эта деятельность складывается лишь за пределами дошкольного возраста, отдельные ее элементы возникают уже здесь.

Основная особенность учебной деятельности и ее отличие от продуктивной заключается в том, что она направлена не на получение внешнего результата, а на целенаправленное изменение самого себя - на приобретение новых знаний и способов действия.

Развитие центральной нервной системы характеризуется ускоренным формированием ряда морфофизиологических признаков. Так, поверхность мозга шестилетнего ребёнка составляет уже 90% размера поверхности коры головного мозга взрослого человека. Бурно развиваются лобные доли мозга.

Завершается, например, дифференциация нервных элементов тех слоёв (так называемых ассоциативных зон), в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирования сложных межанализаторных связей и др.

Так, дети старшего дошкольного возраста понимают сложные обобщения, образуемые на основе межфункциональных связей. Например, ранее они усвоили, что под понятием «одежда» подразумеваются различные предметы: пальто, платье, рубашка, брюки и др.

Теперь они способны осознать, что игрушки, мебель, посуду объединяет то, что эти вещи сделаны руками человека. У детей расширяются представления об основных видах взаимосвязей между живой и неживой природой. Всё это создаёт возможность сообщения дошкольникам систематизированных знаний.

На шестом году жизни ребёнка совершенствуются основные нервные процессы: возбуждение и особенно торможение. В данный период несколько легче формируются все виды условного торможения (дифференцированное, запаздывающее, условный тормоз и др.) Совершенствование дифференцированного торможения благоприятно сказывается на соблюдении ребёнком правил поведения. Дети чаше поступают, «как надо», и воздерживаются от недозволенного.

Старший дошкольник способен дифференцировать свои мышечные усилия. Поэтому на занятиях физической культурой он может выполнять упражнения с различной амплитудой.

Свойства нервных процессов (возбуждения и торможения) - сила, уравновешенность и подвижность также несколько совершенствуются. Дети быстрее отвечают на вопросы, меняют действия, движения. Но всё-таки свойства нервных процессов, особенно подвижность, развиты недостаточно.

Ребёнок порою медленно реагирует на экстренную просьбу, в необходимых случаях не может быстро по сигналу оттолкнуться, отскочить, отпрыгнуть и др.

У детей пяти-шести лет динамические стереотипы [11 с-9], составляющие биологическую основу навыков и привычек, формируются достаточно быстро, но перестройка их затруднена, что тоже свидетельствует о недостаточной подвижности нервных процессов. Ребёнок, например, отрицательно реагирует на смену привычного уклада жизни.

Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, появлением новых качеств, потребностей. Иначе говоря, формируются все стороны личности ребёнка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая действенно-практическая. Расширяются знания детей о сферах общественно полезной деятельности взрослых, не связанных непосредственно с обслуживанием ребёнка.

Представления о вещах, их свойствах легко соединяются в сознании ребёнка с новыми знаниями о труде взрослых по изготовлению предметов.

Советские психологи Л.С. Выготский и А.В. Запорожец [19 с-11] неоднократно подчёркивали, что в старшем дошкольном возрасте ребёнок переходит от ситуативного поведения к деятельности, подчинённой социальным нормам и требованиям, и очень эмоционально относится к последним.

Приведённая краткая характеристика личностного развития старшего дошкольника свидетельствует о том, что оно осуществляется в процессе разнообразной деятельности ребёнка со взрослыми и в коллективе сверстников.

К началу старшего дошкольного возраста самостоятельные действия такого рода, вопросы ребёнка к окружающим, стремление объяснить товарищу то, что интересно самому, или то, как надо сделать, поступить, составляют элементы познавательных интересов.

Не меньшее значение имеет результативность выполнения задания.

В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться образное мышление. Дети способны не только решить задачу в наглядном плане, но и совершить преобразование объекта, указать, в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие и т.д.

Однако подобные решения окажутся правильными только в том, случае, если дети будут применять адекватные мыслительные средства.

Среди них можно выделить схематизированные представления, которые возникают в процессе наглядного моделирования; комплексные представления, которые возникают в процессе наглядного моделирования; комплексные представления, отражающие представления детей о системе признаков, которыми могут обладать объекты, а также представления, отражающие стадии преобразования различных объектов и явлений (представления о цикличности изменений).

Представления о смене времен года, дня и ночи, об увеличении и уменьшении объектов в результате различных воздействий, представления о развитии и т.д. Кроме того, продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно - логического мышления. Ж. Пиаже показал [14 с-117], что в дошкольном возрасте у детей ещё отсутствует представление о классах объектов. Объекты группируются по признакам, которые могут изменяться, однако начинают формироваться операции логического сложения и умножения классов. Например: старшие дошкольники при группировании объектов могут учитывать два признака. Как показали исследования отечественных психологов, дети старшего дошкольного возраста способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта.

Итак - мышление и восприятие настолько связаны, что говорят о наглядно - образном мышлении. Дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи.

Восприятие становится более совершенным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия - наблюдение, рассматривание, поиск. Усваивают систему сенсорных эталонов (круглый - как яблоко).

Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; представления детей систематизируются.

Дети называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд - по возрастанию или убыванию - до десяти различных предметов.

Однако дети могут испытывать трудности при анализе пространственного положения объектов, если сталкиваются с несоответствием формы и их пространственного расположения (феномен Ж. Пиаже - прямая, извилистая дорога) [14]

Это свидетельствует о том, что в различных ситуациях восприятие представляет для дошкольников известные сложности, особенно если они должны одновременно учитывать несколько различных и при этом противоположных признаках.

Продолжает совершенствоваться речь, в том числе её звуковая сторона. Дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Дети могут правильно воспроизводить шипящие, свистящие и сонорные звуки.

Интенсивно растет словарный состав речи. Велики индивидуальные различия - у одних детей словарный запас больше, у других меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ним общаются близкие взрослые.

Развиваются фонетический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов в сюжетно-ролевой игре и в повседневной жизни. Совершенствуется грамматический строй речи. Дети используют практически все части речи, активно занимаются словотворчеством (слова создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно оригинальны). Богаче становится лексика: активно используются синонимы и антонимы. Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали.

Детьми усваивается закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы).

Достижения этого возраста характеризуются распределением ролей в игровой деятельности; структурированием игрового пространства; дальнейшим развитием ИЗО - деятельности, отличающейся высокой продуктивностью; применением в конструировании обобщенного способа обследования образца.

Восприятие характеризуется анализом сложных форм объектов; развитие мышления сопровождается освоением мыслительных средств (схематизированные представления, комплексные представления, представления о цикличности изменений); развивается умение обобщать, причинное мышление.

**1.2 Особенности межличностных отношений старших дошкольников**

Человек не может жить, трудиться, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе.

Дошкольный возраст - особо ответственный период в воспитании, т.к. является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Знание особенностей отношений между детьми в группе детского сада и тех трудностей, которые у них при этом возникают, может оказать серьезную помощь взрослым при организации воспитательной работы с дошкольниками.

В дошкольном возрасте мир ребенка уже, как правило, неразрывно связан с другими детьми. И чем старше становится ребенок, тем большее значение для него приобретают контакты со сверстниками. Очевидно, что общение ребенка со сверстниками - это особая сфера его жизнедеятельности, которая существенно отличается от общения со взрослыми. Близкие взрослые обычно внимательны и доброжелательны к малышу, они окружают его теплом и заботой, учат определенным навыкам и умениям. Со сверстниками все происходит иначе. Дети менее внимательны и доброжелательны, они обычно не слишком стремятся помочь друг другу, поддержать и понять сверстника. Они могут отнять игрушку, обидеть, не обращая внимания на слезы. И все же общение, с другими детьми приносит дошкольнику ни с чем не сравнимое удовольствие.

В дошкольном возрасте в жизни ребёнка всё большее место начинают занимать другие дети.

Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становиться одной из главных. В 4-5 лет ребёнок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребёнок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Именно в общении с другими детьми впервые проявляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Столь широкий диапазон детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач, которые решаются в этом общении. Если взрослый остаётся для ребёнка до конца дошкольного возраста в основном источником оценки, новой информации и образцом действия, то по отношению к сверстнику уже с 3-4 - летнего возраста ребёнок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнёра, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнивание с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра соответствующих действий.

Вторая яркая черта общения заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой аффективной направленностью. В общении со сверстниками у ребёнка 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 гнева.

В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что, начиная с четырёхлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнёром по общению.

Значимость общения, которая выражает степень напряжённости потребности в общении и меру устремлённости к партнёру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем с взрослым.

Третья особенность заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении с взрослыми даже самые маленькие дети придерживаются определённых общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никаким образцам. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребёнку проявить своё самобытное начало. Если взрослый несёт для ребёнка культурно-нормативные образцы поведения, то сверстник создаёт условия для индивидуальных, ненормативных, свободных проявлений.

Ещё одна 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 партнёра. Для ребёнка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнёра существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста.

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 двух до семи лет отмечаются два таких перелома: первый происходит приблизительно в четыре года, второй - около шести лет.

Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости других детей в жизни ребёнка.

Если к моменту своего возникновения и в течение 1-2 лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место, то у четырёхлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь они начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре.

Второй перелом внешне выражен менее чётко, однако он не менее важен. Он связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трёх этапов в развитии общения детей. Эти этапы были названы формами общения дошкольников со сверстниками.

Первая форма - эмоционально - практическое общение со сверстниками (2 - 4 года). Потребность в общении со сверстниками складывается в раннем возрасте. На втором году у детей наблюдается интерес к другому ребёнку, повышенное внимание к его действиям, а к концу второго года появляется стремление привлечь внимание сверстника к себе, продемонстрировать свои достижения и вызвать его ответную реакцию. В 1,5 года в репертуаре детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к ровеснику как равному существу, с которым можно баловаться, соревноваться, возиться.

Особое место в таком взаимодействии занимает подражание. Дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и через это чувствуют взаимную общность.

В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребёнок ждёт от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и недостаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

Каждый участник такого эмоционально - практического общения озабочен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнёра. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого, как правило, не замечают.

Эмоционально - практическое общение крайне ситуативно как по своему содержанию, так и по средствам. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнёра.

На данном этапе общение детей ещё не связано с их предметными действиями и отдалено от них. Основные средства общения - локомоции или экспрессивно - выразительные движения. После трёх лет общение всё больше опосредуется речью, однако, речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников - ситуативно - деловая. Она складывается к четырём годам и до шестилетнего возраста. После четырёх лет у детей сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать всё большее место в жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно - ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета.

В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчёркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать и о том, что дошкольники отчётливо разделяют ролевые и реальные отношения, причём эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество.

Наряду с потребностью в сотрудничестве отчётливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребёнок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах, мимике признаки отношений к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упрёки партнёров.

Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнёров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому человеку.

Таким образом, сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение направлено уже не на обнаружение общности, а на противопоставление себя и другого. Итак, в ситуативно - деловом общении появляется конкурентное, соревновательное начало.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые. Дети много разговаривают друг с другом (примерно в 1,5 раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной.

Межличностное общение - непременное условие и одновременно порожденный жизненными потребностями человеческого общества и общения многоцелевой механизм формирования личности в дошкольном возрасте ребенка в ходе усвоения им социально-исторического опыта человека.

Общение со сверстниками, как и совместная деятельность, - обязательная предпосылка становления личности ребенка. В процессах общения он вырабатывает коммуникативные умения и навыки, формирует знания об окружающих и о собственном «Я» путем сравнения себя со сверстниками, а затем и со взрослыми.

К общению детей в полной мере применимо высказывание К. Маркса и Ф. Энгельса о том, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении» [28 c-19]. Совместная деятельность и общение образуют единство.

В межличностном общении могут быть выделены три стороны.

Коммуникативная сторона общения связана с обменом информацией, обогащением друг друга за счет накопленного каждым из сверстников запаса знаний. Интерактивная сторона общения служит практическому взаимодействию сверстников между собой в процессе совместной деятельности. Здесь проявляется их способность сотрудничать, помогать друг другу, координировать свои действия, согласовывать их. Отсутствие навыков и умений общения или недостаточная их сформированность отрицательно сказываются на развитии личности ребенка, создают трудности в его воспитании. Перцептивная сторона общения характеризует процесс восприятия детьми своих товарищей, процесс познания их индивидуальных свойств и качеств.

Основными механизмами восприятия и познания друг друга в процессах общения являются идентификация, рефлексия и стереотипизация. Коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения в их единстве определяют его содержание, формы и роль в жизнедеятельности детей. Общение детей со сверстниками, так же как их общение со взрослыми, жизненно необходимо, является условием нормального развития человека.

Для приобретения социально-психологического опыта ребенок нуждается в постоянном расширении круга общения. Так, дети в общении со сверстниками проводят от 50 до 70% времени.

Значимость общения со сверстниками возрастает от младшего к старшему возрасту.

Содержание, интенсивность, формы общения существенно изменяются с возрастом. Дошкольник в общении со сверстниками реализует нормы и ценности, усвоенные главным образом в общении со взрослыми, как наиболее референтными для него лицами.

Взрослый для ребенка - эталон поведения, образец для подражания.

Сверстник - это партнер по совместной деятельности.

Общение со сверстниками воздействует на развитие личности дошкольника: он учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и в реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя. В общении со сверстниками дошкольник использует и проверяет действенность присвоенных им в общении со взрослыми способов деятельности и норм человеческих взаимоотношений. Считая сверстников равными себе, ребенок замечает их отношение к себе, но практически не умеет выделять их устойчивые личностные качества.

Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в продолжение дня), но это общение - необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия.

Межличностные отношения и конфликты в группе.

Под групповым конфликтом понимается столкновение различных тенденций в межличностных отношениях, связанных с выраженными отрицательными эмоциональными состояниями его участников.

Конфликты могут различаться по разным признакам: по источнику - возникающие при столкновении различных взглядов, ценностей, мотивов и т.д.; по содержанию - деловые и личные; по эффекту, который они оказывают на жизнь группы, и т.д. Конфликты могут носить как внутригрупповой (межличностный), так и межгрупповой характер.

Как межличностные, так и межгрупповые конфликты порождаются несовместимостью ценностей, норм и целей, которая становится препятствием для общения.

Уже в старших группах детского сада 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. 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 неразвито 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. Конфликт в острой эмоциональной форме отражает реальные противоречия в процессе совместной деятельности и общения. В основе этих реальных противоречий могут быть предметно-деловые разногласия и личностно-прагматические. Предметно-деловые разногласия могут способствовать активизации совместной деятельности, решению общественных задач, сближению точек зрения.

Но случается, что личностно-прагматические отношения переносятся в сферу совместной деятельности и прикрываются ее интересами. Иногда эти столкновения порождаются отсутствием интересного дела, перспектив, обостряют неприязнь и маскируют эгоизм, нежелание считаться с товарищами.

Трудность разрешения подобного рода конфликтов и в том, что они могут быть не только явными, но и скрытыми, не лежащими на поверхности.

Предотвращение и правильное разрешение таких конфликтов зависит от уровня развития группы - чем он выше, тем менее индивидуализм может стать причиной конфликтных отношений.

Преодоление (снятие) конфликта - путь к совершенствованию отношений.

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.

Для этого предлагается использовать игру, учитывая ее значение для дошкольника, и подтвердить формирующую и корригирующую роль игры для личности ребенка, при возникновении конфликтов в общении со сверстниками.

Психотерапевтические функции игры заключаются в том, что она может изменить отношение ребенка к себе и другим: изменить психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе.

В настоящее время в теории и практике дошкольной педагогики все большее значение придается детской коллективной деятельности на занятиях, как средству нравственного воспитания. Совместная деятельность объединяет детей общей целью, заданием, радостями, огорчениями, переживаниями за общее дело. В ней имеет место распределение обязанностей, согласованность действий. Участвуя в совместной деятельности, ребенок учится уступать желаниям сверстников или убеждать их в своей правоте, прилагать усилия для достижения общего результата.

Общение положительно влияет на детские отношения, если оно насыщается социально значимой мотивацией, выражающейся в стремлении развить общую игру, сохранить общность детей в игровом объединении, и если предметом осознания ребенка в игре выступает другой ребенок - партнер по игре, а также область отношений с ним.

Владение способами общения важное условие налаживания отношений между детьми в игре.

Игра дошкольников является многоплановым, многопластовым образованием, которое порождает разные типы детских отношений: сюжетные (или ролевые), реальные (или деловые) и межличностные отношения.

Таким образом, общение играет значительную роль в психическом развитии ребенка. В процессе общения он получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями. В общении приобретается интерес ребенка к познанию. Общение с другими людьми позволяет ему узнать многое о социальном окружении, нормах поведения в обществе, его собственные достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир. Общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей. Общение развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми.

**1.3 Роль театрализованной игры в формировании межличностных отношений старших дошкольников**

Игра - наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьсв, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). [5] Театрализованная игра как один из ее видов является эффективным средством социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного или фольклорного произведения и участия в игре, которая имеет коллективный характер, что и создает благоприятные условия для развития чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия. В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроя. Велико значение театрализованной игры и для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи). Наконец, театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

Что такое театр? Это лучшее, по утверждению К.С. Станиславского [27], средство для общения людей, для понимания их сокровенных чувств. Это чудо, способное развивать в ребёнке творческие задатки, стимулировать развитие психических процессов, совершенствовать телесную пластичность, формировать творческую активность; способствовать сокращению духовной пропасти между взрослыми и детьми. Вся жизнь ребёнка насыщена игрой, каждый ребёнок хочет сыграть в ней свою роль. В игре ребёнок не только получает информацию об окружающем мире, законах общества, красоте человеческих отношений, но и учится жить в этом мире, строить взаимоотношения с окружающими, а это в свою очередь, требует творческой активности личности, умения держать себя в обществе.

Игра - наиболее доступный и интересный для ребёнка способ переработки, выражения эмоций, впечатлений.

Детство проходит в мире ролевых игр, помогающих ребёнку освоить правила и законы взрослых. Игры можно рассматривать как импровизированные театральные постановки, в которых кукла или сам ребёнок имеет свой реквизит, игрушки, мебель, одежду и т.д. Ребёнку предоставляется возможность побывать в роли актёра, режиссёра, декоратора, бутафора, музыканта, поэта и тем самым самовыразиться. Каждый ребёнок играет свою роль по-своему, но все копируют в своих играх взрослых.

Театрализованная игра - одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнёрства. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие.

Театрализованная игра - это действия в заданной художественным произведением или заранее оговоренной сюжетом реальности, т.е. она может носить репродуктивный характер. Театрализованная игра близка к сюжетной игре. Сюжетно-ролевая и театрализованные игры имеют общую структуру: замысел, сюжет, содержание, игровая ситуация, роль, ролевое действие, правила. Творчество проявляется в том, что ребёнок передаёт свои чувства в изображаемом действии, художественно передаёт замысел, варьирует своё поведение в роли, по-своему использует предметы и заменитель в игре.

Театрализованные игры всегда радуют, часто смешат детей, пользуются у них неизменной любовью. За что? Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Малыши смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними, могут плакать над неудачами любимого героя, всегда готовы прийти к нему на помощь.

Тематика и содержание театрализованных игр имеют нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость… Любимые герои становятся образцами для подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей. С удовольствием перевоплощаясь в полюбившийся образ, малыш добровольно принимает и присваивает свойственные ему черты.

Смех и радость присущи детству, неотделимы от него. Ребенку нравится играть, особенно со сверстниками.

Самостоятельное разыгрывание роли детьми позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами. Таково влияние на дошкольников как положительных, так и отрицательных образов.

Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то дети в большинстве случаев хотят подражать добрым, честным персонажам. А одобрение взрослым достойных поступков создает у них ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением.

Но многие темы, сюжеты предполагают борьбу, противопоставление добра и зла путем эмоциональной характеристики положительных и негативных персонажей. Дети, наряду с положительными героями, могут подражать и отрицательным, что бывает довольно часто. В театрализованных играх проблема влияния отрицательного персонажа сложнее, чем при обычном чтении литературного произведения. Возникают два вопроса: кому и как изображать негативный персонаж? Каковы последствия его воздействия? Особое значение приобретает реакция зрителей. Очень важно, чтобы они осудили плохой поступок, выразили отрицательное отношение к персонажу, совершившему его.

Отрицательный образ потеряет свою привлекательность, а значит, и влияние, если его представить так, чтобы вызвать всеобщий смех, осуждение. Но дошкольники вряд ли смогут достичь нужного для этой цели уровня выразительности. Например, передать черты злых, хитрых, жадных персонажей с достаточной иронией, гротескно. Их исполнение может и не вызвать отвращения к аморальному, а наоборот - побудить к подражанию. К тому же не всегда находятся желающие играть непривлекательный персонаж, так как многие сообразительные дети сразу же отказываются от такой роли.

Но иногда бывает и так: стремление активно участвовать в игре толкает ребенка к исполнению любой, даже отрицательной роли. Чтобы привлечь внимание сверстников к себе, он готов шутовски смешить их. Так постепенно образ как бы «прилипает» к ребенку, и в конце концов он начинает вызывать насмешки.

По-видимому, лучше отрицательные роли исполнять воспитателю при помощи различных кукол.

Каждый образ, созданный ребенком, неповторим.

В нем сливаются его характерные черты с особенностями личности малыша, его манерой держаться, выражать себя. Если они не совпадают, дети-зрители своими репликами подсказывают «артисту», как ему следует исполнять роль, чтобы еще больше походить на персонажа. Таким образом, ребенок незаметно для себя как бы присваивает положительные качества персонажа.

Большое и разностороннее влияние театрализованных игр

на личность ребенка позволяет использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, так как сам малыш испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованных игр усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена. Она может удовлетворить разносторонние интересы детей.

Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности.

Образное, яркое изображение социальной действительности, явлений природы знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии. А умело поставленные вопросы побуждают их думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи.

Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит малыша перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется.

Художественная выразительность образов, комичность персонажей усиливают впечатление от их высказываний, поступков, событий, в которых они участвуют.

Если детям создать условия для самостоятельных театрализованных игр, они смогут подражать игровым образам, общаясь друг с другом.

Эстетическое влияние на детей оказывает выполненное со вкусом оформление спектакля. Активное участие ребят в подготовке атрибутов, декораций развивает их вкус, воспитывает чувство прекрасного.

Эстетическое влияние театрализованных игр может быть и более глубоким: восхищение прекрасным и отвращение к негативному вызывают нравственно-эстетические переживания, которые, в свою очередь, создают соответствующее настроение, эмоциональный подъем, повышают жизненный тонус ребят. В этом смысле театрализованные игры приравниваются к подвижным играм, так как дети в них не столько зрители, сколько активные участники.

Так, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является (от 3-6,7 лет) игра. Её сущность заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра - есть, своего рода, средство познания ребенком действительности. В ней ребенок познает правила общения с людьми, учиться строить свои отношения с окружающей действительностью, развивает свои умственные способности и познавательные интересы, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Игра для ребенка - это серьезное занятие.

**2. Опытно-экспериментальная работа по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста**

**2.1 Методы исследования межличностных отношений дошкольников**

Цель: улучшить межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста при помощи реализации коррекционной программы, разработанной на основе театрализованной игры.

Задачи:

1.Подобрать комплекс методик для диагностики взаимных выборов старших дошкольников и выявлению восприятия сверстников в группе.

2.Провести констатирующий эксперимент по определению избирательных предпочтений детей среди сверстников и определению восприятия ребёнка в коллективе группы.

.Разработать и провести коррекционную работу, направленную на улучшение межличностных отношений старших дошкольников.

.Провести повторную диагностику и проанализировать эффективность коррекционно-развивающей программы.

Описание выборки: экспериментальная работа была проведена на базе МБДОУ комбинированного вида №40 «Солнышко» города Воткинска. Число детей, участвующих в исследовании составило 21 человек. В экспериментальную группу вошли дети подготовительной группы №5, мальчиков-12, девочек-9.

Возраст испытуемых: 6 лет (старший дошкольный возраст).

**2.2 Методы и методики исследования**

Исследование проводилось в 3 этапа:

1.Констатирующий (диагностический) этап, цель которого выявить избирательные предпочтения детей и проверить восприятие друг друга сверстниками в группе.

2.Формирующий этап - цель, которого развитие благоприятных межличностных отношений старших дошкольников с использованием развивающей программы. Программа формирующего эксперимента рассчитана на проведение регулярных занятий.

Длительность одного занятия - 20-30 минут.

3.Контрольный (диагностический) этап, цель которого выяснить влияние эксперимента на развитие межличностных отношений старших дошкольников.

На констатирующем и контрольном этапе использовались следующие психодиагностические методики на выявление избирательных предпочтений старших дошкольников в группе и выявление восприятия ребёнка в коллективе сверстников.

1.Методика «Лесенка» на выявление особенностей восприятия сверстников и самосознания ребёнка.

2.Методика «Два домика» - цель, которой выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей.

. Наблюдение.

Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребёнком позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус).

популярные («звёзды») - дети, получившие наибольшее количество (более четырёх) положительных выборов.

предпочитаемые - дети, получившие 1-2 положительных выбора.

игнорируемые - дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они как бы остаются незамеченными своими сверстниками).

отвергаемые - дети, получившие в основном отрицательные выборы.

Методика «Лесенка»

Цель: выявить особенности восприятия сверстников и самосознания ребёнка.

При анализе результатов важно на какую ступеньку ребёнок себя поставил сам и на какую ступеньку предположительно поставят его сверстники.

-2 ступенька - низкий уровень (самооценка заниженная).

,4,5 ступенька - адекватная самооценка

-7 ступенька - завышенная самооценка.

Все полученные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, так как они не зависят от характера распределения данных: тест для связных выборок Вилкоксона.

Метод наблюдения.

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

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

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

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

Шкалы оценки параметров и показателей

Критерии оценки параметровВыраженность в баллахИнициативность- отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;0- слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;1- средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым;2- ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия3Чувствительность к воздействиям сверстника- отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников;0- слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;1- средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;2- высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия3Преобладающий эмоциональный фон- негативный; - нейтрально-деловой; - позитивный

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволит более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам. Так, отсутствие или слабо выраженная инициативность (0-1 балл) может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2-3 балла) говорят о нормальном уровне развития потребности в общении.

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

**2.3 Констатирующий эксперимент**

На этапе констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика межличностных отношений старших дошкольников в экспериментальной группе по двум методикам «Два домика» и «Лесенка».

Основная цель этого этапа - выявление избирательных предпочтений старших дошкольников в группе и выявление восприятия детей в коллективе. Для этого мы провели замеры по психодиагностическим методикам. Обработанные данные представлены в виде гистограмм (рис. 1).

Рисунок 1. Количество взаимных выборов среди дошкольников по методике «Два домика» до проведения программы

Как видно из гистограммы отвергнутых детей в группе нет, а вот принятых и предпочитаемых детей больше, чем звёзд. Так как принятых и предпочитаемых детей больше, то это означает, что всё-таки в группе есть те дети, с которыми мало общаются и играют редко. А вот из таблицы наблюдается, что взаимных выборов не так много как хотелось бы. Есть те дети, с которыми мало общаются и мало играют. Отвергнутых детей нет, но всё-таки взаимных выборов мало. А это значит, что дети общаются только с теми ребятами, которых выбрали. Из этого следует, что в группе коллектив не сформирован, нет сплочённости и доверия друг к другу.

Также рассмотрим результаты диагностики по методике «Лесенка», которые представлены в гистограмме (рис. 2).

Рисунок 2. Данные по методике «Лесенка» до проведения программы

На гистограмме показано, что у детей самооценка низкая, а это значит, что дети не уверенны в себе и не доверяют друг другу, хотя многие дети предполагают, что друзья поставят их на высокие ступеньки. Из этого следует, что у детей нет удовлетворённости в коллективе. В коллективе прослеживается напряжённая обстановка, дети закрыты для общения. У детей не сформированы навыки межличностного общения со сверстниками.

Также проводилось наблюдение для ориентации в реальных детских отношениях. Данные наблюдения показаны на рисунке №3.

На гистограмме показано, что детей с негативным отношением к сверстникам больше, чем с позитивным. Из этого следует, что дети в группе неспособны предотвращать конфликт, они постоянно спорят, ссорятся друг с другом, они не умеют находить подход друг к другу, у детей не развита потребность в общении друг с другом, что является преградой в развитии межличностных отношений.

Рис. 3. Данные наблюдения по взаимодействию детей в группе до проведения коррекционно-развивающей программы

дошкольный игра межличностный театрализованный

**2.4 Формирующий эксперимент. Коррекционно-развивающая программа**

Следующим шагом в исследовании стал формирующий этап, целью которого является развитие межличностных отношений старших дошкольников с использованием развивающей программы.

Назначение программы:

Данная программа предназначена для детей старшего дошкольного возраста (6 лет), имеющих трудности в межличностном общении в группе сверстников. Занятия проводятся всей группой 2-3 раза в неделю, их продолжительность 20-35 минут.

Цель программы: улучшение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной игры, которая способствует формированию благоприятных межличностных отношений в группе между сверстниками.

Задачи программы:

1.Формировать межличностные отношения старших дошкольников.

2.Устранить конфликтные ситуации между сверстниками.

.Научить взаимодействовать с окружающими.

.Установить доброжелательную обстановку в коллективе.

Методы:

Беседы

Этюды на выражение движений

Игры на развитие воображения

Разыгрывание сказок с помощью различных видов театра.

психогимнастика

Каждое занятие состоит из 3 частей (этапов):

1.Игровая ситуация - заинтересованность детей к занятию, настроить детей на занятие.

2.Основная часть - игровые упражнения, направленные на достижение основной цели занятия, беседа, разыгрывание сказок.

.Заключительная часть - приведение в равновесие эмоционального состояния детей.

Ожидаемые результаты:

1.Осознание детьми ценности межличностных отношений с окружающими людьми.

2.Формирование умения применять в жизни, полученные знания (например - как избежать конфликт или выйти из сложившейся конфликтной ситуации)

.Повысить уровень групповой сплочённости.

Основные направления работы с детьми:

1.Театральная игра.

Задача: учить детей ориентироваться в пространстве, равномерно размещаться по площадке, строить диалог с партнёром на заданную тему.

2.Ритмопластика.

Задача: развивать умение реагировать на команду или музыкальный сигнал, готовность действовать согласованно.

3.Культура и техника речи.

Задача: развивать речевое дыхание и правильную артикуляцию, чёткую дикцию.

4.Основы театральной культуры.

Задача: познакомить детей с театральной терминологией, с основными видами театрального искусства, воспитывать культуру поведения в театре.

5.Работа над спектаклем.

Задача: развивать навыки действий с воображаемыми предметами; развивать умение пользоваться интонациями.

Занятия строятся в доступной и интересной для детей форме. В основном используются игры на развитие воображения, игры на выражение движений, эмоций, мимике, жестов; разыгрывание сказок с различными видами театра.

этап коррекционно-развивающей программы. (сентябрь-октябрь-ноябрь)

Цель: создать дружелюбную обстановку в коллективе, раскрепостить детей.

На этом этапе используются такие методы как: беседы, игры на имитацию движений и на развитие воображения.

1.На установление контактов, согласованности движений.

Беседа с элементами игры на тему: «Что такое театр?», занятие «Виды театра».

2.На снятие эмоционального напряжения:

изображение этюдов: «Удивление», «Сердитый дедушка», «Вкусные конфеты», психогимнастика «На море».

3.На развитие групповой сплочённости.

Разыгрывание сказки «Теремок» с помощью кукол-перчаток; занятие «С кем я дружу?», разыгрывание сказки с элементами драматизации «Почему кот моется после еды?», разыгрывание сказки «Заюшкина избушка» с помощью пальчикового театра.

4.этап коррекционно-развивающей программы. (декабрь-январь-февраль)

Цель: заключается в преодолении нарушений коммуникации в системе «ребёнок-сверстник».

Поэтому на данном этапе коррекционной работы целесообразно использовать коммуникативные игры и упражнения, которые помогают детям научиться общаться друг с другом, получать признание со стороны сверстников, научиться ориентироваться на чувства и переживания сверстников, добиваться совместных результатов в деятельности.

На данном этапе игровые упражнения будут направлены на:

. На развитие коммуникативных навыков: игра «Где мы были мы не скажем, а что делали покажем» (см. в приложении №16); игра «Свободное место»; игра «Одинаковые воздушные шарики»; игра «Музыкальные прикосновения»; игра «Испорченный телефон»; игра «Паровоз».

. На формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умение их различать и понимать.

Игра «Угадай настроение», «Царевна-Несмеяна»; «Радость»; занятие «Страх».

. На формирование умения добиваться совместных результатов.

Разыгрывание сказки с помощью настольного театра «Волк и семеро козлят»; разыгрывание сказки «Снегурочка»; разыгрывание сказки «Морозко»; игра-драматизация «Спрятанная котлета»; чтение русских народных сказок; разыгрывание сюжетно-ролевых игр на разную тему 3 этап коррекционно-развивающей программы.

Третий этап работы направлен на расширение поведенческого «репертуара» дошкольников, развитие у них умения позитивно разрешать проблемные ситуации. Формирование дружелюбного коллектива, чувства раскрепощённости и уверенности в себе.

1.На чувство раскрепощённости.

Этюды на развитие выразительных движений игра-драматизация сказки В. Сутеева «Под грибом».

2.На чувство ощущения дружелюбного коллектива и уверенности в себе.

Показ сказки В. Сутеева «Под грибом» младшей группе; показ сказки «Заюшкина избушка» родителям детей.

Реализация программы в условиях МБДОУ.

В начале каждого занятия использовалась игровая ситуация или сюрпризный момент, для того, чтобы дети заинтересовались дальнейшим сюжетом игры. На обычных занятиях я также использовала элементы театрализованной игры, делая занятие более интересным и близким к театру, чтобы ребята всё ближе и ближе знакомились с театром. Таким образом ребята постоянно окунались в мир театра.

В конце занятия я с ребятами садилась в кружок и мы обсуждали, что сегодня нового узнали, что понравилось, а что было трудным.

Дети с удовольствием, с большим интересом увлеклись театром. Ребята с большим нетерпением ждали когда же мы снова будем разучивать новую сказку. Дети с азартом играли в игры на воображение, в игры на различные эмоции, игры на развитие выразительных движений. Так же дети очень полюбили психогимнастику, где можно было под красивую и спокойную музыку представить какие-то интересные образы. Также дети очень полюбили различные виды театра, им нравилось водить куклу, разговаривать за неё, выполнять с ней какие-то действия.

Также с интересом дети играли в игры на коммуникацию, где мы участвовали всей группой, были одним целым коллективом.

Когда мы показывали сказку В. Сутеева «Под грибом» малышам, дети отнеслись к этому показу ответственно и очень тщательно разучивали свою роль и движения в сказке. Затем также ответственно ребята готовились к показу сказки «Заюшкина избушка» своим родителям.

Также для реализации коррекционно-развивающей программы были привлечены и родители детей, для которых я подготовила несколько консультаций о значении театра в развитии детей. Родители заинтересовались программой и с большим удовольствием приняли участие, а именно помогли сделать ширму для кукольного театра и сшить пальчиковый театр.

Для того чтобы посмотреть изменились ли межличностные отношения детей после проведённых мероприятий были сделаны предварительные подсчёты по тем же методикам, что и в констатирующем эксперименте.

Но, чтобы посмотреть действительно ли программа действенна, следующим шагом стал контрольный эксперимент.

**2.5 Контрольный эксперимент**

После реализации коррекционно-развивающей программы были проведены те же диагностические методики, в тех же условиях, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Данные по методике «Лесенка» после программы.

В гистограмме показано, что самооценка у детей выросла, а это говорит о том, что дети стали комфортнее ощущать себя в коллективе; у детей наблюдается открытость в общении; прослеживается дружелюбная обстановка в коллективе.

Также это видно и по результатам наблюдения, что показано на рисунке.

Данные наблюдения по взаимодействию детей в группе после проведения коррекционно-развивающей программы.

На гистограмме видно, что негативного отношения к сверстникам уже нет, а вот показатель позитивного отношения увеличился. Таким образом, у детей появилось желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, появилось желание и готовность ребёнка воспринять действия сверстника и откликнуться на его предложение. Также дети научились замечать пожелание и настроение сверстника. В целом можно сказать, что у детей складываются благоприятные межличностные отношения между сверстниками.

Затем был проведён сравнительный анализ с помощью метода математической статистики по критерию Вилкоксона, для того, чтобы увидеть имеются ли значимые различия между показателями.

Все полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, т.к. они не зависят от характера распределения данных: тест для связных выборок Вилкоксона.

Был проведен сравнительный анализ изучаемых показателей в экспериментальной группе до и после реализации программы по тесту Вилкоксона. Были получены достоверно значимые сдвиги по показателям позитивное отношение к сверстникам, итоговые подсчёты, взаимные выборы сверстников и друзья, что представлено в (таб. 1, рис. 1).

Таб. 1. Динамика изменения показателей в экспериментальной группе до и после программы

**ПоказателиСреднее значениеуровень значимостидопосле**1 позитивное отношение4,818,1**р? 0,05**2 негативное отношение0,290,1р> 0,053 итог5,198,19**р? 0,05**4 взаимный выбор3,675,67**р? 0,05**5 отношение к самому себе5,16,0**р? 0,05**6 друзья4,674,43р> 0,057 друзья6,45,71**р? 0,05**8 друзья6,886,79р> 0,05

Показатели

1 позитивное отношение4 взаимный выбор7 друзья2 негативное отношение5 отношение к самому себе8 друзья3 итог6 друзья

По показателю «позитивное отношение» были получены следующие данные: в начале года перед проведением программы составил низкий показатель, а это значит, что у детей возникали проблемы с общением в группе. В конце года показатель выше. Таким образом, дети начали общаться друг с другом активнее.

В показателе «негативное отношение» тоже произошли изменения. В начале года в группе обстановка не совсем благоприятная, так как дети с некоторыми ребятами общались мало, не брали в игру и с ними играли недостаточно часто. Но зато в конце года после проведения программы этот показатель снизился. Таким образом можно сделать следующие выводы: дети стали более терпимо относиться друг к другу, уважать мнение друг друга и умеют договариваться друг с другом.

Показатель «взаимный выбор», тоже недостаточно высокий в начале года.

Это означает, что многие дети в группе друг с другом мало общаются и в коллективе нет сплоченности, которую хотелось бы видеть. Но зато после проведения программы группа перешла на более высокий показатель и в группе сложилась более дружелюбная обстановка. Дети стали общаться друг с другом не выбирая какую-то определённую группу сверстников и самостоятельно могли организовать коллективные игры.

Сравнивая результаты методик до и после проведения коррекционно-развивающей программы, можно сделать вывод о том, что у детей сформировались благоприятные межличностные отношения между сверстниками; в начале года показатель составил 3,67, а в конце года увеличился до 5,67.

Таким образом, коррекционно-развивающая программа, составленная на основе бесед, этюдов на выражение различных движений, мимике и жестов; игр на воображение; психогимнастики; разыгрывание различных сказок, была результативна и эффективна.

С помощью театра дети стали очень дружной группой, они стали сами разрешать конфликтные ситуации, научились договариваться друг с другом. Сформировались положительные межличностные отношения в группе сверстников.

Таким образом, с помощью коррекционно-развивающей программы коллектив стал как одно целое.

**Выводы**

Для диагностики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста нами был обследован 21 ребёнок из старшей группы №5 МБДОУ. Были использованы следующие методики:

. Методика «Лесенка» на выявление особенностей восприятия сверстников и самосознания ребёнка.

. Методика «Два домика» - цель, которой выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей.

В результате диагностирования было установлено, что межличностные отношения старших дошкольников неблагоприятнные.

С экспериментальной группой (дети старшей группы №5) была проведена коррекционно-развивающая программа, цель которой улучшение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной игры, которая способствует формированию благоприятных межличностных отношений в группе между сверстниками.

Коррекционно-развивающая программа со старшими дошкольниками была проведена в следующих направлениях

. Осознание детьми ценности межличностных отношений с окружающими людьми.

. Формирование умения применять в жизни, полученные знания, т.е. знать как можно избежать конфликт или выйти из сложившейся конфликтной ситуации)

. Развивать умение реагировать на команду или музыкальный сигнал, готовность действовать согласованно.

После реализации программы была проведена повторная оценка межличностных отношений старших дошкольников по тем же методикам и в тех же условиях.

Сравнивая результаты методик до и после коррекционно-развивающей программы, можно сделать следующий вывод, что межличностные отношения старших дошкольников улучшились. В контрольной группе после сравнительного анализа изучаемых показателей на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по критерию Вилкоксона выявлены сдвиги в сторону улучшения межличностных отношений старших дошкольников.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа, проведенная на основе театрализованной игры, была результативна и эффективна.

По результатам констатирующего и контрольного эксперимента можно выделить следующие задачи, которые удалось реализовать посредством театрализованной игры:

. Дети, участвующие в театрализованной деятельности сблизились друг с другом и стали более открыты в общении.

. Межличностные отношения между сверстниками изменились в положительную сторону.

. Театрализованная деятельность сближает детей, делая их

коммуникабельными.

. У детей появились какие-то общие интересы с теми с кем раньше они не общались.

. Дети стали выбирать тех детей с которыми ранее не общались и игнорировали.

.Взаимных выборов стало намного больше.

. Есть и отрицательные выборы, но намного меньше, чем в констатирующем эксперименте.

Всё это свидетельствует о том, что комплекс коррекционно-развивающих занятий на основе театрализованных игр действительно эффективен и способствует формированию благоприятных межличностных отношений старших дошкольников.

В дальнейшем планируется продолжать работу над улучшением межличностных отношений между сверстниками с помощью театрализованной деятельности.

**Заключение**

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

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

В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате, которого формируется «детское общество». Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 6-7 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов. Все это способствует накоплению морального опыта.

Каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими детьми, внешности и т.д.

Малая общительность - объективно существующее явление. У таких детей резко снижены основные характеристики общения по сравнению с остальными членами группы. Малая общительность в большинстве рассматриваемых различными авторами случаев свидетельствует о наличии конфликтов между ребенком и сверстниками, о чем говорят суженность ее сферы, неучастие ребенка в стабильных игровых объединениях детей, отсутствие взаимных симпатий между детьми. Симптом малообщительности, проявляемый внешне одинаково, - сложное явление.

Таким образом, становится очевидной необходимость исследовать личность ребенка в группе, в той конкретной группе, в которую она включена на данном возрастном этапе развития, в опосредованных деятельностью межличностных отношениях детей. Очевидной становится необходимость изучения этих отношений. Именно через эту плоскость отношений ребенок наиболее тесно соприкасается с миром переживаний, ибо без эмоционального «тепла» межличностных отношений, без чьей-либо привязанности в группе он не может быть эмоционально удовлетворен.

Изучение детской субкультуры - игр и любимых развлечений, шуток, шалостей, этикета и способов разрешения детьми конфликтов в различных ситуациях - дает возможность наиболее эффективно осуществлять целостный педагогический процесс.

**Список литературы:**

1.Артемова Л.В. «Театральные игры дошкольников» Книга для воспитателя детского сада. М: Просвещение 1991 г.

2.Аверин В.А. «Психология развития детей дошкольного возраста» Конспект лекций СПБ-2000 г.

.Антипина Е.А. «Театральная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии» М: ТЦ Сфера-2006 г.

.Аникеева Н.П. «Воспитание игрой» М: Просвещение 1987 г.

.Акулова О.А. Журнал «Дошкольное воспитание» №4 2005 г.

.Бондаренко А.К, Матусин А.И. «Воспитание детей в игре» Пособие для для воспитателя детского сада. 2-е издание. М: Просвещение 1983 г.

.Бодалёв А.А. «Личность и общение» М: Педагогика 1983 г.

.Барсукова Н.П. «Поговорим об игре-драматизации» Журнал «Дошкольное воспитание» №11 1982 г. С-11-13

.Под. ред. Бабаевой Т.И, Михайловой З.А, Гурович Л.М. «Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду» 2-е издание СПБ Акцидент 1996 г.

.Васильева М.А. «Программа воспитания и обучения в детском саду» М: 2005 г.

.Гербова В.В, Иванкова Р.А, Казакова Р.Г. «Воспитание детей в старшей группе детского сада» Пособие для воспитателей детского сада: М: Просвещение 1984 г.

.Губанова Н.В. «Развитие игровой деятельности» Мозаика-Синтез 2008 г.

.Додонина Н.Д, Евдокимова Е.С. «Семейный театр в детском саду» Мозаика-Синтез 2008 г.

.Ж. Пиаже «Психология интеллекта» Избранные психологические труды. М-1969 г.

.Куницина В.Н. «Межличностное общение» СПб: Питер 2002 г.

.Калинина Г. «Давайте устроим театр! Домашний театр как средство воспитания» М: Яуза-Пресс 2007 г.

.Камаева Т. «Нужен ли детям театр?» Журнал «Дошкольное воспитание» №6 1993 г. с 5-7

.Караменко Т.Н. «Кукольный театр в детском саду» М: Учпедгиз 1960 г.

19. Кураев Г.А, Пожарская Е.Н. «Возрастная психология» Курс лекций. Ростов-на-Дону 2002 г.

. Коломинский Я.А. «О взаимоотношениях в группе детей» Журнал «Дошкольное воспитание» №1 1986 г.

. Под. ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. Учебное пособие «Дошкольная педагогика» М: Просвещение - 1988 г.

. Лисина М.И. «Общение, личность и психика ребёнка» М: Изд-во Институт практической психологии 1997 г.

. Любинский И.Л. «Театр и дети» М: Изд-во АПНРСФСР 1962 г.

. Мухина В.С. «Шестилетний ребёнок» М: Просвещение 1984 г.

. Мухина В.С. «Возрастная психология. Феноменология развития»

. Мигунова Е.В. «Организация театральной деятельности в детском саду» Учебно-методическое пособие: Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого Великий Новгород - 2006 г.

. Мигунова Е.В. «Театральная педагогика в детском саду» ТЦ Сфера 2009 г.

. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т-3

. Марченко Т.А. «Театр воспитывает» М: Педагогика 1976 г.

. Маршак С.Я. Собр. Соч. в 8-ми т. Т-6 «Театр для детей» М: худ. Литература 1971 г.

. Обухова Л.Ф. «Детская (возрастная) психология» Учебник М - Российское педагогическое агентство 1996 г.

. Осорина М.В. «Секретный мир ребёнка в пространстве мира взрослых» СПб: Питер 1999 г.