

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра социальной психологии

**РЫНДИНА КРИСТИНА ВЛАДИМИРОВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ  
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Направление подготовки 37.03.01. Психология

Направленность (профиль) образовательной программы  
Социальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

Научный руководитель  
к.пс.н., доцент Дьячук А.А.

Дата защиты

Обучающийся  
Рындина К. В.

Оценка

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ</b> .....	7
1.1 Межличностные отношения как предмет психологического исследования.....	7
1.2 Характеристика межличностных отношений детей дошкольного возраста.....	14
1.3 Влияние трудной жизненной ситуации на развитие межличностных отношений детей.....	23
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	31
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ</b> .....	33
2.1 Организация и методы исследования.....	33
2.2 Анализ межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.....	40
2.3 Рекомендации по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.....	60
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	66
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	68
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	71
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современной России в связи с увеличением числа семей, находящихся в кризисном социально-экономическом положении, всё чаще в педагогике и психологии стало употребляться такое понятие «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации».

Значимость межличностных отношений в возрастной психологии рассматривались многими отечественными авторами, такими как Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Т.А. Репина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский и др. Именно в дошкольные годы, как показывают исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, завязываются первые отношения между детьми.

Становление межличностных отношений в дошкольном возрасте – одна из актуальных проблем науки и практики, т.к. они закладывают основы развития личности: в это время начинают активно развиваться психические функции у ребенка, и сам ребенок развивается как личность. Поэтому формирование межличностных отношений в дошкольном возрасте – важное условие развития ребенка, одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни, так как общительность, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности. Особенно актуально это для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Депривационные условия развития детей данной категории ведут к разрушению эмоциональных связей ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывают нарушения психического, физического и социального характера. Последствия депривации проявляются в межличностных отношениях как со взрослыми, так и со сверстниками. Результаты исследования М.И. Лисиной, Е.Д. Худенко, А.М. Прихожан

показали, что отношения со взрослыми и сверстниками характеризуются неполноценностью и неготовностью к общению в социуме. Психологи и врачи, наблюдающие детей в трудной жизненной ситуации, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», отмечается низкая потребность в отношениях, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом. Негативный опыт отношений со сверстниками и взрослыми приводит к тому, что в новой ситуации дети данной категории предвидя непонимание каких-либо требований или заданий, заранее прогнозируют себе неуспех, находятся в напряжении и испытывают отрицательные эмоции. Все это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в межличностных отношениях ребенка с окружающими. Отсутствия осознания себя в системе отношений с другими приводит к формированию негативных качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка в социальную жизнь.

Таким образом, межличностные отношения, рассматриваемые в психологии как одно из базовых оснований формирования личности, является необходимым для благоприятного развития ребенка рассматриваемой категории. Создание программ социально-психологической реабилитации, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и оказание адекватной психологической помощи, актуализируют проблему исследования особенностей межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в возрастном аспекте и в конкретных условиях их жизни.

**Цель исследования:** выделить особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, и разработать рекомендации, направленные на их развитие.

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

**Предмет исследования:** особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.

**Гипотеза:** межличностные отношения детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеют особенности, выражающиеся в антипатии, изолированности и привлечении внимания через нарушение норм поведения.

**Задачи:**

1. Изучить теоретические аспекты проблемы межличностных отношений детей дошкольного возраста в психологической литературе.

2. Описать особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста.

3. Выявить специфику межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.

4. Разработать мероприятия, направленные на развитие межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие методы **исследования:**

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, сравнение психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирические: социометрическая методика «Метод вербальных выборов»; проективная методика «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд); метод наблюдения по разработанным критериям.

В исследовании приняло участие группа детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, в количестве 7 человек. Возраст детей от 4-х до 7-ми лет. Мальчиков четверо человек, девочек два человека. База исследования: КГБУ СО «Краевой центр семьи и детей».

В качестве группы сравнения, в которой проводилось изучение межличностных отношений, была привлечена группа детей, воспитывающихся в семьях в составе 5 человек г. Канска. Возраст детей от

4-х до 7-ми лет. В составе данной группы присутствует 3 мальчиков и 2 девочек. Местом изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста стала детская площадка в одном из дворов города.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, включающих в себя параграфы, заключения, библиографического списка и приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

## **1.1 Межличностные отношения как предмет психологического исследования**

В контексте современной психологии проблема отношений личности была затронута относительно недавно, с конца 50-х – начала 60-х годов двадцатого столетия. За данный промежуток времени, учеными проводилось ряд исследований по проблеме отношений личности к внешним объектам, среде, социальной действительности и отдельным ее сторонам, а также к людям, социальной группе, государству и т.п.

Классическое определение отношений личности, которое принадлежит В.Н. Мясищеву, определяется следующим: отношения – целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личностей с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира. Разработав категорию «отношения» в отечественной науке, В.Н. Мясищев определил их как «содержательную» связь человека с внешним миром [28].

Основные положения данной теории В.Н. Мясищева об отношениях личности сводятся к следующему:

1. Отношение – это не частичное, одностороннее выражение личности, а целостное, интегрированное, глобальное ее образование, важнейшая характеристика. Личность – это высшая система отношений человека. Отношение выражает субъективную, внутреннюю, индивидуально-избирательную эмоциональную связь личности с действительностью в целом и с различными ее сторонами.

2. Отношение взаимосвязано с деятельностью, поведением, отражением действительности. Предметность отношений раскрывается в потребностях, интересах, убеждениях, оценках, эмоциональности и т.д.

3. Отношение имеет динамический характер и является продуктом индивидуального развития. В развитии личности прослеживается развитие отношений. В процессе онтогенеза личности содержание и структура отношений, а также степень осознанности и обобщенности изменяется.

4. Структурность отношений состоит из непосредственных и опосредованных компонентов, из единства принципиального и процессуального. Опосредованные отношения определяются местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Непосредственные отношения – отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности.

5. Составными компонентами развитого отношения являются целостность, сознательность, активность, избирательность.

6. Отношения классифицируются по ряду признаков и имеют типологию: ситуативные и широкие личностные, положительные и отрицательные, процессуальные и результативные, индивидуальные и неиндивидуальные повторяющиеся.

7. Категория «отношение» вводится как психологический принцип изучения сознания. Отношения человека вытекают из воздействий внешнего мира и раскрываются, прежде всего, при изучении человека в процессе производственно-трудовой, учебно-трудовой и общественной деятельности.

Теория В.Н. Мясищева по проблеме отношений в дальнейшем стала классической и воспроизводилась различными исследователями в последующие годы.

Природа межличностных отношений достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. Так что такое

межличностные отношения? Рассмотрим основные определения межличностных отношений.

Межличностные отношения – это те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [28].

Межличностные отношения, по определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, – «... это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения...» [35, с. 227].

В работах А.В. Петровского было показано, что межличностные отношения возникают в процессе групповых отношений, осуществления совместной деятельностью, имеющую общие цели [36, с. 52].

Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский). В тоже время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия.

Понимание системы межличностных отношений находим у В.Б. Ольшанского, который включает в эту систему социально-перцептивные процессы и аттракцию, процессы взаимовлияния людей и ролевые отношения. Он различает в межличностных отношениях инструментальные, функциональные, экспрессивные и эмоциональные отношения [13].

В цикле исследований, проведенных под руководством А.А. Бодалева, предметом исследования межличностных отношений являются представления о другом (о его социальных и личностных качествах), возникающие в результате межличностного восприятия и познания [5].

Проанализировав научную литературу, мы раскрыли представление разных позиций авторов межличностных отношений, через рассмотрение психологической основы общения и взаимодействия людей.

Можно отметить, что важнейшая специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа, то есть они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства. Направленность человека на внешний или внутренний мир (экстравертированность или интровертированность) является важной характеристикой, влияющей на межличностные отношения [37]. Но не только эмоциональная сторона, является важнейшей чертой межличностных отношений, существуют и другие стороны отношений, которые рассматриваются ниже.

Для понимания сторон и видов межличностных отношений необходимо рассмотреть составляющие компоненты.

В своих исследованиях В.Н. Мясищев выделяет отчетливые компоненты социальных отношений, которые можно назвать сторонами отношений или ее видами, представляющей собой избирательные, сознательные связи личности с различными сторонами действительности [28].

В.Н. Мясищев обсуждал нижеизложенные компоненты межличностных отношений, выделяя три взаимосвязанных компонента относительно дошкольного возраста.

*Эмоциональный* компонент, который проявляется как первооснова всех отношений ребенка к окружающей действительности в раннем возрасте и является источником психического развития на протяжении всего дошкольного возраста. Первоначально, общение ребенка заключается в аффективно-личностных связях со взрослым, на основании чего у него появляются первые эмоциональные привязанности ко взрослому. По мере развития эмпатии, возникает синтония – способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека, которая в дальнейшем станет основой появления сопереживания – умение «присваивать» эмоциональные состояния другого человека.

К началу дошкольного возраста непосредственность эмоционального общения отходит на второй план, уступая место *когнитивному* компоненту общения. У детей данного возраста на первый план выступает стремление к социальному познанию своих личностных качеств и окружающих его людей. В результате чего у ребенка складываются такие психологические новообразования, как рефлексия – способность адекватно оценивать свои личностные качества и предполагать, что о нем думают другие люди (М.В. Корепанов, Ж. Пиаже, О.Б. Чеснокова и др.). Идентификация представляет собой более высокий уровень подражания, отождествления себя с другим человеком, его познание и понимание, в результате чего человек начинает воспроизводить мысли и чувства, поведение другого человека (О.К. Агавелян, М.А. Егорова и др.). На основе восприятия детьми друг друга формируется определенное эмоционально-оценочное отношение к себе, выражающееся в самооценке (М.И. Лисина).

К старшему дошкольному возрасту у детей формируется сложный механизм управления своим поведением, который определяет окончательный процесс формирования свойств личности [10]. В данном возрасте начинает закладываться *поведенческий* компонент социального отношения, проявляющийся в стиле взаимодействий и особенностях коммуникации, на основе которого у ребенка формируется вычленение и осознание нравственных норм и правил поведения, которыми руководствуются люди, живя в обществе.

Недостаточное развитие того или иного компонента данной системы нарушает целостное развитие, а следовательно, и социализацию ребенка, что грозит усугублению отклонений и торможению способов ценностного вхождения и адаптации ребенка к социуму.

Исследователь В.Н. Панферов межличностные отношения связывает с общением. Затрагивая структуру межличностных отношений, автор определяет стадии общения, указывая на элементарные составляющие первого социального контакта:

1. Выбор партнера для взаимодействия.
2. Стадия проявления себя для партнера.
3. Стадия проявления встречной заинтересованности.
4. Стадия обмена представлениями, мыслями, чувствами, отношениями.
5. Стадия достижения социальной-психологической совместимости [8].

Межличностные отношения являются проявлением общения. В структуре межличностных отношений неречевые средства дают возможность проникать во внутренний мир человека, с которым общаешься. С помощью слов передается фактическая информация, тогда как неречевые средства общения передают отношение человека к информации. Жест, мимика, модуляция голосом и паузы в самых неожиданных местах позволяют партнеру по общению узнать из сообщения больше, чем несет собственно вербальный текст [12].

Классификацию структуры межличностных отношений предлагает А.В. Киричук, согласно которой отношения дифференцируются на три основные группы (типы):

Положительные отношения – симпатия, расположение, товарищество, доброжелательность, одобрение, помощь, сочувствие и т.д.

Индифферентные отношения – равнодушие, черствость, безразличие и т.д.

Отрицательные отношения – антипатия, осуждение, недоверие, подозрительность, грубость и т.д.

А.В. Киричук отмечает, что характер отношений в группе зависит от содержания и формы общения, от доброжелательного психологического климата в нем [18, с. 83].

В межличностных отношениях тесно переплетаются два вида общения: вербальное и невербальное. Так, И.А. Зимней были введены термины «говорение» и «слушание» как обозначение психологических компонентов вербальной коммуникации межличностных отношений. Последовательность

действий говорящего и слушающего исследована достаточно подробно. С точки зрения передачи и восприятия смысла сообщения схема К — С — Р (коммуникатор — сообщение — реципиент) асимметрична. В данной теории компоненты межличностных отношений рассматриваются И.А. Зимней как формы общественно-коммуникативной деятельности [23, 16].

Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах – объектном (предметном) и субъектном (личностном). В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его «Я» уникально, бесподобно и бесценно; но может быть только субъектом общения и обращения. Межличностные отношения складываются между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу и имеют следующие компоненты: эмоциональный компонент (включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми), когнитивный компонент (включает в себя все познавательные психические процессы), поведенческий компонент (включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям).

При определении понятия структуры межличностных отношений выделяются, с одной стороны, социально-психологический подход, который определяется в таких понятиях, как взаимосвязь, взаимопроявление, взаимоотношения, согласование, и т.д., рассматриваемых в контексте межличностного взаимодействия (В.Н. Панферов), и, с другой, стороны рассмотрения общения в понятиях связи и отношения между индивидами (А.В. Киричук), формы общественно-коммуникативной деятельности (И.А. Зимняя), так и более развернутая теория В.Н. Мясищева, выделяющая три взаимосвязанных компонента межличностных отношений. Во всех этих определениях отражены явления свойственные межличностным отношениям,

в частности, общению и, следовательно, межличностному взаимодействию как составной его части.

В данной работе под структурой межличностных отношений мы будем понимать три взаимосвязанных компонента, такие как эмоциональный, когнитивный и поведенческие компоненты, предложенные В.Н. Мясищевым.

Было рассмотрено, что в общении и взаимодействии внутри группы, люди обнаруживают свои отношения друг к другу, которые основываются на двоякого рода связях: симпатии или антипатии. В одном случае взаимодействие может базироваться на непосредственных отношениях между людьми: симпатии или антипатии; податливости к воздействию другого или других людей или устойчивости к этим воздействиям; активном общении или замкнутости, изолированности; совместимости с другими людьми по психофизиологическим особенностям или отсутствию такой совместимости и т. д.

Рассмотрим особенности межличностных отношений детей в дошкольном возрасте.

## **1.2. Характеристика межличностных отношений детей дошкольного возраста**

На протяжении дошкольного детства ребенок вступает в контакты разного рода со взрослыми и сверстниками. Именно в детском возрасте наиболее интенсивно развиваются межличностные отношения.

Дошкольный период жизни ребенка – самый благоприятный для того, чтобы заложить у детей потребность и привычку к мирному и доброжелательному сосуществованию. Именно в этот период складывается стереотип поведения в группе [29, 53]. В данном периоде важно заложить традиции взаимного уважения, терпимости и доброжелательности, которые очень облегчат жизнь в последующие годы.

Рассмотрим несколько подходов к пониманию межличностных отношений дошкольников.

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. Социометрический подход рассматривает группу через анализ внутригрупповых отношений: предпочтений-выборов.

В многочисленных исследованиях Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.Р. Кисловской, А.В. Кривчук, В.С. Мухиной 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 [18].

Основным предметом этих исследований была группа детей, но не личность отдельного ребенка. Межличностные отношения рассматривались и оценивались в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т.А. Репина). Субъективный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные особенности других людей оставались за рамками данных исследований [14].

Этот пробел был частично восполнен в исследованиях социо-когнитивного направления, где межличностные отношения трактовались как понимание качеств других людей и способность интерпретировать и разрешать конфликтные ситуации. В исследованиях, выполненных на детях дошкольного возраста (Р.А. Максимова, Г.А. Золотнякова, В.М. Сенченко и

др.), выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками других людей: понимание эмоционального состояния человека, способы решения проблемных ситуаций и пр. Главным предметом этих исследований было восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах «социальный интеллект» или «социальные когниции». Отношение к другому приобретало явную когнитивистскую ориентацию: другой человек рассматривался как предмет познания. Характерно, что эти исследования проводились в лабораторных условиях вне реального контекста общения и отношений детей. Анализировалось преимущественно восприятие ребенком изображений других людей или конфликтных ситуаций, а не реальное, практически-действенное отношение к ним [2].

Значительное количество эмпирических исследований было посвящено реальным контактам детей и их влиянию на становление детских отношений, авторами которых являются А.В. Петровский, М.И. Лисина, В.В. Абраменкова и др. Среди этих исследований можно выделить два основных теоретических подхода:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский);
- концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина).

В теории деятельностного опосредствования главным предметом рассмотрения является группа, коллектив. Совместная деятельность при этом является системообразующим признаком коллектива. Группа осуществляет свою цель через конкретный предмет деятельности и тем самым изменяет себя, свою структуру и систему межличностных отношений. Характер и направление этих изменений зависят от содержания деятельности и ценностей, принятых группой. Совместная деятельность с точки зрения этого подхода определяет межличностные отношения, поскольку она порождает их, влияет на их содержание и опосредствует вхождение ребенка в общность.

Именно в совместной деятельности и в общении межличностные отношения реализуются и преобразуются. Влияние детской кооперации в совместной деятельности на возникновение гуманных межличностных отношений детей отмечается в исследовании В.В. Абраменковой, проведенной в рамках теории деятельностного опосредования. Автор описывает феномен коллективистской идентификации, выражающий «сущность процесса объединения ребенка с миром» [3, с. 64], который не сводится к эмоциональным предпочтениям детей, а определяется их совместной деятельностью, ее содержанием и ценностными характеристиками. Коллективистская идентификация как гуманное отношение к сверстнику, по мнению В.В. Абраменковой, эволюционирует от внешнего опосредования гуманных отношений совместной деятельностью в старшем дошкольном возрасте к внутренним формам опосредования смысловыми установками. Исследователь придает особое значение детской группе, так как только в групповой совместной деятельности норма гуманности актуализируется и достигает наибольшей выраженности. В совместной деятельности единый объект взаимодействия детей создает общий эмоциональный настрой детей в группе, вызывает чувство сопричастности каждого общей цели, что и облегчает процесс идентификации детей друг с другом [3].

Изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (в особенности зарубежных) сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия. Понятия «общение» и «отношение», как правило, не разводятся, а сами термины употребляются синонимично. Нам представляется, что общение выступает для детей как основа межличностных отношений.

Общение – основа межличностных отношений, которые являются наиболее приоритетным видом общения у детей. Общение со сверстниками очень важный специфический канал передачи-получения информации [45].

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с взрослым. Эти особенности были

исследованы в цикле работ, проведенных под руководством М.И. Лисиной и А.Г. Рузской [23].

Рассмотрим особенности межличностных отношений в процессе общения дошкольников со сверстниками.

Первая и наиболее важная черта общения дошкольников 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. Общаясь со сверстниками, ребенок спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстниками впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Столь широкий диапазон детских контактов определяется богатым функциональным составом общения сверстников, большим разнообразием коммуникативных задач.

Вторая особенность общения дошкольника со сверстником заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослым. В среднем в общении сверстников (по данным В.В. Ветровой) [7, с. 87] 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 [54]. Действия, адресованные сверстникам, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесников и в девять раз чаще вступают с ними в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с четырехлетнего 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 [24].

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности средств общения. 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. Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность и свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка (Е.П. Ильин) [14]. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако особая раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста

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.

Рассмотрим этапы развития общения детей, предложенные М.И. Лисиной. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками.

Первая из них – эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками (2-4 годы жизни). В дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

Следующая форма общения сверстников – ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Дети сознательно предпочитают общество сверстника одиночной игре или взаимодействию с взрослым. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной, дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений и на уровне реальных, т. е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета [40]. С одной стороны, дети общаются от лица взятых ролей (врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка и пр.), а с другой, они распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой, переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру [42].

В практике всегда существует ситуации, когда сверстники взаимодействуют друг с другом в разновозрастных группах. Например,

общение во дворе, в ситуации взаимодействия нескольких семей, имеющих детей разного возраста и т.п. Общение и характер межличностных отношений детей разного возраста имеют различные особенности.

Е.О. Смирнова, В.Н. Бутенко выделяют несколько вариантов межличностных отношений детей в разновозрастной группе:

1. Отстраненное отношение ребенка выражается низким уровнем мотивации и интересом к другим детям, так и к взрослым.

2. Эгоцентрическое отношение основано у ребенка, в первую очередь, на удовлетворение своих интересов и получение своей выгоды. В этом варианте межличностных отношений ярко проявляется прагматизм.

3. Отношение обесценивания характеризуется в стремлении старших самоутвердиться за счет младших.

4. Отношение сопричастности выражается в стремлении старших детей помочь младшим ребятам в игре.

5. Конкурентное отношение выражается в том, что ребенок проявляет стремление к своему собственному превосходству: кто выиграет в ходе игры, кто выполнит задание быстрее, лучше и т.д. [43, 44].

Из всего сказанного, можем выделить, что имеет огромное значение умение каждого ребенка строить межличностные отношения со сверстниками. И взрослый организатор, руководитель объединения должен быть первым помощником в развитии навыков конструктивных отношений между детьми. Отсюда и вытекает необходимость в особой социально-психологической работе по развитию межличностных отношений детей.

Таким образом, в середине дошкольного возраста общение со сверстниками становится содержательным, и главным содержанием общения детей является общее дело – игра [47]. При эмоционально-практическом общении дети действуют рядом, но не вместе, им важно внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода

взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 4–5-летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало [27].

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые, дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения со взрослым в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации [18].

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 опосредствованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий [46].

Существуют варианты межличностных отношений детей в разновозрастной группе такие как, эгоцентрическое отношение, отношение обесценивания, отношение сопричастности и конкурентное отношение.

Таким образом, межличностные отношения понимаются нами через избирательные предпочтения детей, так и понимание через рассмотрение основы общения и взаимодействия людей. Распространенным подходом к исследованию отношений детей является также изучение поведения ребенка, направленного на сверстника. При этом особо выделяется так называемое просоциальное поведение, которое обнаруживается действиями ребенка «в пользу другого». Степень просоциальности поведения обычно рассматривается в качестве главного показателя межличностных отношений [28].

В следующем параграфе мы рассмотрим особенности отношений детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

### **1.3. Влияние трудной жизненной ситуации на развитие межличностных отношений детей**

Трудная жизненная ситуация – это ситуация, означающая переживания человека, оказавшегося в положении, которое серьезно сказывается на его благополучии, безопасности жизнедеятельности и из которого он не всегда способен выйти самостоятельно [33].

Сам термин «трудная жизненная ситуация» не является до сих пор четко сформулированным: не определены критерии трудности ситуации, и в работах часто встречается множество синонимов. Рассмотрим некоторые из них.

Ситуация социальной нестабильности, как отмечают В.В. Антипов и Б.А. Сосновский, Э.Д. Телегина, Н.Ф. Наумова, характеризуется

подавлением, т.е. внешним воздействием на потребностно-мотивационную сферу.

Стрессогенная ситуация, по Л. Пельцману, А.К. Болотовой, как следствие, прежде всего, «непредсказуемых и неуправляемых событий» вызывает, согласно названию, состояние стресса у переживающего ее человека, и его действия в данной ситуации развивается точно в соответствии со стадиями протекания стресса [21].

Кризисная ситуация, по мнению А.К. Болотовой, являясь ситуацией невозможности реализации мотивов, стремлений, ценностных ориентаций, приводит к нарушениям функционирования человека, и имеет двойные последствия для человека: необходимость изменения привычной социальной среды и изменение пространственно-временных параметров жизни человека [30].

Критическая ситуация, по Ф.Е. Василюку, может быть описана через четыре понятия: стресс, конфликт, фрустрация и кризис; вообще же ее можно охарактеризовать как ситуацию «невозможности жить, реализовывать внутренние потребности своей жизни» [6, с. 56].

Неопределенная ситуация, по мнению Г.Н. Солнцева, образуется внешней и внутренней неопределенностью, к внешней неопределенности относится избыток или недостаток информации, а к внутренней – содержания субъективного опыта, характеристики познания, мотивации и операционная составляющая деятельности [32].

Переломная ситуация, как определяет ее Л.И. Анцыферова, – особый тип ситуаций, возникающих в «переломные периоды жизни человека», требующая от человека предвосхищения возможных жизненных тягот, быстрого накопления возможных ответов на них, и создания особых психологических условий для достижения гармонии. К таким «переломным периодам жизни человека» можно отнести: болезнь, инвалидность, сиротство, безработица, необеспеченность и нищета, отсутствие определенного места жительства, жестокое обращение, конфликты т.д. [31].

Обратимся к Федеральному закону Российской Федерации «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ. В нем трудная жизненная ситуация определяется как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно [1]. Данное определение мы будем рассматривать в своей работе.

Рассмотрим особенности межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на примере детей, оставшихся без попечения родителей, которые также включены в данную категорию.

Как уже говорилось в предыдущих параграфах, одним из важнейших факторов развития личности являются межличностные отношения, проявляющиеся чаще всего у детей в общении [38]. Общение играет ведущую роль в процессе социализации личности. В процессе общения человек познает мир, других людей, самого себя. Отсутствие общения или его недостаток в детском возрасте приводят к очень тяжелым последствиям.

Первый опыт отношений становится фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в группе сверстников, во многом зависит его личностное и социальное развитие.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях изучены основные этапы общения ребенка со сверстниками и взрослыми на протяжении всего детства. Однако особенности отношений детей, воспитывающихся в условиях детского дома, недостаточно изучены.

В работах, характеризующих детей, оставшихся без попечения родителей, исследователями Л.Н. Галигузова, И.В. Дубровина, И.А. Залысина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская,

Н.Н. Толстых, А.Ш. Шахманова и др. зафиксированы нарушения в эмоциональной, интеллектуальной и личностной сферах воспитанников учреждений для детей.

Обобщая работы отечественных и западных психологов, К. Флейк-Хобсон и Б.Е. Робинсон в своем учебнике «Развитие ребенка и его отношение с окружающими» [48] дают сравнительную характеристику детей, оставшихся без родительского попечения, где показано, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от сверстников, растущих в семьях. У них отмечается замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, позже формируются навыки саморегуляции и правильного поведения.

По данным психологических исследований (Д. Аллан, В. Оклендер, И.А. Фурманов, Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко и др.) нарушения поведения и развития у детей, развивающиеся после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования (личностный, межличностный, социальный, физиологический, психологический, соматический и др.). Это приводит к стойким личностным изменениям не только у детей, непосредственно их переживших, но и у очевидцев, у членов их семей. Эти нарушения влияют на дальнейшую жизнь человека, изменяют его поведение, поступки.

В исследовании Э.А. Минковой представлен эмоциональный портрет воспитанника детского дома, который характеризуется следующими чертами: «пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность, которая сглаживает отрицательные переживания и способствует их быстрому забыванию. Повышенная склонность к страхам, тревожности, беспокойству. Основная направленность

положительных эмоций – получение все новых и новых удовольствий. Нестабильность эмоциональных контактов с окружающими (легко вступают в контакт, внешне в общении могут казаться живыми и непосредственными, но быстро меняют партнеров по игре) и др.» [25, с. 10].

Исследования, проведенные А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, показали своеобразие картины общения со сверстниками у детей, растущих вне семьи, можно видеть уже в дошкольном возрасте: контакты выражены гораздо слабее, чем у их ровесников из детского сада, они очень однообразны, малоэмоциональны сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе отставания лежит отсутствие эмпатии, т.е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком [33, 34].

Сиротство как социальный фактор разрушает эмоциональные связи ребёнка с окружающей социальной средой, с миром взрослых и сверстников [19].

В исследовании М.К. Бардышевской представлены несколько групп детей 3-5 лет, воспитывающихся в условиях детского дома. Эти группы детей различаются по степени эмоциональной недостаточности.

К ним относятся «избегающие» дети, которые характеризуются наиболее тяжелым эмоциональным состоянием воспитанников. Их раннее развитие, как правило, протекало в очень тяжелых условиях. Поэтому «избегающие» дети очень трудно привыкают к жизни в группе: они не умеют общаться с другими детьми, избегают общения со взрослыми и чаще всего стремятся к уединению. Если такому ребенку приходится находиться в обществе других людей, он реагирует на них импульсивной агрессией. Но, со временем, «избегающий» ребенок начинает позволять взрослому, который ухаживает за ним, устанавливать с ним эмоциональный контакт.

Следующей группой являются «цепляющиеся» дети, которые находятся в более благополучном эмоциональном состоянии, чем «избегающие». Это отказные дети с рождения. Они постоянно стремятся к

контакту со взрослыми и доверяют им, даже малознакомым. Такие дети способны обеспечить себе минимальную безопасность за счет привязанности к взрослому, в котором он ищет источник эмоционального тепла и защиты.

Самая большая группа детей с «недифференцированными» привязанностями. Для ребенка этой группы привязанность к другим детям и осознание себя в их окружении являются более надежными источниками чувства безопасности и уверенности, чем привязанность к взрослому. Хотя способы общения со взрослыми у этих детей достаточно развиты и разнообразны, но они не используются для образования более глубоких и устойчивых связей. Такая двойная привязанность обеспечивает детям с «недифференцированными» привязанностями удовлетворительный уровень адаптации в условиях детского дома.

В группу «амбивалентных» входят дети с противоречивой, конфликтной привязанностью к взрослому. Формирование привязанности таких детей к взрослым происходит поэтапно: вначале ребенок, проявляя к взрослому интерес, все же сохраняет дистанцию. Затем ребенок начинает узнавать знакомого взрослого, радуется ему, однако тактильному контакту предпочитает зрительное и речевое общение. Эмоциональная связь со взрослым не дает ребенку ощущение безопасности. Привязанность «амбивалентного» ребенка к взрослому является более зрелой по сравнению с привязанностями большинства отказных детей [4, с. 24].

Эти особенности сказываются на всех сторонах развития личности ребёнка и, конечно же, проявляются в специфике отношений со сверстниками.

По многочисленным исследованиям известно, что развитие личности и межличностных отношений детей в условиях закрытого учреждения происходит иначе, чем в семье, что объясняется ситуацией депривации, также социальной изолированностью от общества. Чем раньше ребенок остается без семьи, тем разрушительнее это сказывается на его развитии. Наиболее серьезные проблемы испытывают дети, которые вообще не знали,

что такое материнская любовь и были брошены сразу же после рождения. Как правило, у таких детей наиболее серьезные личностные проблемы, которые, по мнению многих исследователей, коррекции в дальнейшем поддаются трудно.

У детей, оставленных в более позднем возрасте, также прослеживается целый комплекс серьезных нарушений личностного развития.

В результате в следующем школьном возрастном периоде также наблюдаются нарушения: снижен интерес к общению, меньше речевых обращений к взрослому, невнимание к сверстникам, к их играм, меньше инициативности, открытости, дружелюбия, часты проявления агрессивности.

У дошкольников детских домов в конфликтных ситуациях проявляется агрессивность, неумение и нежелание признать свою вину и, соответственно, неспособность продуктивного, конструктивного разрешения конфликта.

Итак, мы можем заключить, что особенности межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеют следующие особенности.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, учреждениях социально-психологического временного пребывания поддержки проявляют гораздо меньший интерес к сверстникам, чем дети, воспитывающиеся в условиях семьи. Для детей, воспитывающихся в детском доме, характерна «эмоциональная глухота» по отношению к сверстнику. Они не замечают его состояния, не умеют сопереживать, сочувствовать. Им свойственно равнодушное, а иногда пренебрежительное отношение к сверстнику.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, слабее и реже выражают в отношениях свои собственные эмоциональные состояния. Они почти не обращаются к партнеру ради достижения с ним общности мнений, поддержки и обмена впечатлениями, чего не скажешь о детях из семьи.

Конфликты свойственны как детям из семьи, так и воспитывающимся в условиях детского дома, учреждениях социально-психологического временного пребывания. Однако характер их различен. В детском саду дети

ссорятся в основном из-за игры и своего места в ней. Основным поводом для конфликта детей, воспитывающихся в семье, является самоутверждение в игре. В детском доме основным поводом для конфликтов являются бытовые проблемы и борьба за внимание и доброжелательность взрослого. У детей в детском доме конфликты менее эмоционально выражены, они имеют более вязкий, как бы «уплощенный» характер, где трудно выделить временные границы между ссорой и примирением, что не свойственно детям из семьи.

В социально-психологических центрах временного пребывания дети имеют обширные возможности для общения (совместное проживание, совместные игрушки, один и тот же режим дня и т.д.). Однако сама по себе среда, обеспечившая богатые возможности для общения со сверстниками, не ведет к развитию межличностных отношений. Поэтому очень важна роль педагога, психолога в создании специальных условий и организации совместной деятельности детей.

Таким образом, вышеперечисленные особенности межличностных отношений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, препятствуют их благоприятной социализации, становлению личности. Преодоление трудностей, барьеров в отношениях со сверстниками данной категории детей должно осуществляться целенаправленной психологической помощью.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Теоретическое изучение проблемы позволило раскрыть различные подходы к пониманию межличностных отношений. Межличностные отношения можно охарактеризовать как важный компонент психологии групп, характеризующий и оказывающий многогранное влияние на деятельность и самих людей, входящих в них. Отношения людей основаны на двух противоречивых началах – объектном (предметном) типе отношений, где другой человек является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах; субъектном (личностном) типе отношений, где его «Я» является субъектом общения и обращения.

Проанализировав психологическую литературу по проблеме исследования, мы выделили: межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

В данной работе в структуре межличностных отношений мы будем выделять три взаимосвязанных компонента, такие как, эмоциональный, когнитивный и поведенческие компоненты, предложенные В.Н. Мясищевым.

Существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений детей, каждый из которых имеет свой предмет изучения: социометрический (избирательные предпочтения детей); социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем); деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей).

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

В общении со сверстниками, которые имеют ряд существенных отличий от общения со взрослым, среди которых можно выделить: большое разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность средств общения; преобладание инициативных действий над ответными.

Проанализировав исследования в области психолого-педагогической отрасли, раскрыли понятие трудной жизненной ситуации, под которой мы понимаем ситуацию, объективно нарушающую жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно. Пришли к выводу о том, что проблема детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, стоит на данный момент довольно остро, т.к. нарушения поведения, развивающиеся после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования, в том числе и межличностный, что приводит к стойким личностным изменениям детей. Эти нарушения влияют на дальнейшую жизнь человека, изменяют его поведение, поступки. Развитие межличностных отношений данной категории детей происходит иначе чем, в семьях, что объясняется социальной изолированностью от общества.

## ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

### 2.1 Организация и методы исследования

Цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации. Для выявления различий в межличностных отношениях участвовали две группы детей.

Первую группу составили дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в составе 7 человек в возрасте от 5-ти до 7-ми лет. Вторую группу – дети, воспитывающиеся в полных семьях, в составе 5 человек от 4-х до 7-ми лет.

Рассмотрим более подробно состав первой группы. В нее вошли 7 воспитанников КГБУ СО «Краевой центр семьи и детей», которые поступили в Центр для временного проживания с целью решения вопросов их дальнейшего устройства. Дошкольники находятся в разных группах временного пребывания: стационарное отделение и кризисное. При этом данные дети периодически взаимодействуют в групповых занятиях, в основном, вечерами, на прогулках, совместных мероприятиях. Дети в данной группе взаимодействуют и общаются около года, один ребенок вошел в состав группы три месяца назад. В составе данной группы присутствует две девочки и пять мальчиков.

Мальчик *T.* 4 года, оказавшийся в трудной жизненной ситуации в категории оставшийся без попечения родителей, в связи с болезнью матери. Братьев и сестер нет. За время нахождения *T.* в центре никто не навещал. По результатам психологического заключения: мальчик держит дистанцию со взрослыми, малообщителен, уровень тревожности высокий, интеллектуальный уровень приближен к норме, имеется педагогическая запущенность.

Мальчик *И.* 6 лет, находящийся в трудной жизненной ситуации в связи с ограничением в родительских правах матери и отца. *И.* имеет старшего брата, который так же попал в центр. В органы опеки и попечительства по вопросу возврата детей родители не обращались. За время нахождения детей в центре, родители их не навещали, их судьбой не интересовались. Особенности характера: общительный, очень подвижен, конфликтный.

Девочка *Д.* 7 лет, социальный статус: социально опасное положение. *Д.* воспитывала одна мать, где не исполняла своих обязанностей по содержанию и воспитанию ребенка. Мать уклоняется от исполнения родительских обязанностей, в данный момент решается вопрос дальнейшего жизнеустройства. По результатам психологического заключения девочка имеет нарушение психического развития как ЗПР и ЗРР.

Мальчик *С.* 6 лет, оставшийся без попечения родителей (безнадзорный, беспризорный). На данный момент протекает процесс рассмотрение дела об ограничении матери в правах. Об отце ничего неизвестно. Особенности характера: инициативный, провоцирует ребят на различные рода действия, общительный.

Мальчик *П.* 5 лет, находящийся в трудной жизненной ситуации, где отец и мать ненадлежащим образом исполняют свои родительские обязанности по воспитанию и обучению своего ребенка. С момента нахождения *П.* в центре, родители не навещали, материально не помогали, в отдел по опеке и попечительству по вопросу возврата сына в семью не обращались. Особенности характера: стеснителен, малообщителен со взрослыми, с детьми ведет себя дружелюбно и активно.

Девочка *А.* 4 года, мать девочки отбывает наказание в местах лишения свободы. *А.* находилась ранее в Доме ребенка, выбыла вместе с отцом. Девочка по заявлению отца в связи с трудной жизненной ситуацией была помещена временно в центр. В установленный срок отец ребенка не забрал, до настоящего времени отец посетил девочку один раз, далее на связь

не выходил. Из характеристики воспитанницы: наблюдаются признаки дезадаптации в познавательной и коммуникативной деятельности, словарный запас недостаточно развит, активная, подвижная.

Мальчик *В.* 6 лет, по заявлению матери помещен в центр, в связи с обстоятельствами, ухудшающими условия его жизнедеятельности. Из характеристики воспитанника: сдержанный, неконфликтный, ярко проявляются навыки партнёрской игры, путается в именах и фамилиях.

В качестве второй группы – группы сравнения – была привлечена группа детей, воспитывающиеся в полных семьях, в составе 5 человек (от 4-х до 7-ми лет). В состав данной группы входят три мальчика и две девочки. Все дети посещают детский сад, взаимодействуют вместе на одной из придомовых площадок г. Канска. Местом изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста стала детская площадка в одном из дворов города. В субкультуре дворовых игр создаётся разновозрастное детское сообщество, моделирующее многомерный характер межличностных отношений, которые существуют в действительности. Ребенок, приходя на детскую площадку, осваивает способ и формы взаимодействия, которые в дальнейшем будут использоваться им в жизни. Он учится ориентироваться в сфере человеческих отношений, понимать смысл и задачи человеческой деятельности. Все происходит в естественной и максимально доступной для детей форме, как с участием взрослого, так и без его участия.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи эмпирической части работы:

- составление батареи методик, направленных на изучение компонентов межличностных отношений: эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента, специфики отношений в соответствии с возрастными возможностями и т.п.;

- сопоставление и выделение особенностей специфики отношений детей в анализируемых группах;

- определение трудностей, «барьеров» у детей, возникающих в процессе межличностных отношений;

- разработка мероприятий и рекомендаций по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста на основании полученных результатов.

Для изучения межличностных отношений с учетом возраста были применены следующие методики:

1. Референтометрия, позволяющая выяснить степень значимости каждого члена группы для его товарищей по сообществу, выявить, с одной стороны, тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов, а с другой – тех, чья позиция по тому или иному вопросу практически всем безразлична (А.В. Петровский, А.В. Щедрина.) [20, 51].

Относительно возрастных особенностей в данной методике были предложены два вопроса, которые исследователь задавал в индивидуальной беседе с ребенком. Данные вопросы, представленные ниже, были составлены нами, исходя из специфики группы, возрастных особенностей:

1. Кого ты позвал бы на прогулке вместе пойти играть, а кого ни за что не позвал?

2. Кто бы тебя позвал гулять и вместе играть?

Данная методика была проведена нами первой, чтобы, в том числе, установить контакт с детьми. Последовательность выбранных методик осуществлялась с тем, что, по нашему мнению, в ходе беседы и до начала ее мы познакомились и установили контакт, а после уже провели другие методики.

2. Проективная методика «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда. Методика направлена на выявление отношений, отражающих как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека к значимым для него людям. Дети не всегда могут описать свои чувства по отношению к кому-либо, вербализировать свои переживания. Данная же методика позволяет отразить эмоциональный компонент отношений, а также

и когнитивный через сравнение и выделение сходных в оценках объектах. К началу дошкольного возраста у ребенка складываются такие психологические свойства как познавательная рефлексия, понимание эмоций другого в отношении себя, позволяющее понять, насколько ребенок может оценивать свое впечатление, свой образ у другого [52].

Исследователь перед каждым ребенком раскладывает восемь цветных карточек (красная, фиолетовая, желтая, зеленая, синяя, коричневая, черная, серая) и просит ребенка выбрать самый красивый, приятный для него цвет. В результате происходит ранжирование цветов по степени приятности. На следующем этапе необходимо выбрать цвет, с которым ассоциируется конкретный ребенок из группы. Интерпретация результатов осуществляется на основании выбора понравившейся карточки ребенком через определенные цвет, последующее характеризующие отношения ребенка к другим детям.

3. Для изучения поведенческого компонента отношений было проведено наблюдение за детьми в ходе их совместной игровой деятельности, целью которого было описание взаимодействия между собой, особенностей общения, которые отражаются в естественных для детей условиях. Поведенческий компонент ярко проявляется в естественной среде для детей. В ходе наблюдения мы опирались на выделенные нами в процессе анализа различных авторов (Л.А. Редуш, Н. Бейли) критериев особенностей взаимодействия [39]. В качестве критериев были выделены:

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

- эмоциональный фон, находящий проявление в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками (позитивный, нейтрально-деловой и негативный);

- общительность, которая проявляется в симпатии к человеку, отказе или сопротивлении в общении, энтузиазме и интересе;

- отклик на другого ребенка, находящий выражение в желании и готовности ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения;

- чувствительность как ответные действия на обращения сверстника, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него);

- социальная ориентация (реакция на людей, отношение к людям).

Все критерии фиксировались в схеме наблюдения (Приложение А).

Работа по сбору информации группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проводилась в течение ноября 2016 года. Прежде был установлен контакт с детьми. До этого в течение одного месяца происходило взаимодействие с детьми, что позволило детям привыкнуть к исследователю и преодолеть трудности во взаимодействии. За это время дети стали идти на контакт, пропала боязливость, стеснительность.

Во второй группе работа по сбору информации проводилась в течение двух месяцев с мая по июнь 2016 года. Перед началом исследования в течение двух месяцев происходило взаимодействие с детьми и родителями, что позволило установить контакт с детьми. За это время мы успели с детьми установить дружелюбную и благоприятную атмосферу.

На первом этапе необходимо было выяснить степень значимости каждого члена группы для других членов группы, выявить, с одной стороны, тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов, а с другой – тех, чья позиция по тому или иному вопросу практически всем безразлична. До начала проведения исследования по выявлению особенностей общения детей в разновозрастной группе мы включились в игру с детьми для знакомства и установления контакта. После установления контакта осуществлялся сбор данных по исследуемому предмету с помощью референтометрии. Ответы детей мы заносили в специальную референтометрическую матрицу. После окончания каждой

беседы задавались уточняющие вопросы о том, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь. При этом большая часть детей были уверены в своих ответах на заданные вопросы. Затем были подсчитаны положительные и отрицательные выборы, полученные каждым ребенком, взаимные выборы, которые были зафиксированы в матрице.

На следующем этапе исследования был проведен цветовой тест отношений. Выполнение заданий методики воспринималось детьми как игра. Исследователь индивидуально с каждым ребенком раскладывал восемь цветных карточек и просил каждого ребенка выбрать самый красивый, приятный для него цвет. Затем выбранную карточку убиралась, и ребенку предлагалось найти самый приятный цвет среди оставшихся цветowych карточек и т.д. При этом велся протокол выбора цветowych карточек ребенком, и все его выборы заносились в таблицу.

После того, как были определены предпочтения цветов, перед ребенком снова раскладывались восемь тех же цветowych карточек, и предлагалось соотнести их с ребятами из группы, задавая, например, такой вопрос: «Какой цвет больше всего подходит, чтобы обозначить К.?» и т.д. в соответствии со списком ребят. В результате был получен перечень цветов в порядке предпочтения (от наиболее к наименее предпочтительного), и список ребят, ассоциируемых с тем или иным цветом, который заносится в протокол.

На следующем этапе путем наблюдения за детьми в ходе игровой деятельности мы фиксировали в составленном нами протоколе взаимодействие и общение между ними. При наблюдении мы обращали внимание на основные показатели, которые приведены в карте наблюдения.

Полученные данные в ходе исследования подлежали количественной и качественной обработке и интерпретации. Проводился сравнительный анализ результатов методик по двум группам.

## 2.2 Анализ межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

На первом этапе мы выяснили степень значимости каждого члена группы для его сверстников, а также тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов. На основе полученных сделанных детьми выборов была составлена социометрическая матрица (табл. 1).

Из социоматрической матрицы видно, что группа детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, отрицательные выборы делают намного чаще, чем положительные.

Таблица 1

Социометрическая матрица выборов детей дошкольного возраста,  
находящихся в трудной жизненной ситуации

№ п/п	Кто выбирает	Кого выбирают							Количество сделанных выборов	
		1	2	3	4	5	6	7	«+»	«-»
1	С. (7 лет)		-	+	-		-	-	1	4
2	П. (5 лет)	+		-	-	+	-	+	3	3
3	И. (6 лет)	+			-	-	-	-	1	4
4	Д. (7 лет)	+	-	+		+	-	+	4	2
5	А. (5 лет)	-	+	-	+			-	2	3
6	В. (6 лет)	+	-	-	-	+		-	2	4
7	Т. (5лет)	-	-	-	-	-	-		0	6
Полученные выборы	«+»	4	1	2	1	3	0	2		
	«-»	2	4	4	5	2	5	4		
Взаимовыборы	«+»	1	3	1	4	2	2	0		
	«-»	4	3	4	2	3	4	6		

Количество положительных выборов и отрицательных у мальчиков различно, причем у трех мальчиков сделаны положительные выборы в

пользу *С.*, кроме одного мальчика *Т.* Взаимные выборы можно увидеть между *С.* и *И.* Выбор *П.* и *В.* взаимны в пользу девочки *А.*, при этом *А.* осуществила выбор из двух ребят, только в пользу одного мальчика. Заметим, что *Д.* сделала больше всего положительных выборов в данной группе детей, это может свидетельствовать, о том, что девочка весьма общительна и легко идет на контакт.

Взаимовыбор *Д.* получила только от *А.* Из всей группы детей выделяется один ребенок, который не осуществил ни одного из выборов, но в его сторону был сделан положительный выбор от девочки *Д.*

Таким образом, мы видим, что данной группе скалывается следующая тенденция: у четырех ребят проявляется стремление играть вместе, а также взаимные симпатии. Один ребенок стремится к сверстникам, но взаимных выборов не получает. Мальчик *Т.*, не осуществив выбора, уходит от сверстников, и большинство детей избегают контакта с ним, но есть и те, кто готов с ним общаться.

Для анализа отношений внутри группы мы использовали групповые индексы, характеризующие степень развития социально-психологической структуры группы.

1. Индекс групповой сплоченности (взаимности), рассчитываемый по формуле:

$$G_g = \frac{\sum_{i,j} A_{ij}^+ (\sum_{i,j} A_{ij}^+)}{\frac{N}{2} (N - 1)}$$

где  $G_g$  – взаимность в группе по результатам положительных выборов,  $A_{ij}^+$  – число положительных взаимных связей в группе  $N$  – число членов группы.

В нашем случае  $G_g=0,14$ . Индекс групповой сплоченности группы показывает, что группа детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, характеризуется низкой сплоченностью.

2. Индекс референтности измеряет уровень психологической взаимозависимости членов группы, основанный на наличии в группе единых,

присущих всем и каждому в отдельности эталонов, ценностей и норм.

Индекс референтности, рассчитываемый по формуле:

$$R = \frac{\text{количество взаимных положительных выборов}}{\text{количество положительных выборов}}.$$

В нашем случае  $R=0,2$ . Индекс референтности показывает, что взаимозависимость группы незначительна, в группе отсутствуют единые ценности, нормы, эталоны.

3. Индекс интегрированности характеризует упорядоченность и устойчивость внутригрупповых структур. Рассчитывается по формуле:

$$I = \frac{\text{количество положительных выборов}}{\text{общее количество выборов}}.$$

В нашем случае получилось  $I=0,3$ , Индекс интегрированности группы показывает, что группа детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, не имеет устойчивые внутригрупповые структуры.

4. Индекс конфликтности группы позволяет определить конфликтность на основании сделанных негативных выборов, рассчитываемый по формуле:

$$K_{гр} = \frac{\sum V(-)_{гр} + \sum (-)_{гр}}{N},$$

где  $V(-)_{гр}$  – сумма взаимных негативных выборов всех членов группы;  $(-)_{гр}$  – сумма односторонних негативных выборов в группе;  $N$  – количество членов группы.

В нашем случае:  $K_{гр}=3,5$ . Индекс конфликтности группы показывает, что отношения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, характеризуются конфликтностью.

Таким образом, рассчитав групповые индексы, мы получили числовые значения, среди которых высокое значение принимает индекс конфликтности группы.

Далее наиболее выраженный индекс интегрированности, можем сказать, что группа детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, не имеет устойчивой внутригрупповой структуры.

Менее выражен индекс референтности, можем сказать, что взаимозависимость группы незначительна, в группе отсутствуют единые ценности, нормы, эталоны.

Наименее выражен индекс групповой сплоченности, что характеризует низкий уровень взаимности детей в группе.

Итак, отношения в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации характеризуются конфликтностью, отсутствием единых норм и низкой сплоченностью.

Далее рассмотрим результаты по тому, как дети считают, кто их выбрал бы в представленных в вопросах ситуациях. В референтометрической матрице (таблице 2) показана степень значимости тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов.

Таблица 2

Референтометрическая матрица выборов детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

№ п/п	Кто выбирает	Меня выбирают							Количество сделанных выборов	
		1	2	3	4	5	6	7	«+»	«-»
1	С. (7 лет)		+		-	-	-	-	1	4
2	П. (5 лет)	+		-	-	-	-	+	2	4
3	И. (6 лет)	-	-		-	-	-	-	0	6
4	Д. (7 лет)	+	-	-		+		-	2	3
5	А. (5 лет)	+	-	-	+			-	2	3
6	В. (6 лет)	+	-	-	-	-		-	1	5
7	Т. (5лет)	-	-	-	-	-	-		0	6
Полученные выборы	«+»	4	1	0	2	0	0	1		
	«-»	2	5	5	5	5	4	5		
Взаимовыборы	«+»	1	2	0	2	2	1	0		
	«-»	4	4	6	3	3	5	6		

Из референтометрии видно, что все дети группы так же как и в социометрических показателях отрицательный выбор делают намного чаще, чем положительный. Большинство детей считает, что их выберет *С*. Напротив, *С* сделал выбор только в отношении *П*. Неизменным остаются взаимовыборы между девочками *А* и *Д*.

Как видно из таблицы, что *Т* также не осуществил ни положительный, ни отрицательный выборы. Заметим, что не осуществил выбор *И*. Данный факт демонстрирует, что мальчик не имеет представления о том, кто бы мог его выбрать. Можем выделить, что мнение ребят безразлично в отношении *Т*. Таким образом, в отношении «переживания себя» у детей наблюдается следующая тенденция: большая часть ребят выбрали в отношении себя того, с кем действительно взаимодействуют. При этом мальчик *С* посчитал, что его выберет только один человек, хотя по результатам в его пользу осуществлены выборы половины ребят. *Т* ни с кем не видит себя из ребят в отношениях, проявляется безразличие на мнение группы, хотя при этом был сделан выбор в его пользу мальчиком *П*.

Рассмотрим ниже сводные результаты, представленные в виде социометрической матрицы выборов детей, воспитывающиеся в семьях (таблица 3). В ней показана степень значимости каждого члена группы для его сверстников.

Из социоматрицы видно, что дети данной группы положительные выборы делают намного чаще, чем отрицательные. Количество положительных выборов, так и отрицательных у мальчиков составляет почти равное количество, причем данные выборы между двумя мальчиками взаимны. Количество положительных выборов у девочек приходится в пользу мальчиков. Ребята, имеющие одинаковый возрастной диапазон, в частности, мальчики *Т* с *К* и девочка *Н* сделали положительные выборы в пользу друг друга, следовательно, у них общие интересы в силу возрастных особенностей. Дети, имеющие разницу в возрасте с остальными, получили меньше выборов в свою пользу, это девочка *Н* и мальчик *Й*.

Таблица 3

Социометрическая матрица выборов детей дошкольного возраста,  
воспитывающихся в полных семьях

№ п/п	Кто выбирает	Кого выбирают					Количество сделанных выборов	
		1	2	3	4	5	«+»	«-»
1	Т. (7лет)			+++	--	-	3	3
2	Н. (7 лет)			++	++	---	4	3
3	К. (7 лет)	+++	+		+	-	5	1
4	Й. (6 лет)	++	+	-		-	3	2
5	На. (4 г. 8 мес.)		++		++		4	0
Получен- ные выборы	«+»	5	4	5	5	0		
	«-»	0	0	1	2	6		
Взаимо- выборы	«+»	3	4	3	3	4		
	«-»	3	3	1	2	0		

Для анализа отношений внутри группы детей, воспитывающихся в семье, мы использовали групповые индексы, характеризующие степень развития социально-психологической структуры группы.

1. Индекс групповой сплоченности (взаимности) для данной группы  $G_g = 0,5$ , что характеризует сплоченность группы детей, воспитывающихся в семье.

2. Индекс референтности  $R=0,3$ , что показывает, что взаимозависимость группы на низком уровне, в группе отсутствуют единые ценности, нормы, эталоны.

3. Индекс интегрированности, характеризующий упорядоченность и устойчивость внутригрупповых структур,  $I=0,7$ . Группа детей, воспитывающихся в семье, имеет устойчивые внутригрупповые структуры.

4. Индекс конфликтности группы позволяет определить конфликтность. В данной  $K_{cp}=1,8$ , показывает, что отношения детей, воспитывающихся в семье, характеризуются низкой конфликтностью по сравнению с группой детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, рассчитав групповые индексы, мы получили повышенное значение индекса конфликтности группы, выраженный индекс интегрированности, что говорит об устойчивой внутригрупповой структуре. Менее выражены индекс групповой сплоченности и индекс референтности, что характеризует отсутствие единых ценностей, норм и эталонов. Итак, отношения в группе детей, воспитывающихся в семье, характеризуются сплоченностью, наличием устойчивой внутригрупповой структуры и низкой конфликтностью.

Сравним индексы двух групп детей. Индекс конфликтности принимает более высокое значение у группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, ( $K_{cp}=3,5$  против  $K_{cp}=1,8$ ), что характеризует высокий уровень конфликтности группы, находящихся в трудной жизненной ситуации, по сравнению с группой детей, воспитывающихся в семье.

Индекс групповой сплоченности у детей, воспитывающихся в семье, выше  $G_g=0,5$ , чем в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации  $G_g=0,14$ . Можем сказать, что группа детей, воспитывающихся в семье, характеризуется сплоченностью.

Индекс референтности принимает большее значение у группы детей, воспитывающихся в семье,  $R=0,3$ , нежели чем в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации  $R=0,2$ . У группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, менее представлены единые ценности, нормы и эталоны.

Индекс интегрированности наиболее выражен у группы детей, воспитывающихся в семье,  $I=0,7$  в сравнении с группой детей, находящихся в трудной жизненной ситуации,  $I=0,3$ . Можем охарактеризовать, что у

группы детей, воспитывающихся в семье, выражены внутригрупповые структуры.

Таким образом, для группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, мы можем выделить следующие особенности отношений: отношения характеризуются конфликтностью, мало сформированные внутригрупповые структуры, низкая сплоченность группы. При этом стоит отметить, что в двух группах детей низкие значения имеет индекс референтности, т.е. психологической взаимозависимости членов группы, основанный на наличии в группе единых, присущих всем и каждому в отдельности эталонов, ценностей и норм, что может быть связано с особенностями возраста.

Исходя из результатов вышеперечисленных социометрических матриц, проведем сравнительный анализ группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и группы детей, воспитывающихся в семье, представленный в таблице 4.

Таблица 4

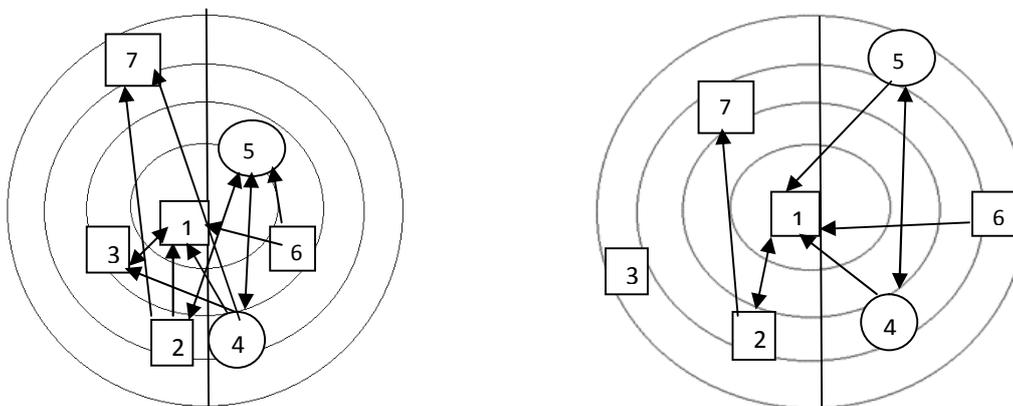
Доля выборов детей дошкольного возраста в трудной жизненной ситуации и из семей, в %

Параметр анализа / Выборка детей	Количество положительных выборов	Количество отрицательных выборов	Количество взаимных выборов
Дети в трудной жизненной ситуации	30	85	30
Дети, воспитывающиеся в семье	95	45	85

Дети дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, склонны осуществлять выбор не в пользу остальных детей из группы: 85% против 30%. Можем сказать, что дети проявляют изолированность в отношениях. Дети из семей склонны выбирать в пользу сверстника, т.е. дети из семей больше ориентированы на сотрудничество со сверстниками: 95% против 45% (отрицательных). В связи с этим количество

взаимных выборов у детей из семей превышает количество взаимных выборов детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В рисунке 1, 2 представлены социограмма и референтометрия выборов детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.



Примечание:

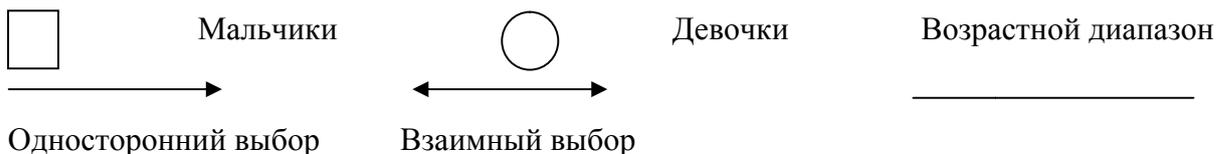


Рис. 1. Социограмма выборов детей    Рис. 2. Референтометрия выборов детей

На рисунке 1, 2 представлены результаты выборов детей, где взаимные выборы наблюдаются между двумя девочками, а также между первой парой мальчиков и парой девочек и мальчика. Все остальные ребята осуществили более одного выборов, но кроме одного ребенка со статусом «изолированный», который выбор не осуществил. Наглядно видим, что на рисунке 1 значительно больше выборов как односторонних, так и двусторонних, нежели на рисунке 2. Исходя из полученных результатов, дети в трудной жизненной ситуации, значительно меньше осуществили выбор, это говорит о том, что им тяжело представить то, что о нем думают остальные сверстники.

Можно сделать вывод, что в исследуемой группе дошкольники разделились по двум статусным категориям, первая подгруппа детей в составе четырех человек имеет благоприятный статус: «популярные»,

«предпочитаемые». Меньшая доля детей в составе трех человек имеют неблагоприятный статус: «пренебрегаемые», «изолированные».

Сопоставляя выборы между детьми, можно сказать о характере отношений, существующих между детьми в группе. Был выделен один ребенок – мальчик, в пользу которого осуществлены выборы большинства ребят. Это говорит о том, что данный ребенок пользуется «популярностью» в данной группе детей, возможно, он обладает некими навыками межличностного общения, личностными качествами, которые притягивают остальных. Ниже представлены дети в статусной категории «предпочитаемые» и «популярные», при этом взаимные выборы наблюдаются только у *С.* и *И.* Можно сказать, что между мальчиками *С.* и *И.* выявлена «взаимная симпатия». Взаимная симпатия помимо двух кооперированных мальчиков, наблюдается и у двух девочек, но при этом одна из них уже в другой статусной категории «пренебрегаемые». Заметим, что *Д.* выбрала не только *А.*, но и мальчиков, можно охарактеризовать ребенка как общительного, но взаимность получила только от *А.* В паре между *П.* и *А.* выявлен взаимовыбор, данные дети ладят между собой.

Помимо взаимовыборов референтометрия выявила, что в исследуемой группе дошкольников присутствует ребенок со статусной позицией «изолированный», который не осуществил ни единого выбора в отношении остальных ребят. По результатам психологического заключения: мальчик держит дистанцию со взрослыми, малообщителен, уровень тревожности высокий, интеллектуальный уровень приближен к норме, имеется педагогическая запущенность. Мальчик *Т.* прибыл в Центр недавно, в связи с болезнью матери, проживая в нем 3-й месяц, а остальные проживают вместе практически больше полугода. Можем предположить, что отсутствие выборов связано с его ситуацией, что мальчик оказался без попечения родителей в связи с болезнью матери и опытом коммуникации, проявляющийся в дистанцировании по отношению к другим и необщительностью.

Итак, у детей возникают затруднения, в том что они не могут оценить, кому они нравятся, кто испытывает к ним доброжелательное отношение и симпатию.

Рассмотрим далее результаты проведения Цветового теста отношений. В ходе выполнения данного задания *С.* в выборе более приятного цвета отдал предпочтение желтому цвету. Мальчик, выбирая предпочтительные цвета, не комментировал выбор, был в хорошем расположении к исследователю, спокоен. Желтый цвет по своему значению символизирует спокойствие, непринужденность в отношениях с людьми. На основании выборов можно сказать, что для *С.* предпочитаемыми ребятами являются *П.* (для него он выбрал желтый цвет). *И., В., Т.* ассоциировались с серым цветом, и на последнем месте девочки *Д.* и *А.*, для которых присвоен фиолетовый цвет.

При выборе цвета в порядке предпочтений *П.* сомневался, долго думая, кому какой цвет присвоить. Так для него самым приятным оказался синий цвет, который был присвоен *А.* На втором месте *П.* выбрал красный цвет и отнес его к *С.*, добавив фразу: «*С.* такой же яркий как этот цвет». Можем сказать, что *С.* выделяет определенные черты у детей, ассоциируемые с цветом. На последнем месте зеленый цвет выбрал для *В.* и *И.*

*И.*, выбирая цвета, был уверен в выборе, не задавая дополнительных вопросов. Как видно из протокола, синий цвет, обозначающий интерес, был выбран для *С.*, красный цвет, символизирующий энергетику, общительность, был отнесен к девочке *А.* Для девочки *Д.* в последующем поочередно привлекательном цвете был выбран фиолетовый цвет и добавлен комментарий: «Этот цвет девчачий и подходит для *Д.*». Менее привлекательные цвета были выбраны для *П.* – серый цвет, *В.* – зеленый цвет и *Т.* – коричневый цвет, при этом мальчик данные выборы уже не подкреплял комментариями.

Начать работу с *Д.* было проблематично. Девочка отвлекалась, не слушая задания, задавая отдаленные вопросы не по теме (девочка имеет лёгкую степень ЗПР). Во время выполнения ее внимание привлекали

игрушки, расположенные в шкафу. Нам удалось все же договориться и заинтересовать *Д.* тем, что игрушки мы обязательно посмотрим после игры, а также, что эти же игрушки любят играть в такую интересную игру «Выбери цвет». Фиолетовый цвет выбрала для *А.* и поставила девочку на первое место. Синий и красный цвета, были присвоены мальчикам *П.* и *В.* На последнем месте находится *С.* и *Т.*, ассоциируемый с коричневым цветом и черным, тем самым, характеризуя неблагоприятные отношения.

В ходе выбора цветов *А.* вела себя очень бойко и активно, задавая вопросы и комментируя свои выборы. Так мальчика *П.* она поставила выше других ребят и сказала, что «синий мой красивый цвет– это *П.*». Синий – это цвет интереса, можно предположить, что действительно у *А.* взывает интерес мальчик *П.* Далее, фиолетовый цвет был выбран для *Д.*, как сказала девочка «это моя подружка и ей фиолетовый подарю». Наименее предпочтительными для *А.* являются серый, синий и черный (цвета темных и холодных оттенков), которые были присвоены для мальчиков *С.*, *Т.*, *И.*, *В.*

В ходе выполнения данного задания *В.* в выборе более приятного для него цвета отдал предпочтение синему цвету. *В.*, выбирая цвета, остановился на выборе предпочитаемых темных тонах, при этом говоря, что: «Самые любимые мои цвета это синий, серый, черные цвета, потому что почти все машины у меня в таком цвете». На основании протокола можно сказать, что для *В.* предпочитаемыми ребятами являются *С.*, *И.* и *А.*

В ходе работы с *Т.* возникли некие трудности в понимании задания, сложности в расположении ребенка к открытости в беседе. Мальчик был достаточно замкнут и необщителен, скорее всего, связано с тем, что данный ребенок совсем недавно попал в учреждение и еще не прошел адаптационный период к новым для себя условиям. В последующем нам удалось установить контакт через сопереживание (попросили рассказать, что его беспокоит и как с этим справиться вместе) и приступили к заданию. По результатам выбора видим, что *Т.* определил девочек выше мальчиков. Так на первом месте *А.*, ассоциируемая с желтым цветом, обозначающим

общительность, любопытство, смелость, получение удовольствия от возможности нравиться и привлекать к себе людей. На втором месте был выбран фиолетовый цвет для *Д.* Далее выбор был сделан коричневому цвету для *П., И.* Коричневый цвет, стоящий в первых рядах, обозначает в чем-либо потребность, возможно, ребенок испытывает некие трудности в общении с *П.* и *И.*, но желает с ним общаться. Заметим, что для *С.* и *В.* был выбран серый и черный цвет, что говорит о том, что отношения с данной парой мальчиков чем-то не устраивают.

ЦТО показал, что эмоциональный компонент у большинства ребят имеет следующие характеристики эмоциональных связей: так при выборе цветовой карточки для сверстника наблюдается равное деление, проявляющееся в симпатии и антипатии. При этом большинство детей в группе симпатизируют девочкам *А.* и *Д.*, далее выделяют мальчиков *П.* и *С.* Антипатию выделяют в отношении *В.* и *Т.*, подкрепляя неблагоприятным выбором цвета. Больше половины детей в группе не дифференцируют эмоциональные переживания по отношению к сверстнику. ЦТО также показал, что когнитивный компонент у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, выражен тем, что некоторые дети при выборе цветовой карточки выделяют некие качества, характерные для детей, а другие дети не дифференцируют цветовой выбор.

Дадим краткую характеристику результатов ЦТО группы детей, воспитывающихся в семье.

ЦТО показал, что больше половины детей, воспитывающихся в семье, проявляют симпатию к сверстникам, подкрепляя благоприятным цветом. При этом большинство из них при выборе цветовой карточки для сверстника выделяют некие качества, проявляющиеся в следующих комментариях, например, «она малышка, и ей желтый подходит», «этот цвет девчачий и подходит для *Н.*». Большинство детей, воспитывающихся в семье, дифференцируют эмоциональные переживания по отношению к сверстнику.

Сопоставляя результаты детей, воспитывающихся в семье, с детьми в трудной жизненной ситуации мы выделили следующие отличия.

Эмоциональный компонент у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеет отличия от группы детей, воспитывающихся в семье, в том, что эмоциональные связи ярче проявляются в антипатии (42%), а также часть в симпатии (38%), не дифференцируя эмоциональные переживания по отношению к сверстнику, нежели в группе детей, воспитывающихся в семье, где больше половины (65%) детей проявляют симпатию к сверстникам, подкрепляя благоприятным цветом, при этом дифференцируют эмоциональные переживания по отношению к сверстнику.

Когнитивный компонент проявляется без отличий у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, как и у детей, воспитывающихся в семье, в том, что дети стремятся к социальному познанию личностных качеств сверстников путем сравнения их с предметом характерным для сверстника.

Соотнося результаты Рефентометрии и ЦТО группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, можно сделать выводы об отношениях детей между собой. Рефентометрия показала наличие взаимных выборов между двумя девочками, а также между одной парой мальчиков и парой девочек и мальчика. Как и по результатам ЦТО, ребята осуществили положительный выбор в пользу друг друга в соответствии симпатизирующим и выбранным им цветом. Так, результат мальчика по ЦТО *T.* был выбран в пользу двух девочек, но и в пользу остальных мальчиков. Тем самым ребенок хотел бы взаимодействовать и с ними, но испытывает некие трудности в выстраивании межличностных отношений. При этом по социограмме видно, что *T.* в статусе «изолированные» не осуществил ни одного выбора в пользу кого-либо, но ЦТО дал дополняющий результат, ребенок испытывает трудности в общении с детьми, но желает с ними общаться. Данный ребенок совсем недавно попал в учреждение и еще не прошел адаптационный период к новым условиям, возможно, поэтому он не

осуществил выборы в пользу ребят. У девочки *Д.* имеется легкая степень ЗПР, тем самым мы видим, что это безусловно влияет на отношения с другими детьми.

Следующая особенность отношений детей состоит в том, что у одного из мальчика в группе имеется страх в установлении первых контактов в отношении других ребят, хотя он желает общаться с другими детьми, проявляя интерес. Остальные дети относятся к *Т.* индифферентно, так как он в свою очередь избегает их.

Далее было проведено наблюдение за особенностями взаимодействия и общения детей между собой в реальных, естественных условиях, в ходе совместной игровой деятельности. Наблюдение проводилось в течение одного месяца 2 раза в неделю по два часа в день во время прогулки и в группе. В ходе наблюдения мы опирались на выделенные критерии такие как: эмоциональная вовлеченность, характер общения (проявление), средства общения, инициативность, эмоциональный фон, общительность, отклик на другого ребенка, социальная ориентация.

На каждого ребенка заводился протокол, где фиксировались особенности взаимодействия ребенка с другими детьми. Рассмотрим результаты наблюдения (в Приложении Б представлена сводная таблица наблюдения).

Наблюдение показало, что *С.* активно привлекала внимание детей к своим действиям, например: «Смотрите, что я нашел и придумал!». При этом его действия направлены были на нарушение дисциплины и общепринятых правил поведения детей на прогулке, в группе. Мальчик характеризуется тем, что нарушает дисциплину, когда дети под руководством педагогов играют в предложенные им игры. Тем самым, особенно мальчики проявляли азарт и интерес к его предложениям. Мальчики *П.*, *И.*, *В.* и *Д.* реагировали на его высказывания, подходили, начинали узнавать, что *С.* придумал и т.д. Было замечено, что *Т.* никак не реагировал на то, что большинство детей кооперируется возле *С.* Воспитатель, замечая задумки *С.*, задавала вопросы

о его намерения. При этом *С.* скрывал свои действия, говоря, что «Вам слышалось», «Я звал всех, чтобы сделать настоящий шалаш» и т.п. Остальные же дети соглашались с ним, не «выдавая» правды воспитателю. На основании данной ситуации, которые мы не раз наблюдали и фиксировали, можно сделать вывод о том, что *С.* имеет влияние на остальных ребят, проявляя смекалку, коммуникативные навыки взаимодействия со всеми, хитрость и лидерские качества.

В процессе наблюдения было замечено, что *П.* достаточно активно взаимодействовал с ребятами, но при этом взаимные предложения поступали только от *А.*, которые он с удовольствием принимал во время игр. К остальным ребятам *С.*, *И.*, *В.* был позитивно настроен. Но те редко откликались на *П.*, взаимодействуя между собой. Более частые речевые контакты были замечены с *А.* При взаимодействии с исследователем не возникало трудностей, ребенок с улыбкой все выполнял и был послушен. Отношения к *Т.* было совершенно нейтральным, дети не обращали внимания, что он рядом, его присутствие и т.д. Настрой и эмоциональный фон ребенка позитивный.

Наблюдение показало, что *И.* в играх ведет себя по-разному. Бывает инициативен, но не всегда бывает настойчив, то чего хотел с ребятами скажет и постепенно переключается на другие вещи. С мальчиками более активен в играх, временами и с *Д.*, при этом взаимодействовал с *Д.* по «делу» (давал указания *Д.*, чтобы та передала *С.* информацию, лопату, игрушку, игровой самолет, где *Д.*, не сопротивляясь, а даже с интересом включалась и выполняла задания *И.*). Общение с исследователем строилось следующим образом: на вопросы *И.* всегда отвечал спокойно. Ребенок откликался на ребят речевыми контактами, совмещая невербальные формы взаимодействия, особенно в играх с мальчиками. Общение с исследователем принимает спокойно и в целом складывается нейтрально-деловой фон в отношениях с ребятами.

В ходе наблюдения *Д.* была немного зажата и стеснительна. Это проявлялось как в общении с ребятами, так и с исследователем. Девочка в отношении *А.* и *И.* проявляла активность в играх, общении, всегда следовала за детьми и редко отвечала на предложения ребят, но при этом было замечено, что не была безразлична по отношению к *А.* и *И.*, улыбалась им, отдавала игрушки и следовала за ними. *Д.* отвечала на вопросы исследователя и принимала его, но ребенок всегда был зажат, стеснителен и напряжен, как бы избегал лишних вопросов и мальчиков *П.*, *В.* и *Т.* Положительно откликается на ребят, в особенности *И.* и *А.* При этом в ходе наблюдения *Д.* была более открыта в отношении девочки *А.*: вместе девочки весело играли. *Д.* избегает некоторых ребят и проявляет в отношении многих ребят группы стеснительность с тревожностью.

В ходе наблюдения *А.* проявляла себя весьма активно и заражала детей своей энергией, весельем, смехом и задором, привлекая внимание к себе *Д.*, *В.* и *П.* Было замечено, что они все вместе в ходе просмотра мультфильма комментировали его, а позже на прогулке играли в «догоняшки», лепили из снега. Чувствительность на воздействия к сверстникам, выражалась у *А.*, тем, что она не всегда обращала внимание на предложения сверстников, например, предложение *Д.*: «Давай вместе спрячемся с тобой?», так как была вовлечена в разговор с другими ребятами. *А.* проявляла симпатию исследователю при ответе на вопросы, это выражалось улыбкой, доброжелательными речевыми ответами. Замечен соревновательный характер с *С.* во время построения на прогулку, игр, соревнования за внимания воспитателя. Итак, *Н.* дружески была настроена на общение с ребятами и исследователем, но имела соревновательный характер в отношении с одним из мальчиков, в частности, *С.*

В процессе наблюдения было замечено, что *В.* достаточно спокойно вел себя с ребятами в группе. Ребята по отношению к нему вели себя нейтрально, при этом не было замечено негативного отношения к ребенку. Больше активности проявлял к мальчику *С.* и девочке *А.* Но в данной ситуации он

«разрывался» между *A.* и *C.*, так как бывали такие моменты, когда *A.* и *C.* что-то не поделили и звали на помощь *B.*, но тот не делая вид что не слышит, не замечает их, не подходил или говорил *A.* и *C.*: «Не ругайтесь, от вас голова болит!». Он предпочитал играть с *A.*, пока *C.* занят и наоборот. В ситуации, когда, например, *A.* была занята он играл с *C.*, но стоило освободиться *A.* он тут же мирно и дружелюбно заканчивал игру с *C.* и приходил к *A.*, которая его звала. Можно сказать, что ребенок проявляет сотрудничество в отношениях с данными ребятами. С исследователем вел спокойно себя и раскрепощено. В целом, у ребенка благоприятный эмоциональный фон отношений.

Наблюдение показало, что *T.* почти все время проводил один: либо наблюдал за детьми, либо находился возле воспитателя. Изредка другие дети обращались к нему (задавали вопросы), при этом он неохотно отвечал, используя слова «да», «нет». В общении с исследователем сначала стеснялся, был зажат, но в процессе регулярных встреч была зафиксирована положительная динамика отношений. Ребенок начал отвечать полными ответами, добавились эмоции. Напомним, что *T.* в центре недавно и можем предположить, что у него протекает адаптационный период к новым для него условиям. *T.* имеет некие нарушения межличностных отношений, избегание всех ребят и стеснительность с повышенной тревожностью.

В ходе наблюдения чаще всего встречаемым критерием в поведении детей являются: отклик на другого ребенка в форме речевых контактов, реплик, высказываний; половина детей имеют благоприятный эмоциональный фон, у некоторых из детей присутствует хитрость, извлечение выгоды в отношениях. Отношения в группе не складываются с другими детьми у *T.*, мальчик изолирован в данной группе детей, тем самым имеет некие трудности и барьеры в отношениях с ребятами. При этом девочка *Д.* так же имеет трудности во взаимодействии с ребятами, кроме *A.* и *И.*

Также по типологии, предложенной Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко [39], в рассматриваемой нами группе можно выделить конкурентное отношение между *A.* и *C.*, и отстраненное отношение у *T.*, которое можно объяснить, трудной жизненной ситуацией, в связи с болезнью матери опытом коммуникаций, проявляющийся в малообщительности и дистанцированности по отношению ко всем людям. Возможно поэтому *T.* изолирован от ребят и имеет проблемы в выстраивании межличностных отношений и между остальными ребятами не складываются отношения.

Итак, полученные результаты в ходе наблюдения показывают, что в целом в группе выражено привлечение внимания, проявляющееся в нарушении дисциплины и норм поведения. У некоторых детей присутствуют скрытые действия, нарушающие дисциплину в группе, извлечение выгоды в отношениях; у других детей поведенческий компонент выражен в пассивном, изолированном характере по отношению к другим.

Проведем сравнительный анализ результатов наблюдения детей первой и второй группы. Результаты наблюдения группы детей, воспитывающихся в семье, представлены в Приложении В.

В группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, поведенческий компонент выражен в привлечении внимания, проявляющийся в нарушении дисциплины и норм поведения, у некоторых из детей присутствует притворство, извлечение выгоды в отношениях. По типологии, предложенной Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко, представлены конкурентные и отстраненные отношения.

В группе детей, воспитывающихся в семье, привлечение внимания к сверстникам выражается в форме инициативы, выступающей в активной форме привлечения окружающих детей к своим действиям и предложений к различным взаимодействиям. В данной группе представлены отношения сопричастности, проявляющиеся в стремлении помочь младшим.

Соотнося результаты выборов детей (Референтометрии) и результаты наблюдения, можно увидеть, что взаимный выбор между двумя девочками

проявляется и во взаимодействии. Как по результатам социогаммы, так и в ходе наблюдения *С.* был окружен практически всеми ребятами, был «популярен» в группе, тем что привлекал внимание детей к своим действиям, провоцировали нарушать дисциплину и общепринятые правила поведения детей на прогулке, вызывая у остального большого интереса к себе. Взаимные отношения, как по социогамме, так и в ходе наблюдения, замечены были между *П.* и *А.* В ходе наблюдения *В.*, проявляя сотрудничество к *С.* и *А.*, симпатизировал им, что соответствует результатом по социогамме. По результатам социогаммы *Т.* в статусе «изолированные» не осуществил ни единый выбор в пользу кого-либо, так же и его поведение имеет пассивный характер.

Обобщая полученные результаты, мы можем определить особенности межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, которые выделены в следующих компонентах отношений:

Эмоциональный компонент у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеет отличия от группы детей, воспитывающиеся в семье, в том, что эмоциональные связи ярче проявляются в антипатии (42%), а также часть в симпатии (38%), при этом не различаются эмоциональные переживания по отношению к сверстнику. В группе детей, воспитывающиеся в семье, положительные выборы, симпатии осуществляются чаще, дети ориентированы на дружбу между собой.

Когнитивный компонент проявляется без отличий у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, как и детей, воспитывающихся в семье, в том, что дети стремятся к социальному познанию личностных качеств сверстников путем сравнения их с предметом характерным для сверстника.

дети при выборе цветовой карточки выделяют некие качества, характерные для сверстников из группы.

Поведенческий компонент в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеет отличия в способах привлечения внимания,

проявляющийся в нарушении дисциплины и норм поведения, у некоторых из детей присутствует притворство, извлечение выгоды в отношениях.

Особенности межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, определяются так же «барьерами» в общении, которые выделены в изолированном и пассивном характере всей группы, отсутствием единых норм, ценностей и низкой сплоченностью.

Вышеперечисленные результаты, полученные в ходе исследования послужили основанием для разработки рекомендаций для сотрудников центра, мероприятий на развитие межличностных отношений в условиях совместной деятельности с целью преодолевать барьеры в общении, научиться распознавать эмоции друг друга; направленные на изменения отношения к сверстнику и формирование навыков общения и развитие конструктивного поведения.

### **2.3 Рекомендации по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации**

Основанием для разработки рекомендаций для сотрудников центра, направленных на развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, послужили полученные в ходе исследования результаты. Мы выявили, что особенности межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, определяются в следующих компонентах отношений:

эмоциональный компонент межличностных отношений детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проявляется в преобладании антипатии (42%), по сравнению с симпатией (38%), не дифференцируя эмоциональные переживания по отношению к сверстнику.

когнитивный компонент проявляется в том, что дети стремятся к социальному познанию личностных качеств сверстников путем сравнения их с предметом характерным для сверстника.

поведенческий компонент в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации выражен в привлечении внимания, проявляющийся в нарушении дисциплины и норм поведения, у некоторых из детей присутствует притворство, извлечение выгоды при взаимодействии.

Также выделены особенности межличностных отношений детей, проявляющиеся в общении, которые выражаются в изолированном и пассивном характере всей группы, отсутствием единых норм, ценностей и характеризуются низкой сплоченностью.

На основании полученных результатов мы считаем, что основу социально-психологической работы психологов, воспитателей центра с группой детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, необходимо направлять на развитие межличностных отношений в условиях совместной деятельности с целью научиться преодолевать барьеры в общении, распознавать эмоции друг друга; направленные на изменения отношения к сверстнику и формирование навыков общения и развитие конструктивного поведения у детей.

Социально-психологическая работа психолога и воспитателя с детьми дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, может включать в себя следующие тематические блоки:

1. Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр), направленных на развитие различных сторон психики ребенка (познавательной, эмоционально-личностной). На занятиях психогимнастике дети обучаются азбуке выражение эмоций – выразительным движениям. Основная цель: преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения.

2. Игра как средство улучшения межличностных отношений между детьми. Организуя сюжетные игры в детском коллективе, воспитатель имеет возможность влиять на реальные взаимоотношения в игровой группе детей через их игровые отношения, путем продуманного распределения между детьми игровых ролей [3, 11]. В игровой деятельности дошкольников существуют реальные общественные отношения, складывающиеся между играющими. Эти общественные отношения – главное, что создается в процессе игры. Потребность в общении развивается, прежде всего, на основе совместной игровой деятельности, а также по поводу игры. Именно в условиях общения по поводу игры ребенок сталкивается с необходимостью устанавливать контакты, применять на практике усвоенные нормы поведения по отношению к своим сверстникам, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В игровой деятельности заложены большие возможности для развития навыков общения, в первую очередь – развития рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей [41].

3. Проигрывание ситуаций с последующим их анализом. Этот метод работы помогает научиться понимать не только свои чувства, но и чувства других, хотя поначалу он бывает очень сложен, так как дети должны приобрести умение проигрывать ситуацию. Данный метод способствует формированию у детей находить адекватные способы разрешения конфликтов и развивает конструктивное поведение у детей, через моделирование проблемных ситуаций, с последующим анализом и решением проблем в детском коллективе.

4. Воспитательные мероприятия, способствующие позитивному развитию межличностных отношений в группе детей, включают: освоение «техник активного слушания», направленные поддержку детской инициативы и активности; анализ диагностических ситуаций и ролевых игр,

с целью освоений воспитателями умений содействия развитию игровых взаимодействий детей [55].

В основу работы педагогов по развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации должны быть положены новые подходы к развитию и воспитанию детей, личностно-ориентированная модель общения с ними. Важен диалог, тогда у ребенка формируется доверие к взрослому, партнерские отношения с ним.

Педагогам необходимо создавать эмоциональное благополучие микроклимата в группе детей.

1. Обязательно установить личный контакт с детьми: обращаться к ребенку по имени; занимать позицию на уровне глаз ребенка; использовать тактильное прикосновение (однако помнить, что, когда вы гладите ребенка по голове или кладете руку на его голову, это вызывает у отдельных детей отрицательные реакции, даже стрессовые состояния) [9].

2. Стараться выслушивать детей до конца, если даже у педагога мало времени. Стремится не перебивать ребенка. Проанализировать свое поведение, путем собственного анализа, отвечая на следующие вопросы: Всегда ли вы способны дослушать ребенка до конца? Не возникает ли желание его перебить? Не ловите ли вы себя на мысли, что-то, о чем говорит ребенок, это неважно, пустяки? Проследите, не ведете ли вы во время высказываний ребенка внутреннюю полемику с ним, выражая это в мимике и жестах.

3. Помнить, что ребенок дошкольного возраста является существом невербальным, то есть ребенок получает и передает информацию при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные и телесные контакты. Поэтому вся информация лучше усваивается им не через слова, а через отношения. Стараться использовать такой неречевой прием взаимодействия с детьми, как «демонстрация расположенности»: спокойное внимание, улыбка, контакт глаз, ободряющий жест, ласковое прикосновение, поглаживание.

4. Общаясь с детьми, использовать такие приемы педагогического воздействия, как внушение и убеждение. Для убеждения педагогу необходимо: быть самому убежденным в том, о чем он говорит; ясно и понятно излагать доводы детям; проявлять выдержку и терпение.

5. Особенно внимательно относиться к своему поведению, манерам, жестам. Помнить, что детям дошкольного возраста свойственна высокая подражательность.

6. Выбирать правильную тактику поведения в общении с детьми, разрешая конфликтную ситуацию. Помнить: педагог не имеет профессионального права обижаться на детей. Стараться оценивать поступок, действие, которое совершил ребенок, а не личность его. Показать, что вы недовольны поступком, но сами положительно относитесь к ребенку. Избегать следующих приемов, помогающих разрешить детские ссоры, драки: требований («не мешайте», «перестаньте ссориться»); наказаний (лишения игрушки, изоляции от коллектива); оценки, которые несут в себе характер иронии («ну я так и знала, что это сделал опять Петров»); возмущения («вы только посмотрите, что вы наделали!»); предвосхищающей отрицательной оценки («от тебя никогда ничего хорошего не дождешься!»); вопросов к детям: «Кто разрушил постройку?», «Кто ударил?».

Попытаться разрешить конфликт в доброжелательном тоне, не повышая голос. Дать понять ребенку, что если его наказывают, то это не значит, что изменилось ваше прежнее отношение к нему. Использовать следующие приемы: предвосхищающую оценку («Я уверена, что ты так больше не поступишь»); ориентацию на самих детей («Я думаю, что вы сами попробуете понять, кто из вас виноват»); выяснение мотива несправедливого отношения ребенка к своему сверстнику («Почему ты так поступил?», «Расскажи, как это произошло»).

Важно помнить, что формирование у детей положительного отношения ко всем людям должно основываться на усвоении моральных норм и правил

поведения. Эта работа может быть основана на материале сказок, рассказов, произведений художественной литературы [15, 17].

Таким образом, разработанные нами рекомендации для сотрудников центра, направленные на развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, в частности, психолога и воспитателя, которые могут включать в себя следующие тематические блоки: психогимнастика, игровые упражнения, проигрывание ситуаций, воспитательные мероприятия, включающие «технику активного слушания» и анализ ситуаций, ролевых игр. Составили психолого-педагогические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, где заложена личностно-ориентированная модель общения с детьми.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Для изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, мы использовали следующие методики: референтометрия (А.В. Петровский, А.В. Щедрина), проективная методика «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд), наблюдение за детьми в ходе их совместной игровой деятельности.

В ходе анализа отношений с помощью расчета групповых индексов в группе детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, в сравнении с группой детей, воспитывающихся в семье, мы определили особенности межличностных отношений:

Отношения группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, характеризуются высокой конфликтностью, отсутствием единых норм и низкой сплоченностью.

Отношения в группе детей, воспитывающихся в семье, характеризуются сплоченностью, наличием устойчивой внутригрупповой структуры и низкой конфликтностью.

При сравнении социометрических матриц выборов детей двух групп выявили, что дети дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, осуществляют выбор не в пользу остальных детей из группы: 85% против 30%, проявляя изолированность в отношениях.

Выделили компоненты отношений: эмоциональный компонент у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеет эмоциональные связи, проявляющиеся в антипатии (42%), а также часть в симпатии (38%), при этом не различаются эмоциональные переживания по отношению к сверстнику; когнитивный компонент проявляется в том, что дети стремятся к социальному познанию личностных качеств сверстников путем сравнения их с предметами по сходным качествам; поведенческий компонент в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, выражен в привлечении

внимания через нарушение дисциплины и норм поведения, у некоторых из детей присутствует притворство, извлечение выгоды в отношениях.

В рассматриваемой группе по типологии, предложенной Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко, представлены конкурентные и отстраненные отношения.

Особенности межличностных отношений детей, в трудной жизненной ситуации, выражаются в изолированном и пассивном характере всей группы, отсутствием единых норм, ценностей и характеризуются низкой сплоченностью.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для сотрудников центра, направленные на развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях совместной деятельности с целью научиться преодолевать барьеры в общении, распознавать эмоции друг друга; направленные на изменения отношения к сверстнику и формирование навыков общения и развитие конструктивного поведения у детей.

Составлен ряд рекомендаций для сотрудников центра, направленные на развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, в частности, психолога и воспитателя, которые могут включать в себя следующие тематические блоки: психогимнастика, игровые упражнения, проигрывание ситуаций, воспитательные мероприятия, включающие «технику активного слушания» и анализ ситуаций, ролевых игр. Психолого-педагогические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, построены на личностно-ориентированной модели общения с детьми.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе анализа теоретических источников было выделено несколько подходов к пониманию межличностных отношений детей, в котором рассмотрены с определенной стороны предмет изучения: социометрический (избирательные предпочтения детей); социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем); деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей). В своей работе мы под межличностными отношениями понимаем субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. В структуре межличностных отношений вслед за В.Н. Мясищевым выделено три взаимосвязанных компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Определены особенности общения со сверстниками, которые имеют ряд существенных отличий от общения со взрослым (М.И. Лисина, А.Г. Рузская), среди которых можно выделить: большое разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность средств общения; преобладание инициативных действий над ответными. Общение выступает для детей как основа межличностных отношений, которые являются наиболее приоритетным видом общения у детей.

В процессе анализа изучения исследований в области психолого-педагогической отрасли раскрыто понятие трудной жизненной ситуации, под которой мы понимаем ситуацию, объективно нарушающую жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно. Развитие межличностных отношений данной категории детей происходит иначе чем, в семьях, что объясняется социальной изолированностью от общества.

Для выявления особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, были подобраны следующие методики: референтометрия, позволяющая выяснить степень значимости каждого члена группы для его товарищей по сообществу, выявить, с одной стороны, тех, на чье мнение в данной общности ориентировано большинство ее членов, а с другой – тех, чья позиция по тому или иному вопросу практически всем безразлична; проективная методика «Цветовой тест отношений», позволяющая отразить эмоциональный компонент отношений, а также и когнитивный через сравнение и выделение сходных в оценках объектах; наблюдение за детьми в ходе их совместной игровой деятельности, изучающий поведенческий компонент отношений.

В результате изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, было выделено, что они характеризуются высокой конфликтностью, отсутствием единых норм и низкой сплоченностью, наблюдается изолированность в отношениях.

1. Эмоциональный компонент детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, характеризуется преобладанием антипатии, нежели чем симпатии, при этом не различаются эмоциональные переживания по отношению к сверстнику.

2. Когнитивный компонент проявляется в том, что дети стремятся к социальному познанию личностных качеств сверстников путем выделения характерных свойств, сравнения с предметами, обладающими похожими свойствами.

3. Поведенческий компонент в группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, выражен в привлечении внимания, проявляющийся в нарушении дисциплины и норм поведения, у некоторых детей присутствует притворство, извлечение выгоды в отношениях.

На основании полученных результатов были составлены рекомендации для сотрудников центра, направленные на развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной

ситуации, которые включают следующие тематические блоки: психогимнастика, игровые упражнения, проигрывание ситуаций, воспитательные мероприятия, включающие «технику активного слушания» и анализ ситуаций, ролевых игр.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза подтвердилась.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10.12.1995 № 195-ФЗ (ред. от 23.07.2008) // Российская газета. № 158. 25.07.2008.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 2005. 344 с.
3. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольника как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 60–70.
4. Бардышевская М.К. Дети с недостатком эмоциональных привязанностей // О развитии детей, оставшихся без родительского попечения: сборник очерков. Выпуск 4. М.: ТОО «СИМС», 1995. 64 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 2005. 328 с.
6. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. М.: Academia, 2007. 440 с.
7. Ветрова В.В., Смирнова Е.О. Ребенок учится говорить. М.: Знание, 1988. 194 с.
8. Ганошенко Н.И., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Рузская А.Г., Смирнова Е.О. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 240 с.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ :Астрель ; Владимир: ВКТ, 2012. 238 с.
10. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2001. 396 с.
11. Доронова Т.Н. Воспитание детей в малокомплектных дошкольных учреждениях // Дошкольного воспитания. 2002. № 2. С.46–48.

12. Дубровина М.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: Академия, 2011. 464 с.
13. Духновский С.В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. 209 с.
14. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. 576 с.
15. Калашникова В.А. Педагогические условия формирования межличностных отношений детей 5–7 лет в процессе эстетического воспитания // Вестник Московского университета МВД России. 2010. С. 114–120.
16. Клепцова Е.Ю. Виды межличностных отношений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. № 2(2). Т. 15. С. 382–387.
17. Клепцова Е.Ю. Психологическая структура гуманных межличностных отношений субъектов образовательной деятельности // Образование и саморазвитие. 2013. № 3(37). С. 28–35.
18. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М.: Академия, 2010. 350 с.
19. Конева О.Б. Психология развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2006. Т.5. С. 301–316.
20. Кондратьев М.Ю. Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Методический инструментарий: сетевой журнал. 2014. №3. URL: [http://psyjournals.ru/files/70711/spio\\_3\\_2014\\_kondratiev.pdf](http://psyjournals.ru/files/70711/spio_3_2014_kondratiev.pdf) (дата обращения: 04.05.2017).
21. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2012. 939 с.

22. Кузина И.Г. Теория социальной работы. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006. 232 с.
23. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
24. Лисина М.И. Потребность в общении // Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2000. 136 с.
25. Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. М.: ТОО «СИМС», 1995 С. 9–10.
26. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М. : Академия, 2011. 655 с.
27. Мухина В.С., Хвостов А.А. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность. Хрестоматия. М.: Академия, 2007. 624 с.
28. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 348 с.
29. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2012. 368 с.
30. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.
31. Поддубная Т. Н. Управление системой социальной защиты детства. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 347 с.
32. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 400 с.
33. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
34. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 544 с.

35. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра, 1999. 528 с.
36. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 2001. 175 с.
37. Петренко М.В. Психология и педагогика. М.: Изд-во Быстров, 2009. 214 с.
38. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито Центр, 2011. 600 с.
39. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности.. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
40. Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. 1988. № 2. С.44–49.
41. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 2008. 184 с.
42. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие. М.: Academia, 2000. 151 с.
43. Смирнова Е.О. Детская психология. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
44. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2003. 158 с.
45. Смирнова Е.О., Бутенко В.Н. Отношения между детьми в разновозрастных группах детского сада. М.: Владос, 2001. 68 с.
46. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. №2. С.76–86.
47. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 2006. 96 с.
48. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. 511 с.

49. Хухлаев О.Е. Социально-психологический мониторинг рисков межнациональной конфликтности: методология и практика // Социальная психология и общество. 2013. № 1. С. 104–113.

50. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: ВЛАДОС, 2010. 508 с.

51. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979. С. 111–117.

52. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.:МГУ, 1987. С. 221–228.

53. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 34–42.

54. Якобсон С.Г., Соловьева Е.В. Дошкольник: Психология и педагогика возраста: Методическое пособие для воспитателя детского сада. М.: Дрофа, 2006. 176 с.

55. Якобсон С.Г. Моральное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детских садов. М.: Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2003. 112 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Бланк наблюдения

Имя ребенка	Критерии оценивания	Выраженность в баллах
	<p>1) Инициативность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;</li> <li>— слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;</li> <li>— средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым;</li> <li>— ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.</li> </ul>	
	<p>2) Чувствительность к воздействиям сверстника:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников;</li> <li>— слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;</li> <li>— средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;</li> <li>— высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.</li> </ul>	
	<p>3) Преобладающий эмоциональный фон:</p> <p>негативный нейтрально-деловой позитивный</p>	
	<p>4) Общительность: Общение, основанное на</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— межперсональных взаимоотношений сопротивляется всем предложениям и просьбам отказывается общаться</li> <li>— отказывается или сопротивляется проведению одного или двух специальных обследований, или отказывается отвечать на часть вопросов</li> <li>— отвечает на вопросы или принимает ситуацию обследования, не проявляет ни желаний контактировать, ни сопротивления общению с исследователем</li> </ul>	

	<p>— нравиться играть с обследуемым</p> <p>— готовностью и энтузиазмом играет в предложенные игры или выполняет задание</p>	
	<p>5) Отклик на другого ребенка:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. индифферентное отношение;</li> <li>2. ориентировочная реакция;</li> <li>3. пассивное ожидание;</li> <li>4. положительный эмоциональный отклик;</li> <li>5. активный поиск контактов;</li> <li>6. речевые контакты;</li> <li>7. невербальные контакты;</li> <li>8. активное избегание контактов.</li> </ol>	
	<p>6) Социальная ориентация:</p> <p>Реакция на обследователя</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 — избегает или уходит враждебно</li> <li>2 — колеблется</li> <li>3 — принимает</li> <li>4 — дружески настроен</li> <li>5 — приглашает войти с ним в контакт (проявляет инициативу, требует)</li> </ol>	

Сводная таблица результатов наблюдения группы детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

Имя ребенка	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстника	Преобладающий эмоциональный фон	Общительность	Отклик на другого ребенка	Социальная ориентация
С.	4	3	2	5	4,5	5
П.	3	3	3	4	6	5
И.	3	3	2	3	6,7	3
Д.	2	2	3	4	4	2
А.	4	3	3	4	6,7	4
В.	3	3	2	4	4	4
Т.	1	2	2	3	1,6	1,2

Сводная таблица результатов наблюдения группы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье

Имя ребенка	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстника	Преобладающий эмоциональный фон	Общительность	Отклик на другого ребенка	Социальная ориентация
На.	1	2	3	2	4	3
Т.	3	3	3	4	6	5
Н.	3	2	3	3	6	4
К.	3	3	3	3	6	5
Й.	2	2	2	2	6,7	3