

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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 психологии и педагогики детства

МУХАЧЕВА МАРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психосоциальная работа с детьми и молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Старосветская Н.А.

Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Обучающийся
Мухачева М.В.

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
1.1. Понятие взаимоотношений в современной науке и практике	9
1.2. Особенности взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста	17
1.3. Условия развития взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста	30
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ «РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	41
2.1. Паспорт проекта по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста «В ритме жизни»	43
2.2. Описание предпроектного этапа исследования по развитию взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома.....	51
2.3. Описание реализации проекта по развитию взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома	57
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	77
3.1. Анализ и интерпретация результатов проекта	77
3.2. Методические рекомендации по использованию результатов проекта	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	101
ПРИЛОЖЕНИЕ	108

ВВЕДЕНИЕ

Проблема сиротства сохраняет свою актуальность для российского общества, психолого-педагогической науки и практики. Сиротство как социальная ситуация развития разрушает эмоциональные связи ребёнка с окружающим миром взрослых и сверстников. Неудовлетворенность потребности в общении и признании, эмоциональная нестабильность, жизнь в условиях социальной изоляции – всё это наносит ущерб личностному развитию ребёнка и ведет к искажению его социальной адаптации. С одной стороны у воспитанников обострена потребность во внимании и положительных, эмоционально насыщенных, устойчивых контактах, а с другой стороны – полная неудовлетворенность этой потребности.

Способность к любви и привязанности – фундаментальная характеристика нормального развития, которая отмечена в качестве критерия психического здоровья всеми психологами. Те или иные аспекты проблемы рассматривались в разное время в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрик и др. специалистов.

Несмотря на широкую распространенность исследований межличностных отношений в психологии, в литературе до настоящего времени сравнительно мало работ о способах и путях развития межличностных отношений детей-сирот, а если есть, то посвящены подростковому периоду развития. Над проблемой взаимных влияний и воздействий детей друг на друга работали многие известные психологи и педагоги, такие как В.М. Бахтеров, Б.С. Волков, М.В. Гамезо, И.В. Дубровина, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Г.Крайг, В.С. Мухина. Каждый из них изучал межличностные отношения как основной фактор, способствующий формированию и становлению личности, и пришел к выводу, что складывающиеся внутри группы взаимоотношения детей друг с другом влияют на социальное и личностное развитие каждого ребенка.

Дошкольное детство – это период высокой чувствительности ребёнка к воздействиям и влияниям социальной среды. Сформированные в дошкольном возрасте умения, привычки и отношения, мотивы деятельности, могут быть достаточно прочными и устойчивыми на следующих возрастных ступенях развития ребёнка. Изучение системы межличностных отношений детей-сирот дошкольного возраста имеет большое значение, так как именно они, включенные во множество связей с другими психологическими образованиями, обеспечивают единство, стабилизацию и целостность личности. Дети-сироты испытывают дефицит межличностных отношений со взрослыми и сверстниками в детских домах, что вызывает у них состояния психической депривации. Об этом свидетельствуют исследования Ш. Бюлера, 1932; Дж. Боулби, 1979; Г. Гетцера, 1937; У. Голдфарба, 1945; У. Денниса, П. Наджарьяна, 1957; Й. Лангмейера, З. Матейчика, 1984; М. Раттера, 1987; Р.А. Шпица, 1945; Н.М. Щелованова, 1955; Л. Ярроу, 1972 и др.

В то же время можно зафиксировать объективно существующие противоречия, выявленные в процессе изучения практики и предварительного анализа проблемы:

- между осознаваемым педагогами дефицитом традиционных практик развития взаимоотношений детей-сирот и недостаточным использованием потенциала ведущего вида деятельности (игры);
- между существующими исследованиями в сфере развития взаимоотношений и степенью их адаптированности к специфике контингента, процесса и условий;
- между необходимостью создания технологий, развивающих взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста, и отсутствием таковых в традиционной системе воспитания в детских домах.

Разрешение обозначенных выше противоречий предполагает специальное исследование проблем во взаимоотношениях детей-сирот, раннюю их диагностику и разработку психолого-педагогических условий,

позволяющей эффективно предотвращать и разрешать конфликты между детьми в специфических условиях детского дома. Развитие взаимоотношений – это оказание помощи детям в ситуациях, когда у них возникают проблемы во взаимоотношениях.

Актуальность рассматриваемой проблемы, её практическая востребованность позволили конкретизировать тему нашего исследования: «Развитие взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста»

Цель: теоретически обосновать и опытно–экспериментальным путем проверить эффективность психолого–педагогических условий развития взаимоотношений детей сирот дошкольного возраста.

Объект: межличностные отношения детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей.

Предмет: психолого-педагогических условий развития взаимоотношений детей сирот дошкольного возраста.

Проектная идея: предполагается, что развитию взаимоотношений детей сирот дошкольного возраста будет способствовать совокупность следующих условий:

- внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре;
- обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей–сирот.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены следующие **задачи:**

1. Уточнить и конкретизировать содержание понятия «взаимоотношения».

2. Осуществить психолого-педагогический анализ взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста, и выявить особенности данного феномена и его основные характеристики.

3. Раскрыть понятие «взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста» и теоретически обосновать необходимость создания психолого-педагогических условий по их развитию.

4. Разработать содержание технологии развития взаимоотношений детей-сирот со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре;

5. Стимулировать обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот.

Теоретико–методологическую основу исследования составили: идеи аксиологического, диалогического и личностно-деятельностного подходов в образовании (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков и др.), концепция личностно–ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), положения возрастной психологии о новообразованиях дошкольного возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), положения об активном влиянии социальной среды на развитие личности (Ф.М. Бородкин, З.И. Лаврентьева, А.В. Мудрик, А.Я. Олиференко, С.А. Расчетина, М.В. Фирсов и др.); идеи воспитания и развития детей в условиях детских учреждений интернатного типа (И.В. Дубровина, В.К. Зарецкий, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.Н. Толстых, Л. М. Шипицына и др.), идеи развития взаимоотношений детей дошкольного возраста (Н.М. Аксарина, В.В. Авраменко, М.П. Аралова, И.А. Залысина, Е.О. Смирнова, Н.В. Репина).

Для решения поставленных задач применялись **методы исследования:** общетеоретические (анализ философской, педагогической, психологической, социологической, справочно–энциклопедической литературы, нормативно-правовой документации, обобщение педагогического опыта); эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, беседы, опрос); статистические

(ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Этапы исследования:

На первом, теоретическом этапе (2016–2017 гг.) осуществлялось изучение философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи и разрабатывалась проектная идея исследования.

На втором, проектном этапе (2017–2018 гг.) разрабатывался и реализовывался проект; подбирались инструментарий для отслеживания результатов развития взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста.

На третьем, обобщающем этапе (2018 гг.) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов проектной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации.

Практическая значимость исследования: обоснованы практические рекомендации по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста. Разработан комплекс игр по снятию фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним, способы обогащение опыта взаимоотношений с воспитанниками детского дома других возрастов (из других квартир), способы обогащение опыта взаимоотношений детей-сирот с семейными сверстниками.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации проектной работы автора в дошкольной группе детского дома. Основные положения и результаты исследования обсуждались на научно-исследовательском семинаре магистрантов программы «Психосоциальная работа с детьми и молодежью»; Краевом фестивале управленческих и педагогических практик краевых государственных казенных учреждений для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей (1–3 декабря 2016 г. Канск); XIX Международном научно-

практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (2018г. г. Красноярск); Международной научно-практической конференции «Современные проблемы детства» (1 июня 2018г., г.Ярославль); VII Международном научно–образовательном форуме «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (26 октября 2018г. г.Красноярск).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие взаимоотношений в современной науке и практике

Взаимоотношения являются предметом многопрофильных исследований целого ряда общественных наук, среди которых социология, этика, философия, психология, педагогика и др. Каждая из них изучает различные формы межличностных отношений, общения и взаимоотношений между людьми на разных этапах и в разных условиях жизни.

Обратившись к словарным определениям можно констатировать, что в самом общем виде взаимоотношения (межличностные отношения это взаимная позиция одной личности по отношению к другой или общности.

Так в социальной психологии под взаимоотношениями понимается система взаимосвязей людей между собой; субъективные связи и отношения. Такое понимание понятия «взаимоотношения» не наполняет его смыслом, и требует уточнения. В словаре–справочнике практического психолога даётся такая трактовка рассматриваемого понятия: «Взаимоотношения – субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия двух или нескольких субъектов. В психологии это, прежде всего система межличностных установок, ориентации, ожиданий, определяемых совместной деятельностью, проживанием и т.д.» [43, с. 67].

Далее остановимся на авторских определениях понятия взаимоотношения.

Так В.Н. Мясищева впервые выделяется понятие взаимоотношение в концепции отношений: «Отношение вообще не существует. Оно существует либо между чем-то и чем-то как соотношение между объектами, либо оно существует как отношение кого-то к чему-то: организма к предмету, в полном смысле этого слова, человека – субъекта к объекту.

Оно, наконец, существует как взаимоотношение субъектов – людей» [61, с. 97]. Именно двусторонний взаимный характер отношений субъектов вкладывал В.Н. Мясищев в понятие взаимоотношение.

Н.Н. Обозов даёт такое определение: «Межличностное взаимоотношение – это взаимная готовность партнёров к определённому типу переживаний действий. Готовность есть система установок, ориентации и ожиданий, определяемых эмоциональными оценками хода и результатов общения» [61, с. 12].

Таким образом, в психологии взаимоотношения рассматриваются с двух основных позиций. Во–первых, как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых ими друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Во–вторых, как система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

Т.А. Репина усматривает близость понятий «межличностные отношения» и «взаимоотношения»: «Межличностные отношения, так же, как и близкое им понятие взаимоотношения, – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы» [71, с.15].

Понятие «межличностные отношения» включает в себя только такие отношения между людьми, которые описываются в психологических терминах, связаны с восприятием и оценкой людьми друг друга как личностей и выражают их субъективное, эмоциональное отношение друг к другу. Поэтому понятие «межличностные отношения» является более узким, чем понятие «общение». Под взаимоотношениями мы понимаем личностно-значимое эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же есть тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется, это такое взаимодействие между людьми,

в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения [42. с. 21].

Взаимоотношения и общение взаимосвязаны: взаимоотношения возникают в общении и отражают его особенности, а затем оказывают влияние на протекание общения. При этом общение является наблюдаемым процессом, а взаимоотношения отражением внутреннего состояния.

Одной из главных функций общения ряд исследователей называют связующую, т.е. функцию формирования и развития взаимоотношений. Любые взаимоотношения предполагают тот или иной вид общения, как специфическую форму взаимодействия имеющего свою цель, содержание и функции.

Как уже отмечалось, взаимоотношения это синонимом межличностных отношений. Взаимоотношения – субъективные связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах. Взаимоотношения обязательно предполагают взаимность, наличие ответного отношения.

Ядро взаимоотношений составляют сознательные усилия партнеров, направленные на то, чтобы сделать свои чувства понятными или, напротив, скрыть их; чтобы достичь согласия относительно того, кем они хотят быть друг для друга [71, с. 62].

Взаимоотношения основаны на различных видах общения, которые включают вербальные и невербальные средства, внешний вид, телодвижения и жесты, мимику и проксемику и т.д., и потому взаимоотношения сочетают в себе ряд компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент межличностных отношений включает в себя все психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Взаимодействующий с другими людьми человек с помощью этих процессов познает индивидуально-психологические особенности партнеров по совместной деятельности. Под влиянием

особенностей взаимных восприятий складывается взаимопонимание и взаимоотношения. [71, с. 68].

Эмоциональный компонент взаимоотношений выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально-психологических особенностей других людей. Это могут быть симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д. Эмоциональный компонент выполняет основную регулирующую функцию при неофициальных взаимоотношениях.

Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент. Он включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом.

В многочисленных работах, посвященных исследованию групп и коллективов, групповой динамики, группообразованию, коллективообразованию, показано становление и развитие взаимоотношений, такую сложную систему разнообразных взаимоотношений в группах можно классифицировать по различным основаниям. В связи с наличием различных оснований для классификаций учеными выделяются различные типы и виды взаимоотношений.

По сфере их проявления выделяют производственные и бытовые взаимоотношения. Производственные это взаимодействия сотрудников различных организаций при решении производственных, учебных, хозяйственных, бытовых и других задач. Бытовые взаимоотношения складываются за пределами трудовой деятельности. В производственных и бытовых взаимоотношениях всегда имеет место личностный, психологический аспект – симпатии, антипатии, взаимные оценки, мнения, притязания, подражание и другие социально–психологические явления [42, с. 63].

Взаимоотношения, в свою очередь, по мнению А.Н. Занковского, можно рассматривать по трем направлениям: «по вертикали»,

«по горизонтали» и «по диагонали». По вертикали – это взаимоотношения руководителей и подчиненных. По горизонтали – это взаимоотношения разных людей, но не подчиняемых друг другу. По диагонали – это взаимоотношения между руководителями и подчиненными, принадлежащих различным структурам, подразделениям и пр.

Близкой к рассмотренной классификации является классификация Е.П.Ильина, им выделяются 4 пары видов взаимоотношений: официальные и неофициальные; деловые и личные; рациональные и эмоциональные; субординационные и паритетные [38, с. 32].

Официальными или формальными называют взаимоотношения, возникающие на должностной основе и регулируемые уставами, постановлениями, приказами, законами. Неофициальные или неформальные взаимоотношения складываются на базе личных взаимоотношений людей и не ограничиваются никакими официальными рамками.

Деловые взаимоотношения возникают в связи с совместной работой людей. Ими могут быть служебные взаимоотношения, возникающие в результате распределения обязанностей между членами организации. Личные взаимоотношения – это отношения, которые возникают помимо совместной деятельности. В их основе лежат чувства, которые люди испытывают по отношению друг к другу [38, с. 64].

Рациональные взаимоотношения – это отношения, основанные на расчете, они строятся исходя из ожидаемой или реальной пользы от устанавливаемых взаимоотношений. Эмоциональные взаимоотношения, напротив, основаны на эмоциональном восприятии друг друга, часто без учета объективной информации о человеке.

Субординационные отношения – это отношения между руководителем и подчиненными. В противоположность этому паритетные отношения означают равноправие между людьми. Такие люди не подчинены друг другу и выступают как независимые личности.

Следует отметить, что несмотря на различные виды и типы взаимоотношений, все они характеризуются рядом общих черт и признаков. Рассмотрим наиболее общие свойства и характеристики взаимоотношений.

К числу наиболее общих свойств взаимоотношений следует отнести: устойчивость взаимоотношений, т.к. это не случайные и кратковременные ситуативные контакты между людьми, а относительно длительные взаимоотношения.

Отсюда следующая характеристика взаимоотношений – долгосрочность, фактор времени выступает в качестве их базовой характеристики.

Еще одна характеристика: этапность возникновения взаимоотношений. В науке выделяют три этапа возникновения взаимоотношений, первый из которых обусловлен межличностным восприятием и его закономерностями. Второй этап – формирование внутреннего отношения людей друг к другу на рациональном и эмоциональном уровнях. Рациональный уровень представляет собой осознание достоинств и недостатков друг друга. На эмоциональном уровне возникают соответствующие переживания, эмоциональные отклик и т.п. Третий этап – обращение людей друг к другу как форма проявления внутреннего отношения [73, с. 39].

У каждого человека в системе взаимоотношений есть своя межличностная роль, которая налагает на него свои права и обязанности. Индивидуальные особенности проявляются в стиле исполнения роли, а также в том, что делает человек, когда ситуация недостаточно определена и он имеет некоторую свободу выбора.

Таким образом, к числу наиболее общих свойств взаимоотношений следует отнести: устойчивость, долгосрочность, динамичность, этапность и ролевой характер взаимоотношений.

К числу наиболее общих характеристик взаимоотношений Я.Л. Коломинский относит: благополучие; оптимальность; взаимность выбора; его осознанность и социометрический статус личности в группе. Анализируя данные показатели можно определить характер

взаимоотношений в группе (теплый, благоприятный или холодный, отчуждающий) [42, с. 23].

Благополучие взаимоотношений определяется соотношением благоприятных и неблагоприятных статусных категорий, представленных в группе.

Взаимность выборов выражает характер отношений, существующих в группе. Он может быть показателем действительной сплоченности, привязанности людей, но может и свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группировки.

Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами [42, с. 25].

Осознанность выбора. Выбор – это единица измерения и анализа в социометрии. Выражает индивидуальные установки человека относительно взаимодействия с членами своей группы в определенных ситуациях. Является показателем симпатии или антипатии [42, с. 28].

Таким образом, исходя из анализируемых материалов, можно сделать вывод о многогранности понятия «взаимоотношений» в современной науке. В общем виде – это взаимная позиция одной личности по отношению к другой или общности. В более узком – это личностно-значимое эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние (Я.Л. Коломинский). «Взаимоотношения» – это понятие динамическое, всегда наполненное индивидуальностью вступивших в него сторон, а также может попадать под влияние событийности.

Взаимоотношения возникают в общении и отражают его особенности, а затем оказывают влияние на протекание общения. При этом общение является наблюдаемым процессом, а взаимоотношения отражением внутреннего состояния.

Взаимоотношения основаны на различных видах общения, которые включают вербальные и невербальные средства, внешний вид, телодвижения и жесты, мимику и проксемику и т.д., и потому взаимоотношения сочетают в себе ряд компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [45, с. 18].

Учеными выделяются различные типы и виды взаимоотношений. В данной работе нами была более детально рассмотрена классификация Е.П.Ильина, им выделяются 4 пары видов взаимоотношений: официальные и неофициальные; деловые и личные; рациональные и эмоциональные; субординационные и паритетные.

По цели выделяют первичные взаимоотношения и вторичные взаимоотношения.

Еще одним основанием классификации взаимоотношений, по мнению Я.Л. Коломинского, может выступать число участников.

Также мы остановились на таких видах или типах межличностных отношений как близкие и отдаленные (отчужденные), доверительные и недоверчивые, поверхностные и глубокие, этичные и неэтичные, конструктивные и деструктивные, конфликтные и бесконфликтные, криминогенные и легитимные.

Следует отметить, что несмотря на различные виды и типы взаимоотношений, все они характеризуются рядом общих черт и признаков: устойчивость взаимоотношений; долгосрочность взаимоотношений; динамичность (изменчивость) взаимоотношений; этапность возникновения взаимоотношений. Выделяют три этапа возникновения взаимоотношений: межличностное восприятие; формирование внутреннего отношения людей друг к другу на рациональном и эмоциональном уровнях; обращение людей друг к другу как форма проявления внутреннего отношения.

К числу наиболее общих характеристик взаимоотношений, по мнению Я.Л. Коломинского, можно отнести: благополучие; оптимальность; взаимность выбора; его осознанность и социометрический статус личности

в группе. Анализируя данные показатели можно определить характер взаимоотношений в группе (теплый, благоприятный или холодный, отчуждающий).

Рассмотрев различные классификации взаимоотношений, изучив их ключевые характеристики, критерии, виды, мы можем заключить, что значение данной категории в жизни любого человека будет играть немаловажную роль. Человек (в норме) рождается, развивается, формируется как личность в социуме, в процессе выстраивая межличностные связи с окружающими. От того, насколько эффективно и продуктивно человек может вступать во взаимоотношения с окружающими его людьми, будет зависеть его последующая личная успешность в социуме, его возможность выстроить крепкие качественные связи для создания собственной семьи.

1.2. Особенности взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста

Исследование дошкольных групп в отечественной педагогике и психологии имеет более чем полувековую историю. Впервые особенности отношений между детьми, их влияние на становление детского сообщества и формирования общественных качеств детской личности определила А.П.Усова. Особенности взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих педагогических исследованиях (А.И.Аржанова, 1951; П.В.Артемова, 1970; В.Я.Воронова, 1975; А.А.Горбачева, 1957; Р.И.Жуковская, 1975; Р.Н.Ибрагимова, 1952, Д.В.Менджерицкая, 1963; В.Г.Нечаева 1968; и другие). Авторы говорят о том, что в процессе совместной деятельности и общения, детьми усваиваются нормы взаимоотношений со сверстниками, складываются способы поведения, постепенно закрепляющиеся как более или менее устойчивые нравственные качества личности.

Социально-психологическое изучение детских дошкольных групп было начато еще в 20 – 30 годы XX века. Это работы Е.А.Аркина, 1927, 1928; А.С.Залужного, 1930, 1931; Н.Л. Koch, 1933; М.В.Партен, 1932; Е.Р.Нэгман, 1933; и другие. Уже в первых исследованиях группы детей (М.В.Партен, 1932) предпринимается попытка рассмотреть структуру группового взаимодействия. В последующие годы, изучая детские доминантные группы, психологи не акцентировали внимание на внутригрупповом общении и совместной деятельности детей, анализе факторов, влияющих на социометрический статус ребенка в группе. В нашей стране, при изучении данной проблемы делался акцент на рассмотрение дошкольной группы как зарождающегося коллектива. А.С.Залужный (1930) выделял дошкольную группу как особый вид коллектива. Е.А.Аркин (1927, 1928) говорит о том, что на первых этапах формирования детских взаимоотношений наблюдается отсутствие притяжения между отдельными членами, аморфность, равнодушие. Далее, аморфная масса начинает постепенно усложняться, дифференцироваться, делиться на отдельные пучки и группы.

Изучению вопросов оценивания детьми окружающих сверстников и себя самих, посвящены работы Л.В.Артемовой (1970), Р.А.Максимовой (1970), В.С.Мухиной (1975). Полученные авторами результаты свидетельствуют, что у старших дошкольников мотивировки социометрических выборов начинают носить общественный характер. Большая объективность в оценивании сверстников прослеживается относительно тех из них, которые занимают лидирующее и среднее положение. Самооценки детей пяти лет носят только положительный характер.

В качестве показателей отношения к сверстнику Е.О. Семенова выделяет характер восприятия ребенком сверстника (воспринимает ли ребенок другого как целостную личность или как источник определенных форм поведения и оценочного отношения к себе) [62, с. 87].

Характер восприятия ребенком сверстника тоже определяется его типом морального поведения. Так дети первой группы делают акцент на их отношении к себе, т.е. их оценки опосредованы собственными ожиданиями. Дети второй группы описывают других ребят, при этом часто упоминая себя и рассказывая о другом в контексте их отношений. Дети третьей группы с критериями нравственного поведения описывали другого независимо от своего отношения к нему.

Таким образом, дети по-разному воспринимают и относятся к друг другу, исходя из особенностей своего самосознания. Так, в центре самосознания детей первой группы объектная составляющая доминирует, заслоняя собой субъектную. Такой ребенок в мире и в других людях видит себя или отношение к себе. Это выражается в фиксации на себе, отсутствии сопереживания, содействия интереса к сверстнику. В центре самосознания детей второй группы объектная и субъектная составляющие представлены в равной степени. Представления о собственных качествах и способностях нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с чьими-то другими, носителем которых выступает сверстник. У этих детей ярко выражена потребность в другом, при сравнении с которым оценить и утвердить себя. У детей третьей группы в центре внимания и сознания ребенка стоит другой. Это проявляется в ярком интересе к сверстнику, в сопереживании и бескорыстной помощи. Эти дети не сравнивают себя с другими и не демонстрируют своих преимуществ. Другой выступает для них как самоценная личность.

Истоки такого разного отношения детей дошкольного возраста друг к другу берут свое начало в младенчестве. В исследованиях С.Ю. Мещеряковой доказывается [51, с. 37], что еще до рождения ребенка в отношении матери к нему уже существуют два начала – объектное (как к объекту ухода и полезных воздействий) и субъектное (как к полноценной личности и субъекту общения). С одной стороны, мать готовится ухаживать за ребенком, закупает необходимые вещи, заботится

о своем здоровье, подготавливает помещение для младенца и пр. С другой стороны, она уже общается с еще не рожденным ребенком, обращается к нему, словом, воспринимает его как полноценного и очень важного человека. Эти особенности материнского отношения в первые месяцы жизни младенца оказывают существенное влияние на его взаимоотношения с матерью и его общее психическое развитие. Наиболее важным и благоприятным условием формирования первых взаимоотношений младенца является субъектная, личностная составляющая отношения матери. Именно она обеспечивает чувствительность ко всем проявлениям младенца, быстрый и адекватный отклик на его состояния, «подстройку» к его настроениям, интерпретацию всех его действий как обращенных к матери.

Таким образом, всё это создает атмосферу эмоционального общения, в котором мать выступает за обоих партнеров и тем самым пробуждает в ребенке ощущение себя как субъекта общения. Единственным содержанием этого периода является выражение отношения к другому. В это время в отношениях младенца с матерью явно доминирует субъектное, личностное начало. В таком общении рождается аффективная связь ребенка с матерью, которая дает начало его самоощущению: он начинает чувствовать уверенность в себе, в своей уникальности и нужности для другого.

Во втором полугодии с появлением интереса к предметам и манипулятивной деятельности отношение ребенка ко взрослому меняется. Отношение к матери уже зависит от содержания общения, ребенок начинает дифференцировать положительные и отрицательные воздействия взрослого, по-разному реагировать на близких и незнакомых людей. Все это может свидетельствовать о появлении предметного начала в образе себя и в отношении к другому. В этой связи заметим, что дети, воспитывающиеся в доме ребенка и не получившие субъектного отношения матери, отличаются сниженной активностью, скованностью, они не склонны делиться своими впечатлениями со взрослым. Все это свидетельствует о том, что отсутствие

аффективно-личностных связей с близким взрослым ведет к серьезным деформациям в самосознании ребенка.

Таким образом, неразвитость личностного начала в отношениях с близким взрослым тормозит развитие обеих составляющих отношения к другим людям и к себе – личностное и предметное [52, с. 49].

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. Пятилетний возраст в возрастной психологии обычно не рассматривается как критический, однако многие факты, полученные в разных исследованиях, свидетельствуют о том, что это – очень важный переломный этап в развитии отношений со сверстниками: появляется потребность в сотрудничестве и совместных действиях.

У детей пятого года жизни резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры или совместной деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. В этот период резко возрастает сопереживание ровесникам. Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер – успехи сверстника могут огорчать и обижать ребенка, а его неудачи радовать. Именно в этом возрасте дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества.

Дошкольник начинает относиться к самому себе через сравнение с другим ребенком. Только при сравнении со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств. Сверстник становится обособленным, противопоставленным существом и предметом постоянного сравнения с собой [29, с. 104].

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К концу дошкольного возраста усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным; существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника

(помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их [73, с. 48].

К концу дошкольного возраста в отношении детей к себе и к другому усиливается личностное начало. Ровесник становится субъектом общения и обращения. Другой ребенок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения, но и содержанием собственного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение. Такое субъектное отношение к себе и к сверстникам складывается у многих детей к концу дошкольного возраста и именно это делает ребенка популярным и предпочитаемым среди ровесников [72, с. 23].

Такие избирательные предпочтения детей в группе сверстников рассматриваются как межличностные отношения (взаимоотношения) в рамках социометрического подхода. В многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломинский, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, В.С. Мухина, Т.А. Репина 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 [57, с. 62].

Таким образом, в основе развития взаимоотношений детей в группе сверстников лежит потребность в общении, и эта потребность изменяется с возрастом. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Каждый член группы занимает особое положение в системе личных и деловых отношений, на которых влияют успехи ребенка, его личные предпочтения, интересы и сформированность речи.

Воспитанники детских домов уже в дошкольном возрасте имеют серьезные психологические проблемы. Это, прежде всего, проблемы развития эмоциональной сферы, проявляющиеся в неумении

дифференцировать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния окружающих и свои собственные, в неумении любить, в проявлении агрессивности, повышенной тревожности и страхах [57, с. 64].

Изучению межличностных отношений воспитанников детского дома были посвящены работы Е.В. Виноградовой и Н.В. Репиной. Ими установлено, что развитие межличностных отношений детей в условиях закрытого учреждения происходит иначе, чем в семье, что объясняется ситуацией депривации, так же социальной изолированностью от общества.

В детском доме воспитанники имеют неограниченные возможности для налаживания самых близких и разнообразных взаимоотношений. Кроме того, здесь дети живут общей жизнью: у них общие предметы, общие занятия, единое пространство жизнедеятельности, одни и те же воспитатели. Казалось бы, все это должно связывать и объединять детей. Однако сама по себе среда, обеспечившая богатые возможности для взаимоотношений со сверстниками, не ведет к их развитию [70, с. 69].

На взаимоотношения воспитанников детских домов оказывают влияние жесткая регламентация деятельности детей и персонала. Акцент на дисциплинарные моменты, замкнутость детей в рамках одного образовательного учреждения влечет за собой ограниченность контактов воспитанников, определенную обязательность общения и небольшую возможность выбора партнеров по общению, невозможность уделять каждому ребенку достаточного внимания воспитателем. Эти особенности не могут не отразиться на формировании межличностных отношений детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Исследования, проведенные А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых показали, что своеобразие межличностных отношений 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 [63, с. 32].

Результаты наблюдения за свободным взаимодействием детей, живущих в семье и в детском доме, выявили серьезные качественные и количественные отличия. В первую очередь для детей, растущих в детском доме, характерно равнодушное и даже пренебрежительное отношение к сверстникам. Они как бы не видят и не слышат друг друга. Если в детском саду дети достаточно активно общаются, живо интересуются действиями сверстника, их реакцией на собственные успехи, то в детском доме дети практически не замечают не только действий сверстника, но и его очевидных и острых эмоциональных реакций [63, с. 85].

Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что у детей, воспитывающихся в детском доме, в отличие от семейных, нет явных предпочтений во взаимоотношениях. Если в детском саду, начиная с 5 лет, уже существуют более и менее популярные дети внутри группы, то в детском доме, как правило, никто не выделяется из коллектива; все дети ведут себя сходным образом, не демонстрируя своих предпочтений.

Группу детского дома можно назвать единым образованием, так как она выражена единой системой, структурой и динамикой. Социометрический статус дошкольника формируется при его общении с другими детьми. Социометрический статус – это свойство личности как части социометрической структуры занимать необходимую пространственную позицию в ней, т.е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Элементы социометрической структуры – это члены конкретного коллектива, в нашем случае – воспитанники детского дома. И влиять друг на друга они могут по-разному: как положительно, так и отрицательно.

Анализируя ролевой репертуар детей-сирот можно сказать, что «Звезды» имеют более высокий уровень активности, они более доброжелательны и сознательны, чем другие члены группы. Эти дети

осуществляют регуляцию межличностных отношений, ведут группу, организуют, планируют и управляют деятельностью группы. Большая часть группы это «Принятые» и «Предпочитаемые». У «Непринятых» и «Отвергнутых» – наблюдаются более низкие коммуникативные способности, чем у остальных. Среди них дети, недавно вошедшие в группу, и у которых идет адаптация в группе, а также дети с нарушениями поведения [42, с. 74].

Для выявления специфики межличностных отношений дошкольников без семьи сопоставлялись следующие показатели отношений детей в детском доме и в детском саду: эмоциональная вовлеченность ребенка в свои действия и действия сверстника; способность к сопереживанию, которая проявляется в реакции на успех и оценку своих действий и действий сверстника; просоциальность поведения ребенка (способность уступать, делиться, помочь другому).

Прежде всего, следует отметить, что в ситуации совместной деятельности дети из детского дома значительно меньше заинтересованы в своей деятельности, чем дети из семьи. Значительно больше их привлекала возможность общения со взрослым – они стремились подойти поближе, прикоснуться к нему, часто посматривали, смущались и пытались угодить ему.

Интересные различия были выявлены в реакциях детей на оценку своих действий и действий сверстника. Дети из семьи были значительно больше ориентированы на оценку собственных действий – постоянно ждали оценки взрослого, а иногда даже требовали ее. Дети из детского дома обычно не требовали оценки взрослого и очень слабо реагировали на нее. Оценка была для них только проявлением внимания с его стороны. Для них значительно важнее было общее расположение взрослого, чем его конкретная оценка их деятельности [44, с. 49].

На положительную оценку сверстника дети из семьи реагировали достаточно спокойно и доброжелательно. При этом они постоянно

сравнивали работу сверстника со своей. Дети из детского дома также не были безразличны к оценке сверстника. На фоне общего равнодушия к работе другого ребенка и низкой эмоциональной вовлеченности в его действия наблюдалась относительно яркая негативная реакция на положительную оценку действий сверстника. Было очевидно, что они боялись потерять внимание и расположение взрослого [74, с. 218].

Анализируя эти различия, можно отметить, что вовлеченность в действия сверстника свидетельствует о субъективной значимости другого ребенка. Ее отсутствие у воспитанников детского дома объясняется тем, что сверстник не имеет для них субъективной значимости, а является внешним и достаточно безразличным объектом. В отличие от взрослого, который остается для них субъективным центром любой ситуации и от которого они постоянно требуют внимания и доброжелательности.

В основе конкурентных, оценочных взаимоотношений детей из детского сада лежит стремление превзойти другого, показать себе и свои преимущества. Дети осознают и утверждают свое Я через сравнение со сверстниками. У детей из детского дома в этом отношении наблюдается странная картина: при отсутствии потребности в оценке ярко проявляется отрицание достижений сверстника. По-видимому, они не выделяют и не осознают каких-либо своих качеств, умений или достижений и соответственно не оценивают сами и не ищут оценки со стороны других. Поэтому они не сравнивают себя со сверстником и не соревнуются с ним. Они осознают себя главным образом через отношение к ним взрослого, которое является основной внешней опорой их самосознания (как в младенческом возрасте). Сверстник при этом является помехой, «забирающей на себя» персональное внимание взрослого. Поэтому они всеми силами борются за расположение и внимание взрослого, стремятся переключить его на себя. Они не сравнивают себя со сверстником и не утверждают себя через него.

Все это может свидетельствовать о том, что у воспитанников детского дома нет основы для конкурентного отношения к другому ребенку. Однако личностное, субъектное отношение к сверстнику у них также отсутствует. Это проявляется в их неспособности к сопереживанию, просоциальному поведению и в общем безразличии к сверстнику.

Таким образом, формирование и развитие взаимоотношений со сверстниками зависит не только и не столько от опыта совместной жизни детей и возможности общаться друг с другом, сколько от уровня развития сознания и самосознания ребенка. Источником нормального развития самосознания ребенка является личностное отношение взрослого на ранних этапах онтогенеза. Именно это отношение оказывается нарушенным у детей, растущих без семьи. Ввиду недостаточности общения с близкими взрослыми в раннем возрасте и отсутствия личностного отношения к себе, собственное Я ребенка остается невыделенным и неоформленным, что тормозит и делает невозможным гармоничные взаимоотношения [74, с. 158].

Обобщая результаты исследований и наблюдений, можно зафиксировать следующие особенности взаимоотношений детей, воспитывающихся в семье и в детском доме:

1. Уже с дошкольного возраста у детей-сирот отмечаются особенности в развитии взаимоотношений со сверстниками. Одной из основных причин которого ученые называют узкий круг общения, и ограниченность выхода за его пределы. Дети постоянно находятся друг с другом, вместе занимаются, играют, кушают и пр. – все это делает взаимоотношения между ними скорее родственными, чем приятельскими или дружескими. Такие взаимоотношения родственного типа между дошкольниками в детском доме обеспечивают им чувство защищенности и стабильности в плане эмоций. Сверстники в этом случае выступают аналогом семьи с присущими ей понятиями. Однако они не способствуют развитию общения и коммуникативной компетентности детей. Поэтому взаимоотношения детей-сирот обладают особенностями, которые характерны для всех возрастных этапов: отсутствие

навыков продуктивного общения, нервозность, поспешность и поверхностность контактов [63, с. 78].

Дети одновременно требуют к себе внимания и отвергают его, переходят на раздражение, вспышки гнева и агрессии, гиперболизированное реагирование на события и взаимоотношения, обидчивость, провокацию конфликтов со сверстниками. Они не умеют выстраивать взаимоотношения так, чтобы удовлетворять свои потребности в общении и взаимодействии с людьми. В результате чего у них формируется опыт неблагоприятных взаимоотношений, что приводит к психологическому отчуждению от людей. Во взаимоотношениях друг с другом дети-сироты испытывают такие же сложности, как и при взаимоотношениях с другими людьми. Два человека, получивших в раннем детстве негативный опыт, не смогут выстроить взаимоотношений и нормально взаимодействовать друг с другом. Все это свидетельствует о невысоком уровне благополучия во взаимоотношениях детей сирот.

2. Дети-сироты склонны делить мир на «своих» и «чужих». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют к ним агрессию, намерены вступать во взаимоотношения только в прагматических целях. В тоже время они способны крайне жестоко обращаться со своими, т.к. у них не развита и полностью искажена потребность в признании и любви.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, не умеют и не желают признать свою вину, у них доминируют защитные формы поведения. В связи с этим им крайне сложно прийти к компромиссу, общей договоренности. Вместо того, чтобы преодолеть трудную ситуацию, или объединить усилия и справиться со сложностями сообща, дети-сироты начинают перекладывать ответственность друг на друга, обижаться и показывать характер.

Воспитанникам детского дома не с кого брать пример, ведь их окружение состоит из таких же психологически травмированные дети, как и они сами. Собственная личность для них не является ценностью, и они начинают думать, что и не заслуживают внимания. Дети-сироты

не испытывают интереса к своему внутреннему миру, их также не интересует что происходит внутри других ребят. К тому же наблюдается сниженное чувство симпатии к себе, неприятие себя со своими недостатками, а также отмечается отсутствие тенденции что-то поменять в себе в будущем. Все это говорит об отсутствии оптимальных взаимоотношений между детьми сиротами.

3. У воспитанников детского дома наблюдается общее безразличие к сверстникам – к их действиям и переживаниям, отсутствие требований оценки взрослого, реакция на оценку собственных действий минимальна. Вместе с тем эти дети продемонстрируют достаточно резкую неадекватную и негативную реакцию на положительную оценку взрослым их товарищей. Не удивительно, что основным поводом для конфликта детей-сирот является расположение взрослого. В целом конфликты детей являются более вязкими, затяжными, эмоционально плоскими и неопределенными. Еще одна важная особенность – отсутствие сопереживания ровесникам и просоциального поведения. Все это говорит об отсутствии предпочтений во взаимоотношениях, их ситуативности и случайности, что приводит к отсутствию осознанности во взаимности выбора и невысоком уровне взаимности выборов в целом.

4. Еще одно важное отличие состоит в отсутствии возрастной динамики развития взаимоотношений. Содержание и характер взаимоотношений детей-сирот со сверстниками остается примерно одинаков на протяжении всего дошкольного возраста. Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети-сироты в смешанных группах, как правило, имеют низкий социальный статус.

1.3. Условия развития взаимоотношения детей-сирот дошкольного возраста

Проблема воспитания гуманных, доброжелательных взаимоотношений в коллективе дошкольников стояла перед педагогами всегда. Учебные программы для детей дошкольного возраста, в обязательном порядке, включают в себя раздел «социально-коммуникативное развитие», посвященный формированию позитивного отношения к другим людям, эмпатии и пр. Важность этой образовательной области несомненна, поскольку именно в дошкольном возрасте формируются основные нравственные инстанции, оформляются и крепнут индивидуальные варианты отношения к себе и к другому. Однако воспитание этими методами не столь бесспорно и является серьезной педагогической проблемой.

В педагогике для дошкольного возраста, одной из версий социально-коммуникативного развития является усвоение этических норм и правил поведения. На материале сказок, рассказов дети учатся оценивать правильность действий героев, начинают различать негативное и позитивное. Предполагается, что такое понимание вызовет соответствующую реакцию ребенка. Однако на практике обнаруживается, что этот происходит совсем иначе. Большинство детей уже в 3–4 года могут правильно оценить положительные и отрицательные действия персонажей: они отлично понимают, моральные нормы и правила поведения, однако, в реальной жизни их поступки далеки от осмысливаемых правил поведения. [74, с. 71].

Еще одним течением воплощения в жизнь рассматриваемой образовательной области, выступает организация коллективной деятельности дошкольников игровой или продуктивной. В процессе этой деятельности, дети вместе лепят, строят или обыгрывают игровые сюжеты. Предполагается, что в процессе общей деятельности, дети учатся совместно решать общие задачи, развивают навыки общения. Но, очень часто, эти совместные занятия детей кончаются конфликтами, недовольством поступками сверстника. Дело

в том, что при отсутствии внимания к ровеснику и чувствительности к его действиям, ребенок не станет согласовывать с ним свое поведение.

Из этого следует, что в первую очередь нужно развивать не только представления о надлежащем поведении или коммуникативные навыки, а нравственные ориентиры, которые позволяют принимать и воспринимать чужие проблемы и радости, как свои.

В связи с этим необходимо искать новые подходы к развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста. Основной задачей должно стать: не усиление своего «Я», напротив, дефиксация собственного «Я», за счет развития внимания к другому, чувства коллективизма и сопричастности с ним. Такая стратегия предполагает существенное изменение ценностных ориентиров и методов нравственного воспитания детей, существующих в современной дошкольной педагогике [74].

Также направление развития межличностных отношений должно предполагать отказ от конкурентной борьбы и, следовательно, оценки. Любая оценка (как отрицательная, так и положительная) фиксирует внимание ребенка на личных качествах, на достоинствах и изъянах другого и в результате провоцирует сопоставление себя с другими.

Необходимо также отказаться от состязательного начала в играх и занятиях. Конкурсы, игры–соревнования, поединки и состязания широко распространены и часто используются в педагогической практике работы с дошкольниками. Однако все эти игры направляют внимание ребенка на личные качества и достоинства, порождают яркую акцентированность на себе, соперничество, ориентацию на оценку окружающих и, в конечном итоге – разобщенность со сверстниками. Именно поэтому для развития межличностных отношений важно исключить игры, содержащие соревновательные моменты и любые формы конкурентной борьбы [72, с. 53].

Так же, часто игрушки являются источником конфликтов. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного общения. В сверстнике ребенок начинает видеть

посягателя на привлекательный предмет, а не партнера. В связи с этим, на первых этапах развития межличностных отношений следует свести к минимуму использование игрушек, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников.

Именно поэтому. Данная деятельность должна исключать какое-либо принуждение. Любое принуждение может вызвать реакцию протеста, отрицания, замкнутости.

Поэтому, развитие межличностных отношений на первых этапах должно базироваться на следующих принципах:

1. Безоценочность. Любая оценка (независимо от ее приоритета) способствует акцентированию собственных качеств, достоинств и недостатков.

2. Отказ от реальных предметов и игрушек. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от прямого взаимодействия.

3. Отсутствие состязательного момента в играх.

Главная цель развития межличностных отношений заключается в формировании единства с другими и возможности видеть в сверстниках друзей и соратников. Чувство единения и способность увидеть другого, - являются тем фундаментом, на котором возводятся межличностные отношения с людьми. Именно это отношение порождает сочувствие к другому, сопереживание, сорадование и бескорыстную помощь.

Основной вид детской деятельности, в котором происходит единение и развитие детского коллектива - является игра. Задачей воспитателя, в процессе игры, является привлечение внимания ребенка к партнеру и его различным проявлениям: внешности, эмоциям, артикуляции, действиям и поступкам. Подбор игр должен происходить таким образом, чтобы помочь детям пережить чувство общности с другими, учить замечать достоинства и переживания сверстника и помогать ему в игровом и реальном взаимодействии [74, с. 91].

Рассмотрим принципы развития межличностных отношений детей-сирот дошкольного возраста, состоящие из семи этапов. Основной задачей первого этапа являлся: отказ от вербальных способов общения и переход к жестовым и мимическим средствам общения, которые требуют большего внимания к другим детям. На втором этапе, доминирующим становится внимание к сверстнику. Здесь дети должны научиться подстраиваться друг к другу: они учатся замечать самые мелкие детали движений, мимики, своих сверстников. На третьем этапе дети отрабатывают синхронность движений, что требует ориентации на действия партнеров и подстройки к ним. Четвертый этап предполагает включение детей в общие для всех переживания как радостные, так и тревожные. Мнимое чувство общей опасности или радости, создаваемое в игре, сплачивает детей. На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают партнеру помощь и поддержку в сложных игровых ситуациях. На шестом этапе становится возможным вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно позитивный характер. И наконец, на седьмом заключительном, этапе проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу реальную помощь в совместной деятельности [74, с. 94].

Игра является способом организации детской жизни. При использовании игры или игровых форм в организации любой деятельности, педагог осуществляет сверхзадачу, находящуюся за пределами данного вида деятельности или ситуации. Происходит своеобразная трансформация мотивации: дети начинают действовать из желания играть и получать удовольствие, а результатом же оказываются настоящие доброжелательные отношения между детьми.

Таким образом, развитие межличностных отношений со сверстниками детей-сирот дошкольного возраста способствует разработке и внедрению технологии оптимизации взаимоотношений со сверстниками, основанной на доминирующем виде детской деятельности – игре.

Для воспитанников детского дома наиболее значимым, является обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения. Встречи, контакты, общение и взаимодействие с разными людьми способствуют развитию умений детей избирательно выстраивать взаимоотношения с окружающими.

Т.А.Репина выделяет три основных вида межличностных отношений: собственно-личностные отношения, оценочные и «деловые». [70, с. 110].

Применительно к детскому возрасту, Т.А.Репина конкретизирует внимание на слитности всех слоев межличностных отношений в их единстве. Поэтому, следует учитывать, что истинное положение ребенка в составе сверстников - есть совокупность его значимости как в системе собственно личностных отношений, так и в системах оценочных и деловых отношениях.

Основной формой коммуникации сверстников, складывающийся примерно от четырех до шести лет, является ситуативно-деловая, где сверстник по своей привлекательности начинает доминировать над взрослым и занимать все большее место в жизни. Этот возраст является периодом расцвета сюжетно-ролевой игры, которая становится коллективной – дети предпочитают играть совместно, а не единолично. Общение в такой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (то есть от лица взятых ролей) и на уровне реальных взаимоотношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, устанавливают правила игры, оценивают и контролируют действия партнеров). В совместной деятельности постоянно происходит переход от одного уровня к другому. Переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные взаимоотношения, причем эти реальные взаимоотношения направлены на общее для них дело. Все, вышесказанное, позволяет заключить, что в середине дошкольного возраста дети осваивают деловые взаимоотношения [70, с. 114].

Наряду с потребностью в сотрудничестве, отчетливо акцентируется нужда в признании и уважении сверстника. Дети внимательно и ревностно наблюдают за действиями друг друга, систематически оценивают и часто критикуют партнеров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку. Особенно остро это проявляется у воспитанников детских домов. Описанные характеристики общения, доказывают, что в дошкольном возрасте происходит становление и формирование оценочных взаимоотношений.

В конце дошкольного возраста у многих детей складывается новая форма общения, которая называется внеситуативно-деловой. К шести–семи годам существенно возрастает число внеситуативных контактов. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Наличие рассматриваемой формы общения, доказывает становление собственно-личностных взаимоотношений дошкольников [70, с. 126].

В общении с взрослыми, ребенок черпает материал для своих игр, зорко наблюдает за всеми оттенками поведения старших при их межличностных коллизиях. Контакты с взрослыми и со старшими по возрасту детьми открывают ребенку перспективу его будущей жизни на ближайшие годы.

Дети из детского дома осознают себя, главным образом, через взаимоотношение с взрослыми. Сверстник, при этом, является помехой, «забирающей на себя» персональное внимание взрослого. Поэтому они всеми силами ведут конкурентную борьбу за расположение и внимание взрослого, стремятся переключить его на себя лично. Их «Я» нуждается в систематической внешней поддержке, которую дает персональное и выраженное отношение взрослого. Другой ребенок (сверстник) не является значимым партнером по совместной деятельности и значимым человеком вообще. Взаимоотношения ребенка дошкольника со сверстниками зависят от личностного отношения к нему взрослого. Именно это отношение

оказывается нарушенным у детей, вырастающих без семьи. Ввиду отсутствия личностного отношения к себе, собственное «Я» ребенка остается невыделенным и несформированным, что тормозит и делает невозможным гармоничные взаимоотношения с другими детьми.

Таким образом, важнейшее значение в возникновении и развитии взаимоотношений детей имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский, 1982). Без постоянной поддержки взрослого развитие взаимоотношений детей со сверстниками замедляется или даже прекращается. Но активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги во взаимоотношениях детей даже старшего дошкольного возраста, выправить дефекты и отклонения в их коммуникативной деятельности [29, с. 51].

Обобщая изученные научные данные можно выделить минимум два основополагающих условия, определяющих становление и развитие взаимоотношений между детьми-сиротами: игра, как ведущий вид деятельности, и расширение круга общения целевой группы. Данные условия являются взаимодополняемыми, и являются равнозначными для формирования качественных взаимоотношений у целевой группы исследования.

Учитывая исследование понятия «взаимоотношения» в первом параграфе данной работы, нужно понимать, что организация разовых выездных мероприятий в культурно-досуговые места не будут являться способом расширения круга общения для детей-сирот. Это связано с тем, чтоб взаимоотношения могут формироваться при наличии длительного контакта минимум двух людей. А эпизодические встречи каждый раз с новыми людьми не решают вопроса выстраивания новых взаимоотношений.

Тем ни менее, при грамотном, ответственном и заинтересованном планировании годовой, ежемесячной и еженедельной деятельности педагога, занимающегося развитием взаимоотношений в целевой группе, возможно составление регулярных плановых событий, которые станут нормой жизни детского дома.

С учетом планирования мероприятий по расширению круга лиц, с которыми дети–сироты будут выстраивать взаимоотношения, необходимо проводить корректировку игрового компонента в развитии их умения к построению взаимоотношений.

Анализ изученных научных трудов показывает, что эффективной для целей данного исследования, будет организация не любой игровой деятельности, а отвечающей конкретным требованиям, направленным на выстраивание эффективных взаимоотношений между детьми-сиротами с учетом особенностей их развития в замкнутом социуме. Должны быть учтены такие критерии при организации игр, как минимизация речевой составляющей в игре; исключение предметов–посредников (игрушек), закрепление обязательного условия о безоценочной коммуникации, а также исключение соревновательной составляющей в игре.

Таким образом, если подходить к вопросу условий развития взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста, комплексно, то необходимо учитывать данные условия не только как самостоятельные, отдельные факторы, влияющие на целевую группу, но и как требующие одномоментного присутствия в жизнедеятельности детей-сирот в своеобразном тандеме.

Вывод по первой главе:

Подводя итоги исследованию теоретических основ развития взаимоотношений детей сирот дошкольного возраста следует акцентировать внимание на ряде основополагающих моментов.

Во-первых, «взаимоотношения» как часть понятийно-категориального аппарата выбранной темы данной исследовательской работы, демонстрирую свое многообразие, вариативность реализации в различных ситуациях между различными индивидами.

Для того чтобы сложился определенный способ взаимоотношений между людьми, должны быть учтены и реализованы многие условия. Так как во взаимоотношениях участвуют два субъекта, то первоначально на сущность их связи влияют их собственные личности, особенности их характера, их развитие в социуме, их личностный опыт, и другие индивидуальные особенности, которыми обладает каждый человек.

Затем, важным компонентом при формировании взаимоотношений, выступает окружающая действительность – то место и время (в широком смысле), в которых субъекты начинают сознательно выстраивать данные взаимоотношения.

Базовыми, в рамках нашей магистерской работы, являются общие характеристики взаимоотношений, сформулированные Я.Л. Коломенским:

- благополучие взаимоотношений отражает степень удовлетворенности общением и признанием сторон данных взаимоотношений;
- характер отношений, складывающихся в группе, проявляется через взаимность выборов. Через призму данной характеристики взаимоотношений можно наблюдать имеющийся уровень привязанности, сплоченности в группе, либо негативные проявления данных показателей;
- осознанность выбора демонстрирует симпатию или антипатию человека к другим членам группы; в разных ситуациях будут отражаться разные индивидуальные установки человека во взаимоотношениях;

– социометрический статус позволяет соотнести членов группы друг с другом. Важно отметить, что влияние каждого элемента социометрической структуры распространяется не только на личности, с которыми выстраиваются взаимоотношения, но и на всю группу в целом.

Изменение содержания одной из общих характеристик взаимоотношений будет влечь за собой изменение сути взаимоотношений в данной конкретной межличностной связи.

Во-вторых, особенности взаимоотношений детей-сирот обусловлены замкнутым кругом общения и отсутствием возможности свободно преодолевать эту замкнутость.

Данные условия со-проживания отражают особенности формирования личности детей-сирот, и как следствие, их межличностных связей (как позитивных, так и конфликтных):

– сформированность в детском доме взаимоотношений по типу родственных, семейных, влечет за собой невозможность развития общения и коммуникативной компетентности детей, проявляющиеся в поверхностном общении, нервозности, поспешности, непродуктивности самого общения; у детей отсутствует опыт выстраивания взаимоотношений таким образом, чтобы удовлетворить собственные потребности в общении и взаимодействии с другими людьми;

– низкая заинтересованность детей-сирот в собственном «Я», влечет ряд закономерных негативных последствий – от перекладывания вины на другого человека (и неумении принять возможность собственной виновности), до агрессивного поведения, неумения приходить к компромиссу и решать сложности конструктивно;

– неумение детей-сирот проявлять эмпатию, как следствие безразличного отношения к окружающим идет рядом с борьбой за внимание взрослого, но проявляется эта потребность через агрессивную реакцию на положительную оценку взрослым деятельности товарищей;

– практически отсутствует возрастная динамика развития взаимоотношений среди детей-сирот во всем дошкольном периоде.

Представленная информация демонстрирует ситуативность, отсутствие целенаправленности во взаимоотношениях детей-сирот, что влечет за собой безразличие в выборе субъектов для коммуникации, и, низкий уровень взаимности выборов.

В–третьих, базовыми условиями развития взаимоотношений детей-сирот являются игра, организованная с учетом определенных критериев, и необходимость в расширении круга общения.

Для того чтобы создать условия для формирования позитивных базовых характеристик взаимоотношений между детьми-сиротами, в игровом компоненте должна быть минимизирована речевая составляющая, исключены соревновательный элемент игры и предметы, опосредующие общение (различные игрушки), а также любая коммуникация должна быть безоценочного характера.

Таким образом, основы взаимоотношений целевой группы данной исследовательской работы складываются из разных взаимодополняющих и взаимовлияющих показателей. Для практической реализации поставленных в работе целей и задач следует учитывать комплекс всех факторов, условий, особенностей, оказывающих влияние на построение взаимоотношений между детьми-сиротами.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ «РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

2.1. Паспорт проекта по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста «В ритме жизни»

Место реализации: детский дом с. Ванавара Красноярского края (далее – Учреждение).

Сроки реализации: 04.09.2017–16.09.2018 г.

Целевая аудитория: дети-сироты дошкольного возраста

Участники проекта: педагог-психолог; заместитель директора по воспитательной работе; воспитатели.

Данный проект направлен на решение проблемы развития взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста со сверстниками и с людьми других возрастных групп (детьми и взрослыми). Период дошкольного детства является сенситивным для формирования коллективистических качеств, гуманного отношения к окружающим людям. Отношение к другому – является центром становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека. Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей. Особую важность эта проблема приобретает в тех случаях, когда изначально нарушается нормальный ход развития ребенка. Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимоотношений, усваиваемых детьми-сиротами, приводит к вторичным нарушениями,

к социально-психологической дезадаптации личности. К сожалению, в детских домах этой проблеме не уделяется должного внимания, отсутствует специально-организованная, целенаправленная психолого-педагогическая работа по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста, на эту проблему обычно начинают обращать внимание лишь тогда, когда дети достигают подросткового возраста.

Цель проекта «В ритме жизни» – создать в детском доме условия для самостоятельного, конструктивного и эффективного развития взаимоотношений дошкольников со сверстниками и старшими детьми.

Задачи проекта:

1) привлечение внимания ребенка к другому и его достоинствам и переживаниям, помощь детям в переживании чувства общности друг с другом, в игровом и реальном взаимодействии;

2) расширение круга общения детей-сирот дошкольного возраста за счет привлечения старших детей к взаимодействию и общению с дошкольниками;

3) стимулирование общения и взаимодействия дошкольников со старшими кровными родственниками (братьями и сестрами);

4) обогащения опыта взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста с семейными сверстниками;

5) создание ситуации успеха для детей-сирот дошкольного возраста в различных видах детской деятельности;

6) приобретение детьми-сиротами дошкольного возраста опыта командной работы.

Основные направления реализации проекта «В ритме жизни»

№ п/п	Наименование мероприятия	Исполнители мероприятия, сроки реализации	Ожидаемый результат	Критерии эффективности	Примечание
<u>Игровое направление развития взаимоотношений дошкольников</u>					
1.1.	этап: отказ от речевых способов общения	педагоги дошкольной группы / сентябрь 2017	умение выражать и понимать мысли и эмоции других детей в жестах и мимике, контроль за вербальной коммуникацией	стали использовать невербальные средства коммуникации в ежедневных ритуалах (сказали «доброе утро» и помахали рукой / подмигнули/ широко улыбнулись)	Игры: «Деревья в лесу», «Птенцы», «Муравьи».
1.2	этап: внимание к сверстнику	педагоги дошкольной группы / сентябрь 2017	расширение опыта передачи и получения информации разными способами; умение видеть и замечать самые мелкие детали	освоение способов «действие» и «движение» в получении и передачи информации; обращение внимания к сверстнику (его одежде, движениям, состояниям, поступкам, словам)	Игры: «Испорченный телефон», «Где мы были, мы не скажем, а что делали покажем»,

Продолжение таблицы 1

			движений, мимики, интонаций своих сверстников		«Передай движение».
1.3.	этап: согласованности движений	педагоги дошкольной группы / сентябрь – октябрь 2017	умение ориентироваться на действия партнеров и подстраиваться к ним	снижение количества детских конфликтов, выражение детьми своих желаний в форме просьб и рекомендаций (а не требований, угроз, шантажа), проявление детьми заботы о сверстниках	Игры: «Паутинка», «Божья коровка», «Работаем вместе»
1.4.	этап: погружения в общие переживания	педагоги дошкольной группы / сентябрь – октябрь 2017	возникновение общих чувств, связывающих детей (опасности, тревоги, радости)	увеличение продолжительности совместных игр, появление опыта командной работы, ежедневное возникновение вопросов о состояниях сверстника: тебе грустно? и т.д., появление в речи	Игры: «Злой дракон», «Обнималки», «Курица с цыплятами»

				детей фраз: «я его понимаю, что ...», «мне кажется, он хотел сказать, что ...» и т.д.	
1.5.	этап: помощи и поддержки в трудных игровых ситуациях	педагоги дошкольной группы / октябрь 2017	умение видеть и замечать ситуации затруднения сверстников, предлагать помощь, принимать помощь	увеличение частоты использования в речи детей «волшебных» слов по отношению друг к другу: спасибо, пожалуйста, приятного аппетита и т.д., появление устойчивых игровых пар и мини групп, снижение количества детей, одиночно играющих	Игры: «Шляпа волшебника», «Заблудившийся ребенок»
1.6.	этап: вербального выражения отношения к сверстнику	педагоги дошкольной группы / октябрь 2017	умение вербально выразить положительное отношение к сверстнику	проявление вербального и невербального расположения друг к другу: использование ласковых, уменьшительно-ласкательных именем, имен добрых героев и т.д.	Игры: «Добрые волшебники», «Волшебные очки», «Если бы я

				по отношению к сверстникам; берут друг друга за руку, обнимают, и используют другие тактильные допустимые контакты для проявления симпатии и поддержки, принимаю аналогичные знаки внимания от других сверстников.	был королем», «Праздник вежливости»
1.7.	этап: помощи в совместной деятельности	педагоги дошкольной группы / ноябрь 2017	умение оказывать друг другу помощь в совместной деятельности	Возникновение умений договариваться друг с другом в процессе игры, распределять обязанности в группе; снижение конфликтов при выполнении групповых работ (рисунков, поделок), увеличение темпа выполнения групповой работы и ее качества	Игры: «Угадай– ка», «Мастер и подмастерья», «Общая картина»

<u>Социально-деятельностное направление развития взаимоотношений дошкольников</u>					
2.1.	«Мой старший друг»	педагоги дошкольной группы / декабрь 2017 –ноябрь 2018	появление дружеских связей и эмоционально теплых отношений у детей дошкольного возраста со старшими воспитанниками детского дома; расширение опыта взаимоотношений дошкольников со старшими воспитанниками	добровольное закрепление личных наставников-компаньонов из числа старших воспитанников детского дома за всеми дошкольниками; желание дошкольников приглашать к совместной деятельности старших воспитанников; увеличение тактильных контактов дошкольников со старшими детьми (держатся за руки, садятся ближе, обнимают); увеличение частоты и продолжительности общения старших и младших детей.	Организация игр, досугов, походов, прогулок, праздников

2.2.	«Мой старший брат»	педагоги детского дома / декабрь 2017 –ноябрь 2018	укреплены родственные связи среди разновозрастных детей.	появление эмоционально теплых отношений у детей дошкольного возраста со старшими кровными родственниками воспитанниками детского дома; желание и интерес детей к совместным встречам и времяпровождению	Организация совместных просмотров фильмов
<u>Социально-творческое направление развития взаимоотношений дошкольников</u>					
1.3.	«Мой лучший друг»	педагоги дошкольной группы, педагоги ДОО / декабрь 2017 –ноябрь 2018	укрепление доброжелательных, дружеских связей детей-сирот со своими семейными сверстниками; переживание успеха детьми; расширение опыта командной работы со сверстниками	желание и интерес к встречам с семейными сверстниками, появление устойчивых социальных предпочтений в игре и командной работе; стремление быть интересным и полезным сверстнику; желание участвовать в совместной деятельности со сверстниками	Постановка театрализованных представлений.

2.2. Описание предпроектного этапа исследования по развитию взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома

На предпроектном этапе исследования осуществлялось выявление и изучение взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста. Изучение взаимоотношений связано со значительными методическими трудностями, поскольку отношение в отличие от общения не может быть непосредственно наблюдаемо. Вербальные методы, широко используемые при исследовании взаимоотношений взрослых людей, также имеют ряд диагностических ограничений, когда мы имеем дело с дошкольниками. Вопросы и задания взрослого, адресованные детям, как правило, провоцируют определенные ответы и высказывания, которые порой не соответствуют их реальному отношению к окружающим. Кроме того, вопросы, требующие вербального ответа, отражают более или менее осознанные представления и установки ребенка. Однако между осознанными представлениями и реальными отношениями детей в большинстве случаев существует разрыв. Отношение своими корнями уходит в более глубокие, утаенные пласты психики, скрытые не только от наблюдателя, но и от самого ребенка.

Вместе с тем в психологии существуют определенные методы и методики, позволяющие выявить особенности межличностных отношений дошкольников. Эти методы Т. Д. Марцинковская разделила на объективные и субъективные. К объективным методам относятся те, которые позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия детей в группе сверстников [49, с. 92]. Эта картина так или иначе отражает характер их взаимоотношений. При этом психолог или педагог констатирует особенности поведения отдельных детей, их симпатии или антипатии, и воссоздает более или менее объективную картину взаимоотношений дошкольников. В отличие от этого субъективные методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности

и самосознания. Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. Сталкиваясь с «неопределенным» неструктурированным стимульным материалом (картинки, высказывания, незаконченные предложения и пр.), ребенок, сам того не ведая, наделяет изображаемых или описываемых персонажей собственными мыслями, чувствами, переживаниями, т.е. проецирует (переносит) свое Я.

Экспериментальная работа по изучению взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста проводилась на базе детского дом с. Ванавара Красноярского края. В обследовании участвовало 12 детей.

Таблица 2

Характеристика состава детей экспериментальной группы дошкольного возраста

Имя ребенка	Пол	Год рождения
1. Камила У.	Ж	2013 г.
2. Арсен Д.	М	2010 г.
3. Надя П.	Ж	2011 г.
4. Женя А.	М	2011 г.
5. Дарина Л.	Ж	2010 г.
6. Рома А.	М	2012 г.
7. Дима А.	М	2010 г.
8. Андрей С.	М	2013 г.
9. Эдик Т.	М	2012 г.
10. Ульяна Х.	Ж	2010 г.
11. Лида Г.	Ж	2012 г.
12. Максим Ш.	М	2010 г.

Для изучения социальных взаимодействий в данной группе был выбран метод социометрии по методике Я. Л. Коломинского «У кого больше?».

Экспериментальная процедура состоит в следующем. Предварительно готовятся по 3 картинки для каждого ребенка группы. На оборотной стороне картинки ставится номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора выводит детей, за исключением одного, в другое помещение, где занимает их игрой, чтением книги. Экспериментатор обращается к оставшемуся ребенку: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы. У кого окажется больше картинок – тот выигрывает. Никто не будет знать, кому ты положил картинку». Ребенок выполняет задание и уходит в третье помещение. Экспериментатор фиксирует в заготовленной социометрической таблице (матрице) выборы детей.

Статус ребенка определяется числом полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4х статусных категорий:

- 1 – «звезды»: 5 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые» – 3–4 выбора,
- 2– «пренебрегаемые» – 1–2 выбора,
- 4– «изолированные» – 0 выборов.

1 и 2 статусная группы являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем знать, насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе. Иными словами, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию или нет. В зависимости от этого можно говорить об эмоциональном климате группы для каждого воспитанника.

Результаты социометрического изучения межличностных отношений детей в группе представлены в таблице 3.

Таблица 3

Социометрическая матрица результатов выборов

Имена детей	№п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Камила У.	1			1	3			2						
Лида Г.	2													
Ульяна Х.	3	1				3			2					
Надя П.	4	3								1			2	
Дарина Л.	5			1					2		3			
Рома А.	6		3		1					2				
Дима А.	7	1								3		2		
Арсен Д.	8			1		2							3	
Эдик Т.	9		2		1								2	
Женя А.	10		3			1						2		
Андрей С.	11					1		2					3	
Максим Ш.	12		1		3					2				
Число полученных выборов		3	4	3	4	4	0	2	2	4	1	2	4	33
Число взаимных выборов		1	0	3	3	3	0	2	2	2	1	1	2	20

В результате проведенного социометрического исследования в группе детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме, с целью изучения характеристики взаимоотношений были выявлены статусные категории каждого ребенка.

К первой статусной группе никто не относится.

К «предпочитаемым»: Камила У., Лида Г., Ульяна Х., Надя П., Дарина Л., Эдик Т., Максим Ш.

К «пренебрегаемым»: Дима А., Арсен Д., Женя А., Андрей С.

К «изолированным»: Рома А.

Дифференциация испытуемых по статусным группам позволяет определить индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений воспитанников детского дома:

1. Коэффициент благополучия отношений.

$$\text{КБО} = (C1 + C2)/n,$$

где C1 – количество «звезд»,

C2 – количество «предпочитаемых», а n – число воспитанников.

$$\text{КБО} = 0 + 7/12 * 100\% = 58,3\%$$

Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО = 0,58) исследуемой группы определяется как высокий.

2. Коэффициент оптимальности отношений.

$$\text{КОО} = (C2 + C3)/n,$$

где C2 – количество «предпочитаемых».

Где C3 – количество «пренебрегаемых»

$$\text{КОО} = 7 + 4/12 = 0,9$$

Коэффициент оптимальности отношений (КОО = 0,9) исследуемой группы определяется как средний.

3. Коэффициент «звездности».

$$\text{КЗ} = C1/n = 0/12 = 0$$

Коэффициент «звездности» (КЗ = 0) исследуемой группы определяется как низкий.

4. Коэффициент «изолированности».

$$\text{КИ} = C4/n,$$

где C4 – количество «изолированных» в группе.

$$\text{КИ} = 1/12 = 0,08$$

Коэффициент «изолированности» (КИ = 0,08) исследуемой группы определяется как низкий.

5. Коэффициент взаимности выборов вычисляется отношением суммы взаимных выборов в группе к сумме всех произведенных испытуемыми выборов.

$$KB = SBB/SB.$$

В нашем исследовании $KB = 20/33 * 100\% = 60,6\%$

Коэффициент взаимности выборов воспитанников характеризуется как высокий.

б. Коэффициент осознанности.

$$KO = R0/Rx * 100\%,$$

где $R0$ – число оправдавшихся ожидаемых выборов,

а Rx – число ожидаемых выборов.

В исследовании $KO = 20/35 * 100\% = 57,1\%$, следовательно, коэффициент осознанности средний.

Результаты изучения статусных категорий и выборов детей можно представить графически в виде социогаммы на рис.1. (см. Приложение А)

Анализ статусной структуры, полученной по результатам социометрии, показывает, что выборы между воспитанниками распределяются неравномерно. По данным социометрии в исследуемой группе в первую группу «звезд» – никто не входит; вторая группа «предпочитаемых» составляет 58,3% от общего количества воспитанников; третья группа «пренебрегаемых» – 33,3%; четвертая группа «изолированных» – 8,3%.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод в группе 58,3% детей имеют благоприятный статус, то есть относятся ко второй статусной группе, а 41,7% – неблагоприятный, то есть имеют третий и четвертый статус. Обращает на себя внимание то, что доля детей, имеющих неблагоприятный статус, достаточно велика, что может говорить о недостаточно благоприятном климате в детском коллективе. Кроме того, недостаточно высоки, такие показатели как оптимальность и осознанность взаимоотношений. Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию взаимоотношений среди воспитанников группы.

2.3. Описание реализации проекта по развитию взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома

С целью развития взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома были реализованы два психолого-педагогических условия: внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре; обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот.

С целью реализации первого условия – внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре – с детьми дошкольной группы были проведены игры, направленные на развитие взаимоотношений между детьми дошкольной группы детского дома.

Проведение игр с детьми представляло собой внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками состоящую из семи последовательно реализуемых этапов [74].

Основной задачей первого этапа являлся отказ от речевых способов общения и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации, которые требовали большего внимания детей друг к другу. Все игры этого этапа проходили под спокойную музыку или звуки природы (лучше пение птиц). В начале каждой игры детям предлагается встать в круг, закрыть глаза и представить, что они находятся не в комнате, а в лесу, что они не дети, а обитатели леса, которые не умеют говорить (деревья, муравьи, птенцы и др.). Обитатели леса просыпаются после долгой зимы и приветствуют друг друга, не произнося ни звука. Дети могут слегка прикоснуться друг к другу плечами, как бы спрашивая о том, как дела. Поднимают руки и прикасаются своей ладонью к ладони другого ребенка, сообщая, что у него все хорошо, кладут голову на плечо товарища и прикасаются носом т.п. Такие способы без словесного приветствия предлагает ведущий, в первых играх эта роль

принадлежит педагогу, в последующих играх роль ведущего может быть делегирована ребенку. Каждый ребенок должен побывать в роли ведущего и иметь возможность предложить свой способ приветствия без слов.

После того как дети освоили приветствие без слов, можно вводить следующий сюжет: обитатели леса рассказывают друг другу, какие сны им снились. Различные жесты, помогающие детям понять содержание снов, сначала демонстрирует педагог, а затем рассказать свои сны без слов предлагается и детям.

Сюжеты вводятся последовательно, освоив одни приемы передачи информации при помощи жестов и мимики, дети переходят к другим. Музыкальный фон, который сопровождает игры, может нести свою смысловую нагрузку, которая помогает детям наиболее точно подобрать жесты. Например, для сюжета «Лесной праздник» можно подобрать веселую, динамичную музыку, которая провоцирует детей к танцевальным движениям. Количество сюжетов и их содержание могут быть любыми и зависеть от интересов детей, темы недели, времени года, фантазии педагога и детей и др.

При проведении игр важно, чтобы дети не разговаривали друг с другом. Если ребенок (так происходит в первых играх) не может обойтись без речевых высказываний и начинает разговаривать, то ведущий подходит к нему и прикладывает палец к губам. При проведении игр, детям очень тяжело давался отказ от речевых высказываний, но слушая звуки природы и пение птиц, дети затихали и старались следовать инструкции ведущего.

Еще одним важным моментом является отсутствие обязательства детей играть. Ребенок может подключиться и выйти из игры по собственному желанию. Педагог равноправный партнер по игре, который демонстрирует детям различные способы жестовой передачи информации.

Нами была замечена следующая особенность, после окончания таких игр ребята были более возбужденные, чем обычно. Однако такое возбуждение длилось не долго, после чего каждый ребенок находил себе

индивидуальное занятие. Дети играли рядом, не вмешиваясь в деятельность друг друга. Другими словами, такие игры стимулировали индивидуальные формы деятельности детей.

Об интересе детей к такому типу игр без слов свидетельствует самостоятельное создание ими игры, которую они называли «Щенки», эту игру отличает отсутствие детей, нарушающих главное правило: не произносить ни слова, и высокий уровень понимания детьми друг друга.

На втором этапе смысловым центром всех игр становится внимание к сверстнику. Все игры направлены на развитие способности увидеть сверстника и почувствовать единство с ним. Подстраиваясь к сверстнику и повторяя за ним все его движения, мимику, выражение глаз, дети учатся замечать самые мелкие детали. Для этого в процессе игры ребенок должен максимально сосредоточиться на сверстнике.

Все игры второго этапа происходят в кругу. Детям предлагается передавать информацию друг другу поочередно используя только один из способов: речь, движения, действия. Каждому способу соответствует свой тип игр. Информация передается от ребенка к ребенку исключая участие других детей, т.е. на ушко, за ширмой, с закрытием глаз. После прохождения полного круга, дети сравнивают, смысл передаваемой информации. Если дети исказили содержание информации, тогда ведущий объявляет, что произошла поломка, выясняют кто исказил информацию, обсуждают причину искажения и начинают играть снова. После оценивают, стала ли информация доходить лучше.

Начать игру первого типа лучше взрослому. Игра может начинаться двумя способами: как ответ ребенком на вопрос ведущего или как передача информации (фразы) от ведущего. Как правило ответ на любой вопрос ведущего ребенком является односложным и представляет собой одно слово или устоявшееся словосочетание. Поэтому с такого способа лучше начинать первые игры второго этапа. Если игра начинается с передачи информации от ведущего, то фраза должна быть необычная и смешная и содержать

не более пяти слов. Игры этой группы строятся по принципу игры «Глухой телефон».

Во вторую группу следует отнести игры, в которых информацию передают не словами, а движениями (жестами). Смысл этого движения известен только первому ребенку, но он не может говорить, а может только показать. Дети поочередно за ширмой (или закрывают глаза) показывают информацию жестами друг другу. Последний озвучивает вслух информацию, полученную от сверстника. Игры этой группы строятся по принципу игры «Крокодил».

В третью группу включаются игры, в которых информация передается действием (например, как он чистит зубы, умывается, танцует, играет в мяч и т.д.). Остальные дети наблюдают за сверстником и отгадывают, что он делает. Если ребенок затрудняется, что показать, ведущий может предложить ему свой вариант.

Реализация второго этапа способствовала стимулированию спокойных видов совместной деятельности детей. Дети небольшими группами по 2–3 человека находили общее интересное занятие, не требующее высокой активности и подвижности.

На третьем этапе отрабатывалась способность к согласованности движений, что требовало ориентации на действия партнеров и подстройки к ним. Как и на предыдущих этапах все игры проходили в кругу.

Первый сюжет игр связан с возвращением всех детей лицом во внутрь круга. В начале игры дети могут стоять как лицом к друг другу, так и спиной. Ведущий говорит детям, что они должны закрыть глаза, и запутывает их. Не открывая глаза, просит перешагнуть через сцепленные руки соседей. При этом напоминая, что нужно держать своего соседа очень крепко. После чего, дети открывают глаза и не разнимая рук, распутываются. Такие игры лучше проводить под веселую ритмичную музыку. Наиболее предпочтительны мелодии: «Дождя не боимся», любые песни группы «Барбарики»: «Что такое доброта», «Человек хороший» и т.д.

Следующий сюжет игр третьего этапа: ведущий зажимает ладони и говорит детям, что у него есть что-то очень интересное. Это может быть либо божья коровка, бабочка, стрекоза, котенок и т.д. Если хотите посмотреть что это, то он может ее передать рядом стоящему ребенку, а он следующему. Ведущий предупреждает, что то, что находится у него в руках волшебное и когда переходит другому человеку становится больше. Взрослый, передавая воображаемый предмет ребенку, предупреждает, что нужно быть с ним аккуратным и очень осторожным. Еще одно условие, воображаемый предмет постоянно растет, и становится тяжелее. Ведущий передает то, что он загадал, первому участнику и так по кругу. Взрослый постоянно должен напоминать детям о том, что предмет становится больше и тяжелее. Когда очередь доходит вновь до ведущего, он вместе с детьми подходит к окну (если загадал божью коровку, бабочку, стрекозу и т.п.) и выпускает ее на улицу. Если же это был котенок или другой зверек, то предлагается оставить его в квартире и посадить на кровать кому-либо из воспитанников.

Результатом реализации третьего этапа стало снижение количества конфликтных ситуаций и противостояний детей, дети стали чаще уступать, более терпеливо относиться и чаще улыбаться друг другу.

Четвертый этап предполагает погружение детей в общие для всех переживания – как радостные, так и тревожные. В играх этого этапа создавалось мнимое чувство общей опасности, которое объединяет и связывает дошкольников.

Мы в своей работе использовали два основных сюжета. Первый сюжет связан с победой над злым сказочным героем, роль которого исполняет взрослый. Для этого сюжета педагогу необходимо приготовить реквизит. Лучше всего для таких игр подойдут достаточно большие картонные коробки, в которых могло бы поместиться два–три ребенка, также для игры подойдут обручи и платки больших размеров. В начале игры ведущий предлагает ребятам представить, что они превратились в маленьких

человечков (гномов, эльфов и т.д.), которые живут либо в маленьких домиках (если это картонные коробки), либо на цветках (если это обручи). Когда дети занимают свои места в домиках, ведущий начинает свой рассказ, о том, что в сказочной стране появился... отрицательный герой (дракон, змей Горыныч, Кощей и т.п.). Каждую ночь он прилетает и уносит людей в свой замок. И чтобы спастись от него необходимо сидеть в домике, обнявшись и говоря друг другу добрые и ласковые слова. Так как отрицательные герои не выносят таких слов. Ведущий ходит между домиками, изображая отрицательного героя, устрашающе воет, останавливаясь у каждого домика и заглядывая внутрь, и, убедившись, что дети внутри домика поддерживают и утешают друг друга, переходит к следующему. В конце игры взрослый подводит итог, что дети своей заботой и добрыми словами смогли навсегда прогнать злодея. Ведущий включает веселую музыку (любую композицию группы «Борбарики» и т.п.) помогает воспитанникам выбраться из коробок и исполнить танец победителей.

Другой сюжет игры связан с победой над хищным животным. Ведущий исполняет роль мамы (курицы, мышки и т.п.), а воспитанники маленькие (цыплята, мышата). В роли хищника (коршун, кошка или любой другой зверь) может быть приглашенный взрослый, а может быть ребенок. В последующих играх роль «мамы» может быть так же делегирована ребенку. Ведущий предлагает детям представить, что они на лесной поляне греются на солнышке, брызгаются около пруда и пр. Вдруг налетает хищник и пытается украсть малыша. Мама должна укрыть своих детей, собрать их вместе и защитить от опасности. Можно использовать большой кусок ткани, чтобы дети могли спрятаться под ним. Спрятанного малыша хищник украсть не может. Когда все дети будут спрятаны под тканью, ребенок, исполняющий роль хищника еще некоторое время походит вокруг и убегает. Дети выходят из укрытия, и вновь резвятся.

Результатом четвертого этапа стало сплочение детей, они стали чаще находить совместные занятия, дольше играть вместе, реже ссориться и меньше жаловаться друг на друга.

На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях.

Здесь мы также использовали два основных сюжета. В рамках первого сюжета педагогу понадобится шляпа или красивая коробочка с разноцветными карточками. В начале каждой игры детям предлагается встать в круг, ведущий раздает всем разноцветные карточки. Педагог берет в руки шляпу или коробочку и начинает рассказ. Можно рассказать воспитанникам про доброго волшебника, который потерял свою шляпу, или про фею, обронившую волшебную коробочку. И чтобы он прилетел и исполнил желание необходимо наполнить шляпу (коробочку) цветными карточками. Необходимо объяснить, что карточки нельзя класть просто так, каждый участник должен сказать добрые слова или пожелание. Еще один вариант данной игры: педагог предлагает детям наполнять шляпу (коробочку) в течение дня. Воспитанник может положить свою карточку, если поможет сверстнику: поделится своей игрушкой, уступит в чем-то и пр. В течение дня воспитатель напоминает детям о том, что к вечеру шляпа должна быть наполнена цветными карточками. Вечером воспитатель опять собирает детей и торжественно ставит шляпу на подоконник, чтобы ночью волшебник (фея) нашел ее.

Для реализации второго сюжета педагог включает спокойную музыку или звуки природы. Детям предлагается встать в круг, закрыть глаза и представить, что они находятся не в комнате, а в лесу, что они не дети, а обитатели леса. Каждый участник сам выбирает, каким зверем он хочет быть. А одного из воспитанников выбирают на роль потерявшегося ребенка. Желательно если это будет проблемный – агрессивный или замкнутый ребенок. Ведущий рассказывает о ребенке, который пошел в лес и не заметил, как заблудился. Он очень испугался, заплакал и тут его,

и обнаружили звери. Педагог организует сюжетно-ролевую игру. Напоминает детям, что они не знают человеческого языка и поэтому не могут разговаривать. Участники игры должны утешить «заблудившегося ребенка». Ведущий помогает детям построить для него дом из воображаемых веток и камней. Сообщает о наступлении ночи и приходе утра и т.д. Игру можно повторять и менять сюжет на усмотрение педагога.

В конце пятого этапа нами было замечено, дети стали более отзывчивыми и чуткими по отношению друг к другу. Если кто-то из детей плакал, на него обращали внимание другие ребята, сочувствовали ему, говорили добрые слова, утешали. Стали меньше драться, чаще старались договариваться и делиться друг с другом.

На шестом этапе становится возможным вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно положительный характер (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.). В начале игры детям предлагается встать в круг. Педагог рассказывает очередную сказку о злом волшебнике, который грубым словом мог заколдовать любого ребенка. И дети уже не могли быть добрыми. Ведущий делит детей на две команды, одна команда «заколдованные дети», другая «добрые волшебники». Воспитанники из одной команды по очереди подходят к ребятам из другой команды и расколдовывают их, называя ласковыми именами. В начале игры, в роли доброго волшебника может быть ведущий, а в последующих эта роль делегирована одному из детей. Либо, дошкольники сами берут на себя роль заколдованных и тех кто, будет придумывать для них добрые и ласковые слова.

На данном этапе может быть проведена еще одна игра: ведущий показывает детям очки либо шляпу (плащ, ободок и т.п.) и говорит, что эта вещь волшебная. И одев ее можно разглядеть в человеке только хорошее, даже то, что может быть совсем незаметно. Вначале педагог одевает эту вещь, подходит к каждому ребенку, и называет какое-либо

его достоинство (кто-то красиво рисует, лепит, аккуратно расставляет игрушки и т.д.). Затем каждый из воспитанников по очереди надевает волшебный предмет и называют достоинства своих сверстников. Если кто-то из детей затрудняется, ведущий помогает ему назвать какое-либо достоинство ребенка. Достоинства можно повторять, но по возможности желательно расширять круг хороших качеств. Возможен еще один вариант данной игры: тот участник, у которого оказался волшебный предмет должен проявить свою вежливость и поблагодарить других ребят за что-нибудь. Важно напомнить ребенку, чтобы он никого не забыл и подошел к каждому, ведь истинно вежливые люди еще и очень внимательны.

В конце шестого этапа нами было замечено, что дети стали более открытыми и доброжелательными. Говоря друг другу добрые слова и пожелания, некоторые из воспитанников (девочки) целовали своего соседа.

И наконец, на заключительном, седьмом этапе проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу реальную помощь в совместной деятельности.

Дети разбиваются на пары или тройки. Каждой паре воспитатель дает набор геометрических фигур (пластмассовый набор), либо счетные палочки. И предлагает, выложить совместный рисунок. А когда он будет готов, остальные должны угадать, что получилось. Ведущий объясняет, что необходимо сначала обсудить с партнером (партнерами) сюжет рисунка, но сделать это очень тихо, чтобы не услышали остальные ребята. Нужно подвинуться друг к другу ближе, обнять за плечи, наклониться и говорить шепотом. После, вся группа угадывает, какой рисунок задумали ребята.

Еще одна игра этапа: ведущий так же делит группу на подгруппы по три-четыре человека. И предлагает им сделать совместную работу (аппликацию либо совместную работу из пластилина). Один ребенок мастер, остальные – подмастерья. У каждого мастера есть свои подмастерья, которые в точности должны выполнять все его инструкции. Мастер придумывает сюжет и распределяет обязанности: один должен вырезать детали нужной

формы (если выбрали аппликацию), другой – искать нужные цвета, третий намазывать клей. А мастер в конце наклеивает детали на лист бумаги. После того как работы готовы, устраивается выставка.

В конце седьмого этапа нами было замечено, что дети стали более спокойными и уравновешенными, стали больше проявлять интерес и внимания друг к другу, реже ссориться. Воспитанники стали чаще сотрудничать, придумывать игры, находя возможность совместной игры для всех желающих ребят группы.

Таким образом, реализация технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре позволила детям воспринимать сверстника не как конкурента и соперника, а как партнер, что способствовало сплочению детей и единства с другими. Отсутствие в играх игрушек и других привлекательных предметов не отвлекало детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинал видеть интересного партнера. Чувство общности и способность видеть другого стало тем фундаментом, на котором строятся зародилось сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие. Хотелось бы отметить, что изменилось отношение и к воспитателю (непосредственно проводившему серию игр). Воспитанники ждали его и искренне и открыто радовались его приходу.

С целью реализации второго условия – обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот – было реализовано два направления работы, которые условно можно определить как внутреннее и внешнее.

В рамках реализации внутреннего направления работы в группу к дошкольникам, приглашали воспитанников детского дома других возрастов (из других квартир). Желание общаться с дошкольниками выразили девочки, учащиеся средних и старших классов. Они предложили читать детям сказки, вместе с дошкольниками заниматься продуктивными видами деятельности,

играть, оказывать помощь в проведении и организации мероприятий (дней рождений, праздников и др.).

Старшие девочки высказали желание курировать конкретного ребенка, с этой целью они приходили к нам в квартиру и спрашивали, как это можно сделать. Договорились, что школьницы будут приходить к дошкольникам в вечерние часы (будние дни), после того как выучат уроки. И в любое время в выходные. Девочки сами выбирали себе подшефных. Как правило, это сестры родные или двоюродные приходили к своим родным, и приводили своих друзей. Таким образом, каждый из старших воспитанников стал целенаправленно приходить к одному из воспитанников дошкольной группы.

Старшие и младшие дети встречались в комнате для занятий доставали настольные игры, игрушки для сюжетных игр и материалы для творчества и играли или мастерили поделки. Для этого старшие девочки заранее придумывали, чем они займется с малышами при следующей встрече. Особым предпочтением у детей пользовались поделки из «Лего» конструктора. По началу ребята собирали из конструктора модели по образцу, но приобретая опыт конструирования, стали все больше привносить своих идей, придумывать новые варианты сборки старых героев или новых, которых еще никто не собирал. После ухода старших девочек поделки из конструктора оставались у дошкольников, они могли ими играть до следующей встречи со старшими ребятами. Дошкольники особо бережно относились к этим игрушкам, стремились рассказывать взрослым о собранных героях и их историях.

В дошкольной группе обычно всегда есть дети, которые недавно поступили в детский дом и которые переживают период острой дезадаптации. Ребенок не разговаривал ни с сотрудниками детского дома, ни с детьми, часто плакал, сторонился детей, всегда играл один. Одна из старших воспитанниц обратила на это внимание и захотела помочь этому ребенку, она стала приходить к нему каждый день. Сначала она сидела рядом и разговаривала с ним, используя короткие односложные фразы, повторяя

каждую по 2–3 раза. Ребенок не давал ей прикасаться к себе, отодвигался от нее, но постепенно он стал более спокойно реагировать на ее прикосновения, стал сидеть у нее на коленях, когда она брала его, потом появились первые формы речевого общения, первые фразы были односложные и произносились крайне тихо. Девочка говорила, что приходится читать по губам или сильно вслушиваться. После обсуждения с педагогом дошкольной группы девочка стала читать ребенку книжки, рассматривать картинки и комментировать их. Ребенок внимательно слушал, показывал пальчиком героев, которых просила девочка и тихонько стал повторять за ней их имена. Дальше ребенок стал обращаться с вопросами и просьбами к девочке, затем во время ее отсутствия в группе к воспитателям, говорил тихо, использовал жесты. У ребенка появились первые контакты со сверстниками, которые подходят к нему просят игрушку или предметы для творчества, ребенок с ними в речевой контакт не вступает, но слушает и слышит сверстников. Совместной игры пока нет, но игра рядом может быть на небольшом расстоянии. Старшая девочка продолжает посещать ребенка сейчас они активно осваивают продуктивные виды деятельности: лепят, рисуют, собирают модели из конструктора. Речь при взаимодействии с девочкой присутствует значительно в большем объеме, чем с другими окружающими людьми.

Старшие дети оказывают помощь в подготовке и проведении дней рождений своих подшефных дошкольников. В честь именинника всегда готовится торт со свечами. Дни рождения всех детей мы стараемся праздновать по-разному: на улице, в музее, в библиотеке. Педагоги и старшая девочка (закрепленная за именинником) заранее совместно с сотрудниками организаций, на базе которых будет проходить праздник, придумывают план праздника. Ребенок может пригласить на свой праздник старших ребят, дети этим правом активно пользуются, поэтому на день рождения идут как дошкольники, так и школьники. До выхода из детского дома мы стараемся за каждым школьником закрепить (по желанию детей)

одного или двух дошкольников, за которых он отвечает в течение всего мероприятия. Ребята приглашают на свой праздник тех старших, кого хорошо знают. Обычно это кровные родственники или те старшие девочки, кто приходит к ним в группу. Т.е. это те старшие ребята, кто готов и способен брать ответственность за малышей на себя. Такие совместные выходы создают возможность дополнительного общения, так как старшие ребята ведут малышей за руки и разговаривают с ними. Как правило, сначала старшие дети рассказывают младшим о школе, о том, что происходит у них в квартире, а на обратном пути, наоборот младшие делятся своими впечатлениями о мероприятии.

По воскресным дням, начиная с мая месяца и до поздней осени, пока позволяет погода, по желанию детей ходим на лесные прогулки и однодневные походы. Инициатива таких выходов исходит от старших девочек, они придумывают содержание прогулки или похода, с педагогами дошкольной группы обсуждают ее план и продолжительность. Во время лесных походов и прогулок дети всегда собирают и приносят в группу лесные дары: листья, шишки, цветы и др. Старшим нравится вводить в прогулки и походы соревновательный момент, на который охотно откликаются дошкольники. Не всегда он спланирован заранее, иногда возникает спонтанно, но всегда соревнуются пары или группы, состоящие из старших и дошкольников. Такие соревновательные моменты позволяют ребятам разных возрастов сплотиться. После таких выходов на природу старшие ребята начинают приходить к дошкольникам чаще и находится с ними более длительное время, отношения между ними становятся более теплыми.

Старшие мальчики редко бывают у дошкольников даже те, у кого в дошкольной группе есть кровные родственники. С целью создания пространства, где дошкольники могли бы пообщаться со своими старшими братьями, мы организовали в выходные и праздничные дни просмотр мультфильмов и детских фильмов на большом экране, на который могут

прийти ребята всех возрастных групп. В зале стоят кресла, а также перед креслами расстелены ковры, на которых можно лежать, сидеть при просмотре фильма. Именно ковры пользуются наибольшей популярностью у ребят, старшие мальчики смотрят фильм, лежа на ковре, а дошкольники сидят у них на спине, коленях, прижавшись друг к другу. Интерес дошкольников к таким просмотрам зависит от присутствия в зале старших братьев. Сами фильмы дошкольников не очень привлекают, они нуждаются в тактильном контакте и внимании старшего брата. Детям сложно высидеть все время фильма, поэтому они в течение фильма несколько раз встают со своих мест, пробегают по залу и возвращаются к брату, но никогда не уходят из зала до конца фильма, если там их брат.

Таким образом, реализация внутреннего направления работы основанного на обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, а именно с воспитанниками других квартир, родными братьями и сестрами способствовала сплочению детей не только дошкольников, но и детей из других квартир, которые взяли шефство над воспитанниками дошкольного возраста. Отношения между родными братьями и сестрами стали более близкими, дети стали чаще проявлять интерес друг к другу, старшие стали чаще приходить к своим младшим братьям и сестрам, играть с ними, приглашать к себе в квартиру.

В рамках реализации внешнего направления работы с педагогическим коллективом детского сада, находящегося в микрорайоне, было согласовано совместная постановка спектакля с детьми. Дети поочередно приходили на репетиции друг к другу. Когда одна подгруппа воспитанников детского дома и детского сада репетировала сцену спектакля в актовом зале, другая находится в групповой комнате, где дети имели возможность общаться, играть друг с другом. Такая организация деятельности позволила детям сиротам приобрести опыт взаимодействия с семейными детьми.

Более того, данное распределение времени позволило максимально эффективно использовать выход детей за пределы детского дома. С целью

создания условий для закрепления позитивных взаимоотношений среди детей-сирот и их сверстников из семей, нами проводилась подготовительная работа к таким встречам.

Так, общение группы детей не задействованной в репетиции проходило под девизом «Ожидаем и играем». Для этого мы с воспитанниками заранее готовились к нашим встречам: обсуждали и вместе решали, чем именно будем заниматься, пока ждем своей репетиции. Среди реализованных решений, способствующих сплочению, выстраиванию конструктивного межличностных отношений были, например, такие встречи, как:

«День любимой книги». В этот день дети-сироты принесли на встречу свои любимые книги со сказками и рассказывали о них. Все дети с удовольствием собирались в круг, склонив головы к центру и рассматривали картинки в книгах. Такая встреча способствовала возникновению эмоциональный контакт, интереса к книге в руках сверстника, самому сверстнику, который интересно рассказывает о книге. Появление, пусть на короткое время, общности интересов и эмоций создало ощущение единства.

«Поиграем?»). В эти встречи дети-сироты предлагали своим семейным сверстникам игры, которые им больше всего запомнились из первого направления реализации проекта. Особой популярностью пользовались игры «Испорченный телефон» и «Муравьи». Так дети смогли закрепить свои навыки командной работы и успешно продемонстрировали свои умения применять разные способы передачи и получения информации.

Цикл встреч «За кулисами». Во время этих встреч ребята вместе оформляли элементы декораций, рассматривали и примеряли театральную атрибутику, рисовали плакаты–афиши к предстоящим постановкам. К такой работе все дети готовились заранее: приносили на встречу инструменты для рисования (кисти и краски, карандаши и ручки, блестящие гели и т.д.). Затем, дети самостоятельно объединялись по 2–3 человека и уже в мини–группах начинали создавать свои творения. Такие встречи стали прочным

фундаментом для развития коммуникации, умений договариваться и находить компромиссы. Кроме того, широкий спектр командной деятельности дал возможность детям-сиротам применить свои командные умения в новых социальных ситуациях.

Так же следует отметить, что проведенные репетиции и сами постановки спектакля создали психолого-педагогические условия, способствующие развитию конструктивных взаимоотношений среди участников проекта и детей из семей.

Наиболее эффективными моментами в реализованной театральной деятельности для развития взаимоотношений детей дошкольного возраста были события, когда происходило прямое длительное взаимодействие в парах «ребенок из семьи + ребенок-сирота». Например, данный момент наглядно отражен был в сцене, когда приглашенные на вечер знакомства к «Дюймовочке» гости танцевали парами. Репетиции этой сцены всегда сопровождались бурными эмоциями, и если в начале дети чувствовали себя скованно и не проявляли желания братья за руки, то после второй репетиции уже сами ждали данный эпизод.

Много переживаний и обсуждений повлек за собой сюжет сказки «В яранге горит огонь». Главными героями (пара: брат и сестра) была пара мальчик-сирота и девочка из семьи. На репетициях участники прониклись переживаниями главных героев и с нетерпением шли к эпизоду, когда дети спасают мать. Вся работа по данной сказке дала участникам спектакля возможность для совместных переживаний и сплотила их через сказочное горе. В процессе репетиций дети стали чаще поддерживать друг друга, в том числе и тактильно: помогали подниматься на сцену, подавали нужные атрибуты друг другу, брали за руку, гладили по голове и плечу, если что-то не получалось. Выбранная сказка позволила создать условия для развития взаимоотношений детей дошкольного возраста.

В период реализации проекта было создано два спектакля. Один спектакль – по мотивам северной сказки «В яранге горит огонь»,

в его постановке было задействовано 20 детей. Второй спектакль был создан по мотивам сказки Ганса Христиана Андерсена «Дюймовочка», количество занятых в нем детей составило 26 человек. Оба спектакля были показаны в Доме престарелых, детском саду для самых маленьких воспитанников, в Доме культуры для родителей и родственников воспитанников детских садов и воспитанников детского дома.

Таким образом, организация совместных репетиций детей-сирот с воспитанниками детских садов, способствовало расширению позитивного опыта взаимоотношений со сверстниками, выстраиванию дружеских отношений. Организация деятельности по совместной подготовке декораций, театральных атрибутов, оформлению афиш, способствовало развитию сотрудничества, умению работать в коллективе над созданием общего продукта. Проведение премьерных показов в детском доме и в детском саду, Доме престарелых, способствовали созданию ситуации успеха для каждого ребенка, появления чувства личной значимости.

Выводы по второй главе:

На базе детского дома с. Ванавары Красноярского края был разработан и реализован психолого-педагогический проект по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста.

На предпроектном этапе исследования осуществлялось выявление и изучение взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста. С этой целью в данной группе использовался метод социометрии по методике Я.Л. Коломинского «У кого больше?».

Анализ статусной структуры, полученной по результатам социометрии, показывает, в группе 58,3% детей имеют благоприятный статус, то есть относятся ко второй статусной группе, а 41,7% – неблагоприятный, то есть имеют третий и четвертый статус. Кроме того, недостаточно высоки, такие показатели как оптимальность и осознанность взаимоотношений. Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию взаимоотношений среди воспитанников группы.

С целью развития взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома были реализованы два психолого-педагогических условия: внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре; обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот.

С целью реализации первого условия с детьми дошкольной группы были проведены игры, направленные на развитие взаимоотношений между детьми дошкольной группы детского дома. Проведение игр с детьми представляло собой внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками состоящую из семи последовательно реализуемых этапов.

Основной задачей первого этапа являлся отказ от речевых способов общения и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации, которые требовали большего внимания детей друг к другу. На втором этапе смысловым центром всех игр становится внимание к сверстнику. Все игры

направлены на развитие способности увидеть сверстника и почувствовать единство с ним. На третьем этапе отрабатывалась способность к согласованности движений, что требовало ориентации на действия партнеров и подстройки к ним. Четвертый этап предполагает погружение детей в общие для всех переживания – как радостные, так и тревожные. В играх этого этапа создавалось мнимое чувство общей опасности, которое объединяет и связывает дошкольников. На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях. На шестом этапе становится возможным вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно положительный характер (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.). На заключительном, седьмом этапе проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу реальную помощь в совместной деятельности.

Реализация технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре позволила детям воспринимать сверстника не как конкурента и соперника, а как партнер, что способствовало сплочению детей и единства с другими. Отсутствие в играх игрушек и других привлекательных предметов не отвлекало детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинал видеть интересного партнера. Чувство общности и способность видеть другого стало тем фундаментом, на котором строятся зародилось сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие.

С целью реализации второго условия – обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот – было реализовано два направления работы, которые условно можно определить как внутреннее и внешнее.

В рамках реализации внутреннего направления работы в группу к дошкольникам, приглашали воспитанников детского дома других возрастов (из других квартир), родные братья и сестры, что способствовало сплочению

детей не только дошкольников, но и детей из других квартир, которые взяли шефство над воспитанниками дошкольного возраста. Отношения между родными братьями и сестрами стали более близкими, дети стали чаще проявлять интерес друг к другу, старшие стали чаще приходить к своим младшим братьям и сестрам, играть с ними, приглашать к себе в квартиру.

В рамках реализации внешнего направления работы с педагогическим коллективом детского сада, находящегося в микрорайоне, было согласовано совместная постановка спектаклей с детьми. Дети поочередно приходили на репетиции друг к другу. Когда одна подгруппа воспитанников детского дома и детского сада репетировала сцену спектакля в актовом зале, другая находится в групповой комнате, где дети имели возможность общаться, играть друг с другом. Такая организация деятельности позволила детям сиротам приобрести опыт взаимодействия с семейными детьми и способствовало расширению позитивного опыта взаимоотношений со сверстниками, выстраиванию дружеских отношений. Организация деятельности по совместной подготовке декораций, театральных атрибутов, оформлению афиш, способствовало развитию сотрудничества, умению работать в коллективе над созданием общего продукта. Проведение премьерных показов в детском доме и в детском саду, Доме престарелых, способствовало созданию ситуации успеха для каждого ребенка, появления чувства личной значимости.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА»

3.1. Анализ и интерпретация результатов проекта

После реализации проекта был проведен анализ его эффективности. С этой целью мы использовали тот же диагностический инструмент, что и на предпроектном этапе исследования. Результаты наблюдения за взаимоотношениями детей дошкольного возраста представлены в таблице 4.

Таблица 4

Социометрическая матрица результатов выборов детей дошкольного
возраста в группе на этапе контрольного эксперимента

Имена детей	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Камила У.	1			1	3			2					
Лида Г.	2						3		2				1
Ульяна Х.	3	1				3			2				
Надя П.	4						3			1			2
Дарина Л.	5	2		1							3		
Рома А.	6		3		1					2			
Дима А.	7	1								3		2	
Арсен Д.	8			1		2					3		

Продолжение таблицы 4

Эдик Т.	9		2		1								2	
Женя А.	10					1		3				2		
Андрей С.	11					1		2					3	
Максим Ш.	12		1		3					2				
Число полученных выборов		3	4	3	4	4	2	3	2	4	2	2	4	32
Число взаимных выборов		1	2	3	3	2	2	1	1	2	1	1	3	22

В результате статусные категории каждого ребенка:

«звезды» – 0 человек.

«предпочитаемые» – 8 человек.

«пренебрегаемые» – 4 человека.

«изолированные» – 0 человек.

По данным социометрии в первую группу «звезд» – никто не входит; вторая группа «предпочитаемых» составляет 66,7% от общего количества воспитанников; третья группа «пренебрегаемых» – 33,3%; и в четвертую группу «изолированные» также никто не входит.

Результаты изучения статусных категорий и выборов детей после реализации проекта можно представим графически в виде социограммы на рис.2. (см. Приложение В)

Определим индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений воспитанников:

1. Коэффициент благополучия отношений.

$$\text{КБО} = (C1 + C2)/n,$$

где C1 – количество «звезд»,

C2 – количество «предпочитаемых», а n – число воспитанников.

$$\text{КБО} = 0 + 8/12 * 100\% = 66,7\%$$

Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО = 0,66) исследуемой группы определяется как высокий.

2. Коэффициент оптимальности отношений.

$$КОО = (C2 + C3)/n,$$

где C2 – количество «предпочитаемых».

Где C3 – количество «пренебрегаемых»

$$КОО = 8 + 4/12 = 1$$

Коэффициент оптимальности отношений (КОО = 1) исследуемой группы определяется как средний.

3. Коэффициент «звездности».

$$КЗ = C1/n = 0/12 = 0$$

Коэффициент «звездности» (КЗ = 0) исследуемой группы определяется как низкий.

4. Коэффициент «изолированности».

$$КИ = C4/n,$$

где C4 – количество «изолированных» в группе.

$$КИ = 0/12 = 0$$

Коэффициент «изолированности» (КИ = 0) исследуемой группы определяется как низкий.

5. Коэффициент взаимности выборов вычисляется отношением суммы взаимных выборов в группе к сумме всех произведенных испытуемыми выборов.

$$КВ = SBB/SB.$$

$$\text{В нашем исследовании } КВ = 22/32 * 100\% = 68,7\%$$

Коэффициент взаимности выборов воспитанников характеризуется как высокий.

6. Коэффициент осознанности.

$$КО = R0/Rx * 100\%,$$

где R0 – число оправдавшихся ожидаемых выборов,

а Rx – число ожидаемых выборов.

В исследовании $KO = 22/35 * 100\% = 62,8\%$,

Таким образом, коэффициент благополучия отношений вырос на 8,3% (с 58,3% до 66,7%).

Коэффициент оптимальности отношений на 0,1% (с 0,9 до 1).

Коэффициент «звездности». Не изменился.

Коэффициент «изолированности» на 0,02 (с 0,08 до 0).

Коэффициент взаимности выборов на 8,1 (с 60,6 до 68,7).

Коэффициент осознанности на 5,7 (с 57,1 до 62,8).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по распределению детей по статусным категориям в коллективе отражен на рис.3 (см. Приложение С).

В результате реализации двух условий, в данной группе зафиксировано отсутствие «изолированных» и «лидеров». Увеличение количества «предпочитаемых» детей, т.е. детей, имеющих благоприятный статус в группе, что составило 66,7% от общего числа воспитанников данной группы. Общее количество детей, относящихся к группе «пренебрегаемые» не изменилось. Однако если рассматривать результаты каждого отдельного ребенка на начало и конец опытно-экспериментальной работы, то можно зафиксировать переход детей из группы «пренебрегаемые» в «предпочитаемые» (8,4 %), а также переход из группы «изолированные» в группу «пренебрегаемые» (8,3 %).

3.2. Методические рекомендации по использованию результатов проекта

Методические рекомендации по использованию результатов проекта представлены описанием комплекса игр по снятию фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним, рекомендациями по разворачиванию способов обогащения опыта взаимоотношений с воспитанниками детского дома других возрастов

(из других квартир) и способов обогащения опыта взаимоотношений детей сирот с семейными сверстниками.

Комплекс игр по снятию фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним состоит из подобранных, адаптированных и авторских игр, представляет собой технологию развития взаимоотношений детей-сирот со сверстниками, основанную на ведущем виде детской деятельности – игре.

Пример игр первого этапа

Игра «Деревья в лесу».

Детям предлагается представить себя деревом. Деревья должны поприветствовать друг друга и рассказать о своих делах без слов. Педагог предлагает детям способы таких без словесных контактов: тереться друг о друга плечами, хлопать своей ладонью по ладони другого ребенка, класть голову друг другу на плечо и т. п. Важно чтобы дети не разговаривали между собой, если дети нарушают это правило, то воспитатель подходит к ним и прикладывает палец к губам. Чтобы детям было легче войти в образ, включается спокойная музыка: пение птиц, звук воды и т.д.

Игра «Птенцы».

Ведущий собирает детей в круг и говорит, что сегодня они не ребята, а цыплята. «Представьте, что вы долго жили в скорлупе, а в один чудесный день разбили ее своим клювиком и увидели мир. Все для цыпляток ново: солнышко, травка, деревья. Давайте мы с вами сначала сядем на корточки, и разобьем скорлупку». (Ведущий садится на корточки и начинает разбивать невидимую скорлупу). Вот мы и появились на свет, а теперь нам нужно исследовать окружающий мир! Давайте посмотрим, что нас окружает, потрогаем предметы вокруг. Цыплята только вылупились и еще не знакомы друг с другом, давайте познакомимся. Птенцы не умеют разговаривать, они только пищат». Взрослый демонстрирует детям игровые действия: оглядывается вокруг, трогает предметы, обнюхивает их, подходит к каждому

ребенку, дотрагивается до него, поглаживает, пищит, радостно хлопает крылышками.

Игра «Муравьи»

Ведущий так же собирает детей в круг и спрашивает: «Помните, мы с вами видели в лесу огромный муравейник? Внутри него день и ночь бурлит жизнь. Ни один, даже самый маленький муравей не сидит без дела, каждый занят своей работой: одни носят иголки, для муравейника, другие готовят обед, кто-то занимается воспитанием совсем маленьких муравьишек. И так – всю весну и лето. А осенью, когда на улице становится холодно и выпадет первый снег, муравьи собираются вместе, идут в свою маленькую спаленку и засыпают. Они спят очень крепко, так проходит зима. А с приходом весны, когда снег на муравейнике начнет таять, муравьи просыпаются, и, прежде чем приступить к работе, они устраивают праздник, радуются, что закончилась зима и наступила весна. Давайте и мы поиграем в муравьев и поучаствуем в их празднике. Но помните, что муравьи не умеют разговаривать. Ведущий показывает ребятам игровые действия: ложится на ковер и спит, затем просыпается, приветствует детей обнюхивая их, идет по комнате поглаживая каждого ребенка, потом начинает танцевать с детьми муравьиный танец. Игра сопровождается музыкой «Звуки природы».

Пример игр второго этапа

Игра «Испорченный телефон»

Ведущий собирает детей и предлагает им сесть либо в круг, либо в одну линию. После того как дети расселись ведущий спрашивает шепотом у ребенка который находится к нему ближе всего, как он провел выходные дни, а после громко говорит детям: «Вы хотите узнать, что делал Саша в эти выходные и что он мне рассказал?» Тогда Саша, на ушко говорит то же самое, что и ведущему, ребенку который находится рядом с ним, а тот своему соседу так же на ушко и т.д. Так по цепочке. Ведущий советует детям, что нужно сесть по ближе к своему товарищу и не отвлекаться на посторонние звуки. Последний в цепочке ребенок говорит услышанную

фразу в слух. Затем дети сравнивают, насколько изменился смысл передаваемой фразы.

Если первый ребенок затрудняется сформулировать сообщение, то запустить цепочку может ведущий. Например: «У собаки длинный нос, а у кошки длинный хвост» или «Когда птички зевают, они рот не открывают».

Игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем»

Ведущий просит детей разбиться на команды по четыре человека. Затем каждой команде придумывает задание, показать инсценировку какого-либо действия (например: умывание, или рисование, или собирание ягод и пр.) Либо дети сами придумывают, что они будут показывать.

Детям дается определенное время на подготовку задания, после каждая группа молча показывает свое действие. Перед каждой инсценировкой ребята говорят фразу: «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем». Остальные участники, не участвующие в данной инсценировке внимательно наблюдают и отгадывают, что показывают их товарищи. После правильного ответа, свое действие показывает следующая группа.

При желании, какое-либо действие может показать один ребенок. Тогда дети задают ему вопрос: «Где ты побывал, что ты повидал?» Ребенок должен отвечать: «Где я был, я не скажу, а что делал – покажу». И показывает то, что задумал.

Пример игр третьего этапа

Игра «Путанка»

Дети встают в круг, берутся за руки и закрывают глаза. Ведущий запутывает их: просит перешагнуть через сцепленные руки соседей. Таким образом, когда дети открывают глаза, вместо круга получается куча-мала. Дети должны распутаться, не разнимая рук.

Игра «Божья коровка»

Детей просят представить, что они поймали божью коровку. «Она, у меня в руках. Хотите посмотреть? Сейчас я передам ее своему соседу,

а он – своему итак вы все сможете ее поддержать. Но хочу вам раскрыть тайну, это божья коровка волшебная. Каждый раз, когда ее передают другому, она становится больше. Представляете, какая она будет огромная когда мы передадим ее по кругу. С ней нужно быть очень осторожным, если хотите, можете погладить ее, поцеловать, только старайтесь не сделать ей больно, и нужно помнить, что она растет, становится все больше и тяжелее». Воспитатель держит в руках воображаемую божью коровку, поглаживает ее, показывает остальным детям, затем передает ее соседу. Божья коровка передается по кругу, взрослый все время напоминает детям о том, что она увеличивается. После того как божья коровка попадает в руки последнему ребенку, ведущий удивляется, как она выросла, а затем подходит вместе с детьми к окну и выпускает ее на улицу.

Пример игр четвертого этапа

Игра «Злой дракон»

Для этой игры необходимо принести в группу несколько больших картонных или деревянных коробок, в которых могло бы поместиться два–три ребенка. В начале игры воспитатель предлагает детям стать гномами, живущими в маленьких домиках. Когда дети займут места в домиках–коробках, взрослый говорит им: «В нашей стране – большая беда. Каждую ночь прилетает большой-пребольшой злой дракон, который уносит людей в свой замок, и что с ними случается дальше, никто не знает. Но мы с вами должны победить дракона. И я вам сейчас расскажу как. С наступлением вечера, все гномы прячутся в свои домики, сидят там обнявши друг друга и утешают говоря ласковые и добрые слова. Дракон не выносит таких слов и, когда слышит, как они доносятся из дома, старается побыстрее пролететь этот домик и найти другой. Особенно он любит домики, где гномы ссорятся. Ну вот, наступил вечер и гномы спешат в свои домики». Воспитатель ходит между домами, изображая дракона, устрашающе воеет, угрожает, останавливаясь у каждого домика и заглядывая внутрь,

и, убедившись, что дети внутри домика поддерживают и утешают друг друга, переходит к следующему.

Игра «Обнималки»

Ведущий ложит на пол обруч или платок и объявляет ребятам: «Вы сегодня будут скалолазами, а это вершина самой высокой горы. А скалолазы, когда достигают вершины, обязательно поют песню. Хотите, я вам спою первый куплет этой песни, а потом, если хотите, мы с вами его выучим. Мы сами выбираем свою гору, партнёра в связке, время и маршрут, и верим лишь в надёжную опору, и в то, что нас друзья не подведут. Согласитесь, очень хорошие и мудрые слова. Давайте и мы с вами попробуем их запомнить. А теперь вставайте на площадку. Она маленькая, и на ней можно стоять, только крепко обнявшись. Держите своих товарищей и смотрите, чтобы никто не упал». Дети встают в обруч или на платок обнимают друг друга и поддерживают.

Игра «Курица с цыплятами»

В игре участвуют мама–курица, цыпленок и коршун. Курица с цыплятами греются на солнышке, ходят по полянке, роют червячков и и т.д. Вдруг появляется коршун и старается украсть цыпленка. Мама–курица должна спрятать цыпленка, собрать их вместе и защитить. Можно использовать большой кусок ткани, чтобы дети могли спрятаться под ним. Спрятанного цыпленка коршун украсть не сможет. Когда все детки спрятаны, хищник еще какое-то время походит около них и улетает.

Пример игр пятого этапа

Игра «Шляпа волшебника»

Для игры необходимы разноцветные карточки и шляпа. Воспитатель раздает детям по три разноцветные карточки, сажает их вокруг себя и говорит: «Я хочу вам рассказать про доброго волшебника, который помогает больным детям скорее поправиться. Ночью, он прилетает к больному ребенку, одевает ему на голову свою волшебную шляпу,

и ребенок перестает болеть. Он и к вам прилетает, когда вы болеете, только его не видно, потому что он – невидимка. Но вот беда, когда волшебник прилетал к Мише, забыл у него свою шляпу и ищет ее уже вторые сутки, а она вот, так и осталась лежать у нас в группе (показывает детям шляпу). Давайте мы с вами поможем вернуть ее хозяину. Вы ведь хотите помочь? Тогда давайте заполним ее вашими разноцветными карточками и тогда, пролетая мимо, Волшебник заметит ее. Но чтобы шляпа не потеряла свою лечебную силу, каждый из вас, прежде чем положить карточку, должен помочь другому (поделиться игрушкой, в чем то помочь, сказать доброе слово и т.д.) и только после этого положить карточку». В течение дня воспитатель напоминает детям о том, что к вечеру шляпа должна быть наполнена цветными карточками, а класть их можно только после того, как ребенок помог сверстнику. Вечером воспитатель опять собирает детей и торжественно ставит шляпу на подоконник, чтобы ночью волшебник нашел ее.

Игра «Заблудившийся ребенок»

Ведущий включает музыку «Звуки природы» собирает детей и говорит: «Сегодня я вам предлагаю снова представить себя в волшебном лесу. А мы с вами будем обитателями этого леса. Пусть каждый из вас выберет, каким животным он хочет быть. А один из вас будет ребенком, который потерялся в нашем волшебном лесу. Малыш пошел с мамой в лес, засмотрелся на птичек, побежал за ежиком и сам не заметил, как заблудился. Он ходил по лесу весь день и очень устал, сел отдохнуть на траву и заплакал, ведь ему было очень страшно находиться в лесу совсем одному. Тут его увидела лисичка и очень удивилась, так как она никогда не видела человека. Малыш горько плакал, и лисичке стало его жалко. Она пошла к остальным лесным обитателям чтобы посоветоваться, что делать с этим странным существом и как ему помочь. Тогда звери собрались вместе и стали утешать ребенка. Они, собрали веточки и построили ему домик чтобы он согрелся и мог в нем поспать, звери спели малышу колыбельную песенку чтобы ему

не было страшно, а когда наступило наутро звери отвели малыша к дороге, ведущей домой». После рассказа ведущий организует сюжетно-ролевую игру. Помогает детям построить для потерявшегося ребенка дом из воображаемых веток. Предварительно напомнив, что звери не знают человеческого языка и разговаривать не умеют. Сообщает о наступлении ночи и приходе утра и т. д. Игру можно повторять, при этом желательно на роль потерявшегося ребенка назначать проблемных – агрессивных или, наоборот, замкнутых – детей.

Пример игр шестого этапа

Игра «Добрые волшебники»

Ведущий собирает детей вокруг себя и рассказывает очередную сказку: «Жил да был злодей-грубиян. Он всегда говорил плохие слова и даже мог заколдовать любого ребенка, обозвав его плохим словом. А дети которых заколдовал злодей-грубиян уже не могли смеяться и быть добрыми. Расколдовать их могли добрые волшебники, когда назвав их ласковыми именами. А как вы думаете, есть у нас заколдованные дети».

Дети сами распределяют роли, заколдованных детей и добрых волшебников. Добрые волшебники по очереди подходят к заколдованным и называют их ласковыми именами.

Игра «Волшебные очки»

Взрослый объявляет, что у него есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех. «Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то хорошо застилает свою кровать). «А теперь пусть каждый из вас примерит очки, посмотрит на других и постарается увидеть как можно больше хорошего». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. Если кто-то из детей затрудняется, то ведущий помогает ему подсказывает какое-либо достоинство его товарища.

Игра «Если бы я был королем»

Дети сидят в кругу, а ведущий рассказывает: «Кто из вас хотел бы стать королем? А вы знаете, что короли могут все? А давайте подумаем, что бы подарил каждый из вас своему другу если бы был королем. Подумали? Тогда пусть каждый по кругу скажет, что это за подарок. А начинать будем с таких слов: «Если бы я был королем, я подарил бы тебе...». И не будем забывать поблагодарить короля за подарок, только после этого вы сами сможете стать королем».

Игра «Праздник вежливости»

Ведущий собирает детей и объявляет: «Я вас всех приглашаю на праздник, а праздник этот не обычный, а вежливый! Как вы думаете, чем отличаются вежливые люди? Тем, что никогда не забывают говорить спасибо, пожалуйста, добро пожаловать и т.д. Сейчас каждый из вас сможет показать какой он вежливый. Вы можете подойти, к кому захотите, и сказать: «Спасибо за то, что ты...». Но так же не забывайте, что вежливые люди еще и очень внимательны. Постарайтесь никого не обделить своим вниманием. Вы готовы? Тогда начинаем».

Пример игр седьмого этапа

Игра «Угадай-ка»

Дети разбиваются на пары. Каждой паре воспитатель дает набор геометрических фигур, либо счетные палочки. И предлагает, выложить совместный рисунок. А когда он будет готов, остальные должны угадать, что получилось. Ведущий объясняет, что необходимо сначала обсудить с своим партнером сюжет рисунка, но сделать это очень тихо, чтобы не услышали остальные ребята. Поэтому, нужно наклониться к товарищу и говорить шепотом. После, вся группа угадывает, какой рисунок задумали ребята. Такое же задание можно провести на материале рисунка или аппликации.

Игра «Мастер и подмастерья»

Взрослый делит всех участников на подгруппы по три–четыре человека. Затем говорит: «В нашем селе был объявлен конкурс на самую лучшую работу, и в этом конкурсе принимают участие только знаменитые мастера. У каждого мастера есть свои помощники, они должны выполнять все задания мастера. Ведь работа должна быть выполнена как можно быстрее». Детям нужно сделать совместную аппликацию. Один ребенок мастер, остальные - подмастерья. У каждого мастера есть свои подмастерья, которые в точности должны выполнять все его инструкции. Мастер придумывает сюжет и распределяет обязанности: Кто-то из детей вырезает детали нужной формы, другой будет искать нужные цвета, третий - намазывать клей. А мастер в конце наклеивает детали на лист бумаг. После того как работы готовы, устраивается выставка.

Игра «Общая картина»

Ведущий берет лист ватмана и говорит: «Давайте мы с вами вспомним, как, в самом начале мы играли в зверей? В нашем лесу жили только добрые звери, которые всегда помогали друг друга, защищали и никогда не ссорились. А сегодня я вам предлагаю нарисовать наш сказочный лес и его обитателей, ведь они очень похожи на нас, такие же добрые, заботливые и дружные!»

Методические рекомендации по использованию результатов проекта в рамках внутреннего направления работы по расширению позитивного опыта взаимоотношений со старшими детьми, воспитанниками детского дома, представлены:

- сценариями дней рождений дошкольников, разработанных педагогами совместно со старшими детьми,
- планами совместных прогулок и походов старших и младших детей-сирот,

- подборками художественных фильмов для совместных просмотров старших и младших детей.

В рамках реализации внешнего направления по расширению позитивного опыта взаимоотношений с семейными сверстниками дети поочередно приходили на репетиции спектаклей друг к другу. Методические рекомендации, созданные в рамках реализации этого направления, касаются:

- игр на организацию дошкольников «Ау, мишка!», «Радуга настроений», «Где вы были, что вы видели?»; национальных игр «Отец – палочка», «Кто перетянет», «Охота на оленей» и др.;

- этюдов на развитие внимания: «Будь внимателен», «Запомни свое место», «Флажок», «Что изменилось?»; на развитие эмоционально-выразительных движений: «Это я! Это мое!»; на понимание эмоционального состояния человека и умения адекватно выразить свое настроение: «Удивление», «Цветок», «Северный полюс», «Сердитый дедушка», «Провинился»;

- тематических бесед «История театра» с показом слайдов (с чего все начиналось, бродячие артисты, кукла-петрушка, театры древности, современные театры, чем похожи и чем различаются), «Кто работает в театре?» с показом иллюстраций, фото людей разных профессий (чем занимаются в театре, важность работы); «Для чего нужна афиша» (рассматривание театральных и концертных афиш); «Кто на севере живет?!» с рассматриванием иллюстраций (о коренных народах севера – эвенках);

- медиа-презентаций «Мир театра» (как устроен театр), «Правила поведения в театре»;

- создания предметно-пространственной среды в группах для совместных сюжетно-ролевых игр детей в театр;

- организации совместной продуктивной деятельности детей по созданию афиш, рисунков «Кем бы я хотел быть в сказке?», декораций, театральных атрибутов;

- подборки стихов и загадок о театре, мультфильмов о жизни людей на Севере («Гора самоцветов»);
- викторины «Что мы знаем о театре?».

Вывод по третьей главе:

С целью оценки эффективности реализованного психолого-педагогического проекта по развитию взаимоотношений детей-сирот было проведено повторное изучение взаимоотношений детей. С этой целью мы использовали тот же диагностический инструмент, что и на предпроектном этапе исследования.

В данной группе зафиксировано отсутствие «изолированных» и «лидеров». Увеличение количества «предпочитаемых» детей, т.е. детей, имеющих благоприятный статус в группе, что составило 66,7% от общего числа воспитанников данной группы. Общее количество детей, относящихся к группе «пренебрегаемые» не изменилось. Однако если рассматривать результаты каждого отдельного ребенка на начало и конец опытно-экспериментальной работы, то можно зафиксировать переход детей из группы «пренебрегаемые» в «предпочитаемые» (8,4 %), а также переход из группы «изолированные» в группу «пренебрегаемые» (8,3 %).

Методические рекомендации по использованию результатов проекта представлены описанием комплекса игр по снятию фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним, рекомендациями по разворачиванию способов обогащения опыта взаимоотношений с воспитанниками детского дома других возрастов (из других квартир) и способов обогащения опыта взаимоотношений детей-сирот с семейными сверстниками.

Реализация данного проекта позволила детям приобрести позитивный опыт выстраивать отношения со сверстниками за пределами детского дома, помогла найти друзей, с которыми, возможно, они окажутся за одной партой, что, несомненно, поспособствует более успешной школьной адаптации будущих первоклассников.

Результаты повторного изучения взаимоотношений детей-сирот свидетельствуют о том, что разработанные и реализованные условия способствовали развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного

возраста, воспитывающихся в детском доме. Дети стали дружелюбнее, стали чаще сотрудничать, больше проявлять интереса и внимания друг к другу, реже ссориться.

Таким образом, на основании полученных результатов исследования, можно утверждать, что выдвинутая гипотеза – подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Взаимоотношения» как часть понятийно-категориального аппарата выбранной темы данной исследовательской работы, демонстрирую свое многообразие, вариативность реализации в различных ситуациях между различными индивидами.

Для того чтобы сложился определенный способ взаимоотношений между людьми, должны быть учтены и реализованы многие условия. Так как во взаимоотношениях участвуют два субъекта, то первоначально на сущность их связи влияют их собственные личности, особенности их характера, их развитие в социуме, их личностный опыт, и другие индивидуальные особенности, которыми обладает каждый человек.

Затем, важным компонентом при формировании взаимоотношений, выступает окружающая действительность – то место и время (в широком смысле), в которых субъекты начинают сознательно выстраивать данные взаимоотношения.

Базовыми, в рамках нашей магистерской работы, являются общие характеристики взаимоотношений, сформулированные Я.Л. Коломенским:

- благополучие взаимоотношений отражает степень удовлетворенности общением и признанием сторон данных взаимоотношений;
- характер отношений, складывающихся в группе, проявляется через взаимность выборов. Через призму данной характеристики взаимоотношений можно наблюдать имеющийся уровень привязанности, сплоченности в группе, либо негативные проявления данных показателей;
- осознанность выбора демонстрирует симпатию или антипатию человека к другим членам группы; в разных ситуациях будут отражаться разные индивидуальные установки человека во взаимоотношениях;
- социометрический статус позволяет соотнести членов группы друг с другом. Важно отметить, что влияние каждого элемента социометрической

структуры распространяется не только на личности, с которыми выстраиваются взаимоотношения, но и на всю группу в целом.

Изменение содержания одной из общих характеристик взаимоотношений будет влечь за собой изменение сути взаимоотношений в данной конкретной межличностной связи.

Во-вторых, особенности взаимоотношений детей-сирот обусловлены замкнутым кругом общения и отсутствием возможности свободно преодолевать эту замкнутость.

Данные условия со-проживания отражают особенности формирования личности детей-сирот, и как следствие, их межличностных связей (как позитивных, так и конфликтных):

- сформированность в детском доме взаимоотношений по типу родственных, семейных, влечет за собой невозможность развития общения и коммуникативной компетентности детей, проявляющиеся в поверхностном общении, нервозности, поспешности, непродуктивности самого общения; у детей отсутствует опыт выстраивания взаимоотношений таким образом, чтобы удовлетворить собственные потребности в общении и взаимодействии с другими людьми;

- низкая заинтересованность детей-сирот в собственном «Я», влечет ряд закономерных негативных последствий – от перекладывания вины на другого человека (и неумении принять возможность собственной виновности), до агрессивного поведения, неумения приходить к компромиссу и решать сложности конструктивно;

- неумение детей-сирот проявлять эмпатию, как следствие безразличного отношения к окружающим идет рядом с борьбой за внимание взрослого, но проявляется эта потребность через агрессивную реакцию на положительную оценку взрослым деятельности товарищей;

- практически отсутствует возрастная динамика развития взаимоотношений среди детей-сирот во всем дошкольном периоде.

Представленная информация демонстрирует ситуативность, отсутствие целенаправленности во взаимоотношениях детей-сирот, что влечет за собой безразличие в выборе субъектов для коммуникации, и, низкий уровень взаимности выборов.

В–третьих, базовыми условиями развития взаимоотношений детей-сирот являются игра, организованная с учетом определенных критериев, и необходимость в расширении круга общения.

Для того чтобы создать условия для формирования позитивных базовых характеристик взаимоотношений между детьми-сиротами, в игровом компоненте должна быть минимизирована речевая составляющая, исключены соревновательный элемент игры и предметы, опосредующие общение (различные игрушки), а также любая коммуникация должна быть безоценочного характера.

Таким образом, основы взаимоотношений целевой группы данной работы складываются из разных взаимодополняющих и взаимовлияющих показателей. Для практической реализации поставленных в работе целей и задач следует учитывать комплекс всех факторов, условий, особенностей, оказывающих влияние на построение взаимоотношений между детьми сиротами.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе образовательного учреждения для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с.Ванавары Красноярского края с детьми дошкольного возраста.

На базе детского дома с. Ванавары Красноярского края был разработан и реализован психолого-педагогический проект по развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста.

На предпроектном этапе исследования осуществлялось выявление и изучение взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста. С этой целью в данной группе использовался метод социометрии по методике Я.Л. Коломинского «У кого больше?».

Анализ статусной структуры, полученной по результатам социометрии, показывает, в группе 58,3% детей имеют благоприятный статус, то есть относятся ко второй статусной группе, а 41,7% – неблагоприятный, то есть имеют третий и четвертый статус. Кроме того, недостаточно высоки, такие показатели как оптимальность и осознанность взаимоотношений. Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию взаимоотношений среди воспитанников группы.

С целью развития взаимоотношений воспитанников дошкольной группы детского дома были реализованы два психолого-педагогических условия: внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре; обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот.

С целью реализации первого условия с детьми дошкольной группы были проведены игры, направленные на развитие взаимоотношений между детьми дошкольной группы детского дома. Проведение игр с детьми представляло собой внедрение технологии развития взаимоотношений со сверстниками состоящую из семи последовательно реализуемых этапов.

Основной задачей первого этапа являлся отказ от речевых способов общения и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации, которые требовали большего внимания детей друг к другу. На втором этапе смысловым центром всех игр становится внимание к сверстнику. Все игры направлены на развитие способности увидеть сверстника и почувствовать единство с ним. На третьем этапе отрабатывалась способность к согласованности движений, что требовало ориентации на действия партнеров и подстройки к ним. Четвертый этап предполагает погружение детей в общие для всех переживания – как радостные, так и тревожные. В играх этого этапа создавалось мнимое чувство общей опасности, которое объединяет и связывает дошкольников. На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных

игровых ситуациях. На шестом этапе становится возможным вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно положительный характер (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.). На заключительном, седьмом этапе проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу реальную помощь в совместной деятельности.

Реализация технологии развития взаимоотношений со сверстниками, основанной на ведущем виде детской деятельности – игре позволила детям воспринимать сверстника не как конкурента и соперника, а как партнер, что способствовало сплочению детей и единства с другими. Отсутствие в играх игрушек и других привлекательных предметов не отвлекало детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинал видеть интересного партнера. Чувство общности и способность видеть другого стало тем фундаментом, на котором строятся зародилось сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие.

С целью реализации второго условия – обогащение опыта взаимоотношений с различными людьми, чему способствует расширение круга общения детей-сирот – было реализовано два направления работы, которые условно можно определить как внутреннее и внешнее.

В рамках реализации внутреннего направления работы в группу к дошкольникам, приглашали воспитанников детского дома других возрастов (из других квартир), родные братья и сестры, что способствовало сплочению детей не только дошкольников, но и детей из других квартир, которые взяли шефство над воспитанниками дошкольного возраста. Отношения между родными братьями и сестрами стали более близкими, дети стали чаще проявлять интерес друг к другу, старшие стали чаще приходить к своим младшим братьям и сестрам, играть с ними, приглашать к себе в квартиру.

В рамках реализации внешнего направления работы с педагогическим коллективом детского сада, находящегося в микрорайоне, было согласовано совместная постановка спектаклей с детьми. Дети поочередно приходили

на репетиции друг к другу. Когда одна подгруппа воспитанников детского дома и детского сада репетировала сцену спектакля в актовом зале, другая находится в групповой комнате, где дети имели возможность общаться, играть друг с другом. Такая организация деятельности позволила детям сиротам приобрести опыт взаимодействия с семейными детьми и способствовало расширению позитивного опыта взаимоотношений со сверстниками, выстраиванию дружеских отношений. Организация деятельности по совместной подготовке декораций, театральных атрибутов, оформлению афиш, способствовало развитию сотрудничества, умению работать в коллективе над созданием общего продукта. Проведение премьерных показов в детском доме и в детском саду, Доме престарелых, способствовало созданию ситуации успеха для каждого ребенка, появления чувства личной значимости.

С целью оценки эффективности реализованного психолого-педагогического проекта по развитию взаимоотношений детей-сирот было проведено повторное изучение взаимоотношений детей. С этой целью мы использовали тот же диагностический инструмент, что и на предпроектном этапе исследования.

В данной группе зафиксировано отсутствие «изолированных» и «лидеров». Увеличение количества «предпочитаемых» детей, т.е. детей, имеющих благоприятный статус в группе, что составило 66,7% от общего числа воспитанников данной группы. Общее количество детей, относящихся к группе «пренебрегаемые» не изменилось. Однако если рассматривать результаты каждого отдельного ребенка на начало и конец опытно-экспериментальной работы, то можно зафиксировать переход детей из группы «пренебрегаемые» в «предпочитаемые» (8,4 %), а также переход из группы «изолированные» в группу «пренебрегаемые» (8,3 %).

Методические рекомендации по использованию результатов проекта представлены описанием комплекса игр по снятию фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности

с ним, рекомендациями по разворачиванию способов обогащения опыта взаимоотношений с воспитанниками детского дома других возрастов (из других квартир) и способов обогащения опыта взаимоотношений детей-сирот с семейными сверстниками.

Результаты повторного изучения взаимоотношений детей-сирот свидетельствуют о том, что разработанные и реализованные условия способствовали развитию взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авраменко Н.С. Актуальность проблемы социально-нравственного воспитания детей-сирот в современной педагогической мысли // Вестник развития науки и образования. 2010. № 3. С. 133–135.
2. Авраменко Н.С. К постановке проблемы воспитания детей-сирот старшего дошкольного возраста с учетом особенностей пола // Материалы научной конференции преподавателей и студентов. Борисоглебск, 2008. С. 6–8.
3. Авраменко Н.С. Проблема развития предпосылок толерантности сирот старшего дошкольного возраста в закрытом социуме детского дома // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (58). С. 86–89.
4. Авраменко Н.С. Проблема социально-нравственного воспитания сирот в детском доме // Материалы научной конференции преподавателей и студентов. Борисоглебский гос. пед. институт. Борисоглебск, 2011. С. 233–235.
5. Авраменко Н.С. Проблема формирования социально-нравственных качеств у детей-сирот с учетом особенностей пола // Материалы международной научно-практической конференции «Современное образовательное пространство: теория и практика», Борисоглебск, 2008. С. 48–51.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
7. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками. // Дошкольное воспитание 2001. №5. С.51.
8. Арушанова А., Дурова Н., Рычагова Е. Пятый год жизни: истоки диалога. // Дошкольное воспитание. 2004. №3. С. 66.
9. Батаршев А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности. Таллин. «Регалис».1998. 164 с.

10. Безруких М.М. Дети, которых не понимают взрослые // Дошкольное воспитание. 2002. №5. С. 34–35
11. Бережнова Л.И. Диагностика психической напряженности детей, воспитывающихся в условиях интернатного типа. Автореф. дисс. канд. псих. наук. М., Моск. пед. ин-т. 1995. 16 с.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Аспект Пресс, 1998. 348 с.
13. Бордовская Е.В. Педагогическая помощь детям, страдающим психической депривацией / Тезисы докладов и сообщений V Международной конференции «Ребенок в современном мире: права ребенка». СПб, Омега, 1998. 137–139.
14. Бохан Т. Г. Особенности пространственно-временной организации жизненного мира детей, лишенных родительского попечения //Сибирский психологический журнал. 2011. №. 39. С.15
15. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. // Вопросы психологии. 2001. №3. С. 17–26.
16. Вересов Н., Хаккарайнен П. Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников. // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 12–14
17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006. 480 с.
18. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии СПб.: Союз, 1997. 144с.
19. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2001. 240 с.
20. Грейс Крайг Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
21. Грибанова Г.В. Межличностные отношения между взрослыми и детьми в условиях детского дома. // Дефектология. 1993. - №6.- 13-19 С.
22. Детская практическая психология. Учебник // Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2004. 255 с.
23. Дубровина, И.В., Данилова, Е.Е., Прихожан, А.М. Психология // Под ред.

- И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1999. 464 с.
24. Зайцева О.Ю. Игровая коррекция поведения тревожных детей воспитанников детского дома. // Комплексное обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников детского дома. Материалы научно-практической конференции. СПб, 1999. С.52.
 25. Запорожец А. В. Общие вопросы исследования и его методика // Развитие общения у дошкольников. М.: Педагогика, 1999. 258 с.
 26. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб: Питер, 2013. 416 с.
 27. Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: ВЛАДОС, 1997. 412 с.
 28. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1998. 389 с.
 29. Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социальнопсихологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопр. психол. 1990. № 2. С. 35–43.
 30. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М.: АСТ, 2010. 448 с.
 31. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии // Справочное издание по психологии. М.: Просвещение, 1992. 127 с
 32. Кряжева Н. А. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1997. 376 с.
 33. Леонтьев А.Н. Психология общения. М.: Просвещение; 1998. 218 с.
 34. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. М.: Вопросы психологии, 1996. 465с.
 35. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 423 с.
 36. Лисина М.И. Потребность в общении. М.: Педагогика, 2006. 572с.
 37. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие

- по практической психологии. М.: Вопросы психологии 1997. 316 с.
38. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. М.: Гардарики, 2004. 255 с.
 39. Мещерякова С.Ю. «Игры и игрушки для детей раннего возраста» М.: МГППУ, 2004. 72 с.
 40. Мещерякова С.Ю. «Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет» НПО "МОДЭК" , 2001. 240 с.
 41. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. об-во России, 2001. 320 с.
 42. Михайленко Н. Я. Управление самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей //Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. М., 1997. 297с.
 43. Мухачева М.В. Особенности развития взаимоотношений детей-сирот дошкольного возраста в детском доме //Журнал современные проблемы детства. 2018г. №10. С.54–59
 44. Мухачева М.В. Постинтернатное сопровождение воспитанников детских домов Красноярского края: проблемы опыт перспективы // Материалы Краевого фестиваля педагогических и управленческих практик специалистов краевых государственных казенных учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (г. Канск , 1–3 декабря 2016 г.) Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. С.90–95
 45. Мухина В.С. Лишенные родительского попечительства. М.: Просвещение, 1991. 53 с.
 46. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. / Вопросы психологии. 1989. №1. С.32–39
 47. Мухина В.С. Детская психология // Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1995. 272 с.
 48. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической

- психологии, 1999. 368 с.
49. Обозов Н.Н. Психология сиротства. // Изд.3-е. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
 50. Нечаева В.Г. Воспитание дошкольника в труде. М: Просвещение, 1990. 264с.
 51. Прихожан А.М., Н.Н. Толстых. Психология сиротства. Изд.3–е. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
 52. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). М.: Педагогика, 1998. 160 с.
 53. Психическое развитие воспитанников детского дома // Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 2006. 264 с.
 54. Психология человека от рождения до смерти // Под ред. А.А. Реана. СПб: Питер, 2002. 544 с.
 55. Развитие личности в условиях психической депривации // Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1991. 159 с.
 56. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Под ред. А. Г. Рузской. М., 2004. 348с.
 57. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования // Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1996. 236 с.
 58. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социально-педагогическая психология СПб.: Питер, 2000. 212 с.
 59. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М.: Педагогика, 1991. 264 с.
 60. Рыбиновский Е.М. Возрастные стандарты социализации детей-сирот. М.: Педагогика, 1999. 219 с.
 61. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. М.: ВЛАДОС, 2000. 156 с.
 62. Смирнова Е. О. Психология ребенка. Москва: Школа–Пресс, 1997. 384 с.
 63. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения

- дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 159 с.
64. Снегирева Л. А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации. Минск, 2005. 268с.
 65. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев, 1998. 215с.
 66. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. М.Генезис, 2001. 246с.
 67. Формирование нравственных взаимоотношений старших дошкольников в игре. Киев, 1998. 216с.
 68. Царегородцева Л.М. Психологические условия организации контактов младенцев в доме ребенка // Учебное пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов . М.: Просвещение 1991. 223 с.
 69. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб: Изд-во СПб. Уната, 2005. 628 с.
 70. Шпиц Р. А. Психоанализ раннего детского возраста // Пер. с англ. Канон+РООИ «Реабилитация», 2015. 318с.
 71. Шпиц Р. А., Коблинер У. Г. Первый год жизни. Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений // М.: Академический Проект, 2006. 298с.
 72. Щелованов Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях // М: Прсвещение, 1998. 37 с.
 73. Щедровицкий Г.П. Начала системно-структурного исследования взаимоотношений в малых группах. // Курс лекций. Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.3. М.: Путь, 1999. 231с.
 74. Эльконин Д.Б. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста // Сборник статей под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. С.26-43.
 75. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

76. Charlotte Bühler: Selbstdarstellung. In: Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 1. Huber, Bern u. a. 1992, S. 9–42.
77. Parten M.B. Social participation among pre-school children// J. of Abnormal and Social Psychology. 1982. V. 27. p. 243-269.
78. Parten M.B. Social participation among pre-school children// J. of Abnormal and Social Psychology. 1982. V. 27. p. 243-269.
79. Shepard Jon M. Sociology. Minneapolis: West Publishing Company, 1993.- 601p

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

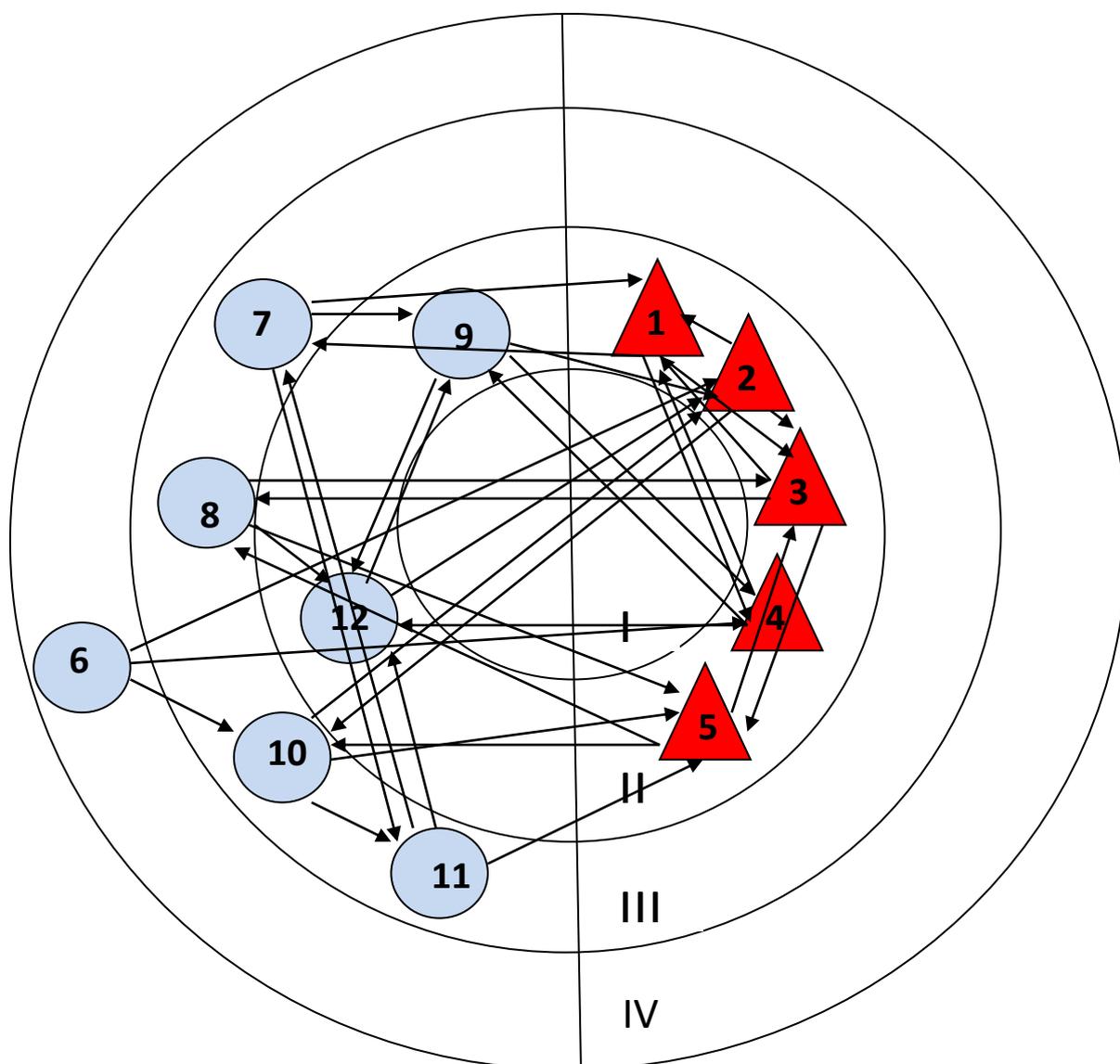


Рис. 1. Социограмма статусных категорий и выборов детей дошкольного возраста в детском доме до начала реализации проекта

Приложение В

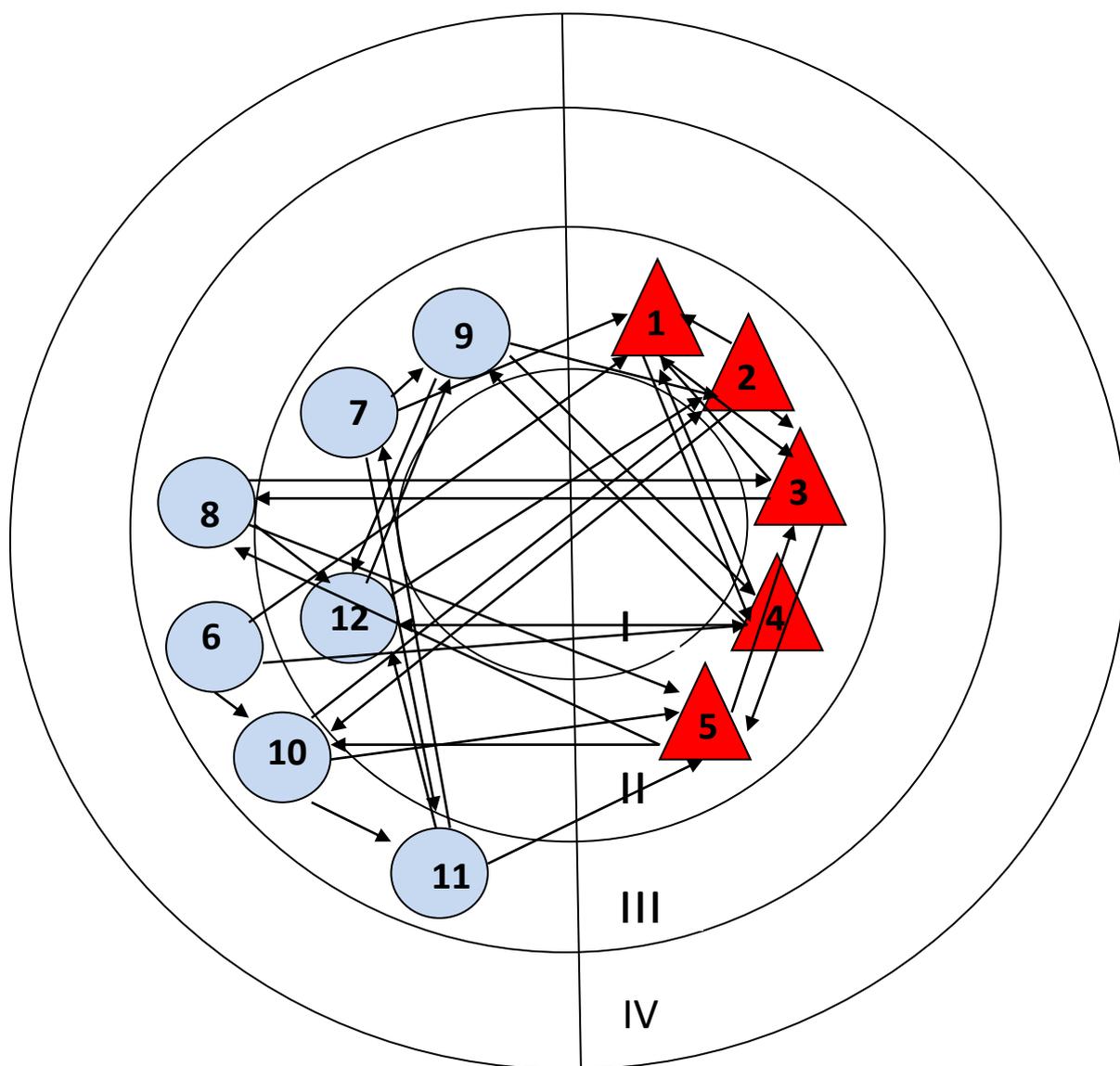


Рис 2. Социограмма статусных категорий и выборов детей дошкольного возраста в детском доме после реализации проекта

Приложение С

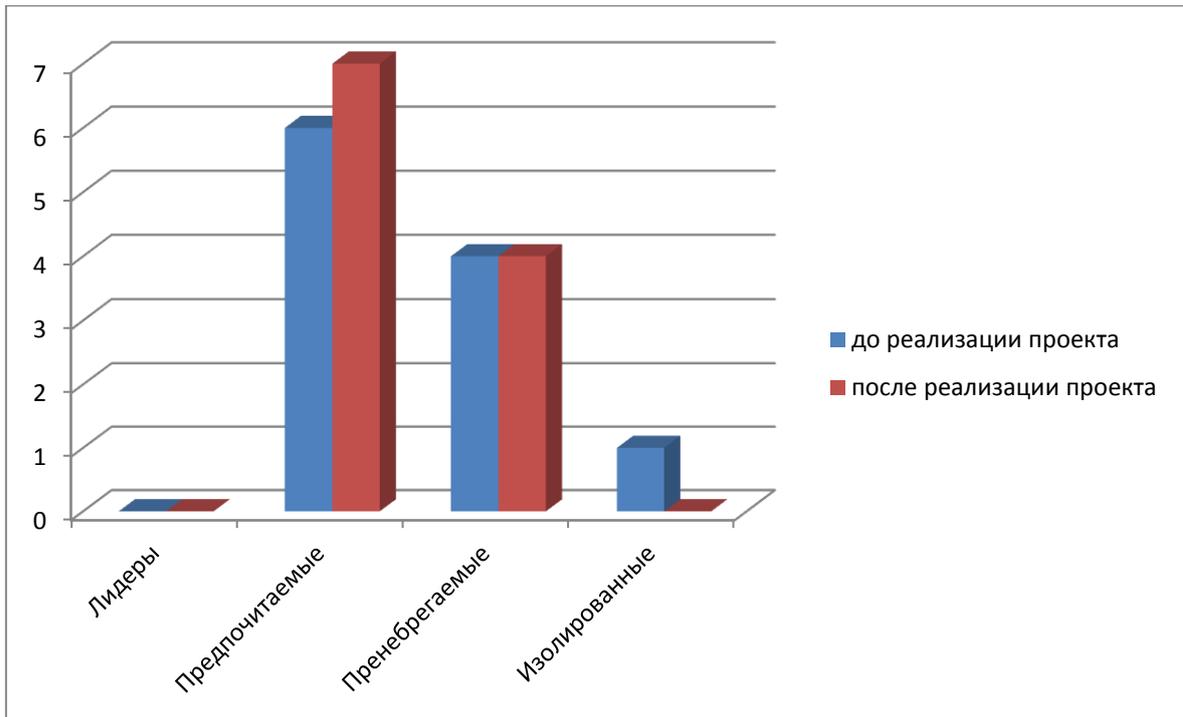


Рис. 3. Результаты социометрического изучения статусного распределения детей в группе до и после реализации проекта