Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии

Кафедра возрастной, педагогической и специальной психологии

Дипломная работа

Психологические особенности страхов у детей с нарушениями зрения

Чебоксары 2013

Введение

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обусловливает возникновение отклонений в его психическом развитии.

Состав группы детей с ОВЗ, по мнению Н.Н. Малофеева [40], в настоящее время явно меняется, при этом выделяются два взаимосвязанных процесса. Одной из ведущих современных тенденций является рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания.

Вместе с тем, наряду с «утяжелением» состава детей с ОВЗ обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ к семи годам достигают близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Часть наиболее «благополучных» детей с ОВЗ «уходит» из специального образовательного пространства в общеобразовательное пространство массового образования. Именно поэтому в настоящее время присутствует необходимость комплексного изучения детей с ОВЗ с целью выявления условий, способствующих достижению уровня психического развития этих детей уровню, близкого к норме.

Согласно данным статистики в настоящее время в мире живут около 180 миллионов детей с нарушениями зрения. При этом нарушения эмоциональной сферы как вторичный дефект у данной категории детей становятся все более разнообразными и трудными для осуществления коррекционной поддержки.

Эмоциональная сфера многими известными педагогами и психологами выводится в ранг базовых образований личности дошкольников, ее «центрального звена» (Л.С. Выготский [8], С.Л. Рубинштейн [56] и др.), «ядра индивидуальности» (А.В. Запорожец [17], Л.И. Божович [4] и др.), первичной структуры, осуществляющей регуляцию поведения и деятельности ребенка, его ориентацию в окружающем мире.

Эмоции оказывают влияние на все виды психической деятельности не только нормально развивающегося ребенка дошкольного возраста, но и ребенка с нарушением зрения. Формирование эмоциональной сферы в условиях нормативного развития нашло отражение в работах: Л.С. Выготского [8], С.Л. Рубинштейна [56], П.К. Анохина [1], А.В. Запорожца [17], В.С. Мухиной [44], Е.П. Ильина [25], Б.И. Додонова [14], И.В. Шаповаленко [68], К.Э. Изарда [23], И.Ю. Кулагиной [31], О.А. Карабанова [26], А.Н. Лука [35] и др. В исследованиях этих специалистов эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющая на любое проявление человеческой активности и обеспечивающая адаптацию к изменяющимся условиям окружающей действительности. В дошкольном возрасте эмоциональное развитие претерпевает значительные изменения в сторону своего усложнения, устойчивости, дифференциации характеристик и интеграции их в единую целостную систему. Возрастную динамику эмоционального развития определяют эмоциональные новообразования, последовательно формирующиеся на различных этапах онтогенеза: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые - социальные), опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций. В индивидуальном развитии человека эмоции и чувства выступают как значимый фактор в формировании личности, в особенности ее мотивационной сферы. На базе положительных эмоциональных переживаний появляются и закрепляются потребности и интересы человека.

Психологические особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения нашли отражение в работах Л.И. Солнцевой [60], С.А. Тимофеевой [63], А.Г. Литвака [34], Л.И. Фильчиковой [65], Л.И. Плаксиной [50], Г.А. Буткиной [7], В.П. Гудониса [12], В.П. Ермакова [16] и др. Нарушение зрения вносит специфику в развитие всей личности ребенка и особенно велико его влияние на эмоциональную сферу ребенка. Развитие эмоций у детей с нарушением зрения имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи.

Современная социальная ситуация развития далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей с нарушениями зрения, в положительных эмоциональных переживаниях. Взрослые не всегда понимают проблемы, трудности при ориентации в окружающем мире детей данной категории. В связи с этим нередкими стали случаи различного рода отклонений в эмоциональном развитии детей, проявления агрессивности, тревожности, страха, эгоцентризма, нежелания сочувствовать и сопереживать другим.

А.И. Захаров [18] в своих работах указывает, что страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока. А.В.Петровский [49] рассматривает страх как эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленную на источник действительности или воображаемой опасности.

В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула.

Анализ литературных источников показывает, что специальных психологических исследований, посвященных трудностям эмоционального развития детей с нарушениями зрения крайне мало. В свою очередь трудности эмоционального развития ребенка с нарушениями зрения в дошкольном возрасте становятся фактором, осложняющим его взаимодействие со сверстниками и адаптацию в дошкольном учреждении и в школе. Эмоциональные расстройства негативно влияют на психическое здоровье дошкольников с нарушениями зрения, а также ограничивают их социальные возможности в процессе адаптации и интеграции. Следовательно, проблема эмоционального самочувствия детей с нарушениями зрения требует специального психологического изучения.

Цель исследования: выявление психологических особенностей страхов у дошкольников с нарушениями зрения.

Объект исследования: эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: психологические особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Гипотеза:

мы предположили, что в эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников имеются существенные различия. В условиях зрительной недостаточности у детей с нарушениями зрения проявляются эмоциональные трудности, в частности высокий уровень страхов и их повышенное количество, существенный недостаток понимания эмоциональных переживаний, неуверенность и другие.

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

проанализировать современное состояние проблемы формирования эмоциональной сферы у детей в психологической и педагогической литературе.

выявить особенности развития страхов у дошкольников с нарушениями зрения.

составить рекомендации по коррекции страхов у дошкольников с нарушениями зрения.

Методологические основы исследования:

Основополагающие законы и принципы диалектико-материалистической философии (закон перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей; принципы развития, взаимосвязи, детерминизма и др.)

ключевые теоретические положения, изложенные в концепциях Л.С. Выготского (о формировании высших психических функций, об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка, о сложной структуре дефекта, о развивающем характере обучения, об актуальном уровне и потенциальном уровне развития ребенка); А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна (о развитии психики в деятельности); А.Н. Запорожца, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна (о ведущей роли зрительного анализатора в познавательной и практической деятельности); А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой (о взаимодействии общего и специфического в индивидуальном развитии лиц с нарушениями зрения).

Кроме того, мы опирались на исследования, выполненные в области психологии и педагогики по проблеме эмоциональной сферы (Л.С. Выготский, К.Э. Изард, Е.И. Изотова, А.Н. Лук и др.)

Методы:

анализ и обобщение материалов исследований, выполненных в области детской, педагогической и специальной психологии по проблеме исследования.

анализ медицинской документации.

психологический эксперимент

методы количественной и качественной обработки полученных данных.

Практическая значимость исследования:

· Полученные данные дополняют характеристику детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в плане формирования их эмоциональной сферы и могут быть использованы при преподавании курса специальной психологии.

· Разработанные методические рекомендации по коррекции страхов могут быть использованы педагогами и психологами дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми, имеющими нарушения зрения.

Этапы исследования:

· 1 этап (февраль - сентябрь 2012 г.): анализ психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме, выявление проблемы; разработка плана исследования, подбор комплекса диагностических методик, определение основных параметров исследования;

· 2 этап (октябрь 2012 г. - февраль 2013 г.): проведение экспериментального исследования по проверке гипотезы; обработка полученных данных

· 3 этап (март - июнь 2013): составление рекомендаций по проблеме исследования, формулирование выводов, оформление выпускной квалификационной работы.

Организация исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида» и МБДОУ «Детский сад № 112 комбинированного вида». В нем принимало участие 29 детей: дети с нормальным зрением (19) и дети, имеющие нарушения зрения (10).

Апробация исследования: результаты исследования обсуждались:

на Всероссийской научно - практической конференции «Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект», организованной ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» 21 марта 2012 года на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии (доклад на тему: «Особенности формирования эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения») с публикацией одноименной научной статьи в сборнике по материалам данной конференции;

на X Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект», организованной ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» 27 апреля 2013 года на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии (доклад на тему: «Особенности формирования страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения») с публикацией одноименной научной статьи в сборнике по материалам данной конференции;

на Всероссийской научно-практической конференции студентов (заочно) «Студент и наука - 2013», организованной ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет» 19 апреля 2013 года (доклад на тему «Формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста») с публикацией одноименной научной статьи в сборнике по материалам данной конференции;

на IV Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей (заочно) «Коррекционно-развивающая среда как средство социализации детей с отклонениями в развитии», организованной ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» на факультете психологии и дефектологии 22-23 ноября 2012 года (доклад на тему «Психологические особенности страхов детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения») с публикацией одноименной научной статьи в сборнике по материалам данной конференции.

ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Эмоциональная сфера как предмет исследования в психологии и педагогике

В современной психологии отношение к проблеме эмоционального развития неоднозначно. Проблемой изучения развития эмоциональной сферы занимались Л.С. Выготский [8], А.В. Запорожец [17], А.С. Спиваковская [61], Б.И. Додонов [14], Е.П. Ильин [25], К.Э. Изард [23] и др. В исследованиях этих специалистов эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющая на любое проявление человеческой активности и обеспечивающая адаптацию к изменяющимся условиям окружающей действительности.

В XVIII - XIX вв. учёные не имели единой точки зрения относительно природы эмоций. Р.С. Немов [45] в своей работе упоминает о том, что еще в 1872 г. Ч. Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности, организма и эмоций. Эмоции, согласно эволюционной теории, появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни.

Е.И. Рогов говорит о том, что идеи Ч. Дарвина были восприняты и развиты в другой теории, получившей в психологии широкую известность в конце 19 века. Ее авторами явились У. Джемс и К. Ланге. Согласно этой теории, первопричинами возникновения эмоциональных состояний являются изменения физиологического характера, происходящие в организме. Возникнув под влиянием внешних или внутренних стимулов, они затем отражаются в голове человека через систему обратных нервных связей и порождают ощущение определенного эмоционального тона [55].

Е.П. Ильин пишет о том, что в 1928 году У. Кэннон и П. Бард, сформировали таламическую концепцию эмоций, где центральной составляющей в запуске эмоциональных состояний являлся таламус. По мнению разработчиков теории, таламус выполняет роль «диспетчера», который при возникновении эмоциональных ситуаций одновременно посылает мощный импульс вегетативной нервной системе и коре больших полушарий мозга [25].

Периферическая концепция Джемса - Ланге и таламическая концепция Кэннона - Барда образуют группу детерминистских теорий эмоций. Основная их идея: эмоции человека детерминированы, т.е. что все наши эмоции обусловлены воздействием каких-то событий или стимулов и не проявляются свободно.

Отдельно стоит когнитивная группа теорий, объясняющих природу эмоций через интеллектуальные или, как их ещё называют, когнитивные факторы.

К.Э. Изард [23], Р.С. Немов [45], Е.И. Рогов [55] обращают внимание на теорию когнитивного диссонанса, предложенную американским исследователем Л. Фестингером. Исходное положение: диссонанс есть отрицательное состояние, возникающее в ситуации, когда человек имеет разные, противоречивые друг другу сведения, мнения, знания об одном и том же объекте. Положительные эмоции человек испытывает, когда реальные результаты деятельности согласуются с намеченными или ожидаемыми. Состояние диссонанса субъективно переживается как дискомфорт, внутреннее неудобство, от которого человек стремится избавиться. Для этого у каждого человека есть только два выхода: изменить свои ожидания так, чтобы они соответствовали реальности, или попытаться получить новую информацию, которая устранила бы противоречие и согласовалась с прежними ожиданиями.

К разряду когнитивистских теорий можно отнести информационную концепцию эмоций П.В. Симонова. В соответствии с этой теорией эмоциональные состояния определяются качеством и интенсивностью актуальной потребности индивида и оценкой, которую он дает вероятности ее удовлетворения. Если у человека нет потребности, то и эмоции он не испытывает; эмоция не возникает и в том случае, когда человек, испытывающий потребность, обладает полной возможностью для ее реализации. Если субъективная оценка вероятности удовлетворения потребности велика, проявляются положительные чувства. Отрицательные эмоции возникают, если субъект отрицательно оценивает возможность удовлетворения потребности [58]. Дискуссии о специфичности физиологического проявления эмоций в 1920-е годы приводят многих психологов и физиологов к описанию эмоций в контексте энергетических и фоновых процессов. Тем самым под вопрос ставился сам статус эмоциональных явлений как качественно своеобразных «сущностей», занимающих свое, особое, отдельное место в процессах жизнедеятельности. Под этим понимается, что для психологии пропадает явление эмоций самих по себе, к чему психология пришла уже к середине XX века [5]. Г.М. Бреслав пишет о том, что наиболее радикальной в отрицании эмоциональных явлений как определенного класса психических явлений была Э. Даффи, которая в своих работах утверждала, что физиологическое проявление эмоциональной сферы настолько генерализовано, что опознать по физиологическим проявлениям конкретное эмоциональное состояние невозможно, и в принципе существование описания даже самых сильных эмоциональных состояний не отличаются от описаний поведения в целом. Делается радикальный вывод о том, что эмоций как отдельных и специфических явлений в реальности не существует, а есть лишь дань философской традиции, выделяющей эмоции в отдельную группу явлений [5].

В.Д. Шадриков пишет о том, что объектом изучения дифференциальных теорий являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается отдельно от других, как самостоятельный переживательно - мотивационный процесс, влияющий на когнитивную сферу и на поведение человека в целом.

В основном все дифференциальные теории основываются на трехмерном представлении системы чувств В. Вундта, в которой выделяются три пары простых чувств:

удовольствие - неудовольствие,

возбуждение - успокоение,

напряжение - разрешение [67]. На основе этой трехмерной схемы Р.С. Вудвортс предложил свою двухмерную классификацию мимических выражений эмоций в виде круга с двумя осмии: «удовольствие - неудовольствие» и «принятие - отталкивание». Затем, как отмечает Г.М. Бреслав, Г. Шлоссберг добавил третье измерение «сон - напряжение»[6, С. 42].

Однако последующие исследования показали, что оценки «принятие - отталкивание» и «сон - напряжение» высоко корректируют друг с другом и не является независимыми [67]. В результате была создана шкала Шлоссберга - Вудвортса для предсказания категории эмоций с помощью оценок удовольствия - неудовольствия и принятие - отталкивания [25].

К группе дифференциальных теорий эмоций Г.М. Бреслав относит концепцию Р. Плутчика. Р. Плутчик один из наиболее известных теоретиков по базовым эмоциям, также придавал особое значение тому, какие эмоциональные явления являются первичными, а какие производными. И выделил общие свойства «первичных эмоций»: они релевантные базовым биологическим адаптивным процессам; могут быть найдены в той или иной форме на всех эволюционных уровнях; не зависят в своем определении от конкретных нейрофизиологических структур или частей тела; не зависят в своем определении от интроспекции (хотя она и может использоваться); могут быть определены первично в поведенческих («стимульно-реактивных») терминах [6, С. 48].

К.Э. Изард [23] разрабатывает дифференциальную теорию эмоций, в которой выделяет 10 фундаментальных эмоций, образующих основную мотивационную систему человеческого существования:

Интерес - возбуждение

Удовольствие - радость

Удивление - изумление

Горе - печаль

Гнев - ярость

Отвращение - омерзение

Презрение - пренебрежение

Страх - ужас

Стыд - застенчивость

Вина - раскаяние.

Из десяти фундаментальных эмоций можно составить (и пережить!) 45 диад и 120 триад. Несмотря на такой удивительно многообразный репертуар эмоциональных состояний, которые потенциально доступны человеку, К. Изард считает, что в каждый момент времени, возможно, испытывать только одну преобладающую эмоцию.

В основе самой дифференциальной теории К.Э. Изарда лежат пять ключевых тезисов:

основную мотивационную систему образуют десять фундаментальных эмоций;

каждая из этих эмоций имеет свою мотивационную и «переживательную» составляющую;

фундаментальные эмоции, такие как радость, печаль, гнев или стыд, переживаются по-разному и по-разному влияют на когнитивную сферу и на поведение человека;

эмоциональные процессы взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;

в свою очередь, драйвы, гомеостатические, перцептивно-когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоционального процесса [23].

По мнению Г.М. Бреслава эклектические теории эмоций представляют нам совершенно новые модели эмоций, которые объединяют все ранее представленные учения в некий собирательный «букет» разнородных принципов и идей современных зарубежных исследователей психологии эмоций [6].

Кросс-культурная концепция позволяет учитывать культурные правила выражения и переживания эмоций, которые действуют в различных культурных общностях.

Г.М. Бреслав к эклектической группе теории эмоций относит кросс-культурную концепцию П. Экмана и Т. Фризена. Они в 1972 году провели эксперимент по универсальной классификации телесных движений в разных культурах, в котором участвовали американцы и японцы. Испытуемым демонстрировали фрагменты фильмов, имеющие негативное эмоциональное содержание. В одном случае, испытуемые просматривали фильм в одиночку, их мимические проявления можно было описать как универсальные. В другом случае, к испытуемым заходил старший по возрасту экспериментатор. При нём американцы проявляли негативные эмоции, а японцы улыбались. Их улыбки не были интернализованными реакциями на негативную ситуацию. Следовательно, выражение эмоций на лице подвергается двойному влиянию универсальных, биологически детерминированных факторов выражения фундаментальных эмоций и специфических для данной культуры правил. Позже П. Экман провел эксперимент по универсальной выраженности и схожести в переживании фундаментальных эмоций, описанных К.Э. Изардом. Данный эксперимент проведен 21 стране мира, так эмоция удивления была опознана в 20 странах , эмоция страха - в 19, а эмоция гнева - в 18 [6].

После П. Экмана многие занимались распознанием эмоций по мимике в различных культурах, подтверждая данные об универсальности проявления эмоций. Д. Мацумото и его коллеги исследовали различия в культурных нормах проявления эмоций между различными культурами, предполагая, что нормы проявления эмоций различаются в соответствии с особенностями индивидуалистического или коллективистского подхода к отношениям личности с членами и с не членами группы. Д. Мацумото считает, что выражение лица имеет массу преимуществ перед другими средствами передачи эмоций. Во-первых, годы исследований создали более чем достаточную базу для проведения новых исследований и дальнейшего сбора данных. Во-вторых, представление об универсальности обеспечивает как теоретиков, так и экспериментаторов концептуальной базой, на основе которой возможно осмысление черт культурного сходства и различия, проявляющихся в выражениях лица. В-третьих, лицо может выражать отдельные эмоциональные состояния, давая конкретную информацию о человеке, которая может изучаться как с точки зрения мотивации, так и с точки зрения коммуникации. В-четвертых, разработки, подобные системе кодирования мимики П. Экмана и Т. Фризена, показали, что лицо - это одна из самых сложных сигнальных систем и поэтому представляет собой богатый материал для исследования [54].

В отечественной психологии особый интерес вызывает подход Л.С. Выготского, раскрывающий проблему эмоций в неразрывном единстве с личностным развитием детей и процессом их социализации. Великий отечественный психолог подчеркивал роль межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, интеллектуальной и эмоциональной сферой психики. Л.С. Выготский, выделив в качестве «центрального звена» структуры личности дошкольника, положил начало изучению связи «аффекта с интеллектом». Данная связь обнаруживается, во-первых, во взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга, во-вторых, в том, что эта связь носит динамический характер - всякой ступени в развитии интеллекта соответствует своя ступень в развитии эмоций [8].

Последователи Л.С. Выготского (Л.И. Божович [4], А.В. Запорожец [17], А.Н. Леонтьев [33]) научно обосновывают существование связей между эмоциональным развитием ребенка и его деятельностью, практическим опытом: эмоциональная сфера ребенка развивается в деятельности и зависит от содержания и структуры этой деятельности.

Наличие связей меду эмоциональной и другими сферами личности не сводится к одностороннему влиянию эмоции - мотивы, эмоции - познавательная деятельность и др. В отечественной психологии доказано наличие обратной связи - влияние других сфер личности на механизм включения эмоций, обогащение эмоциональных проявлений в целом (С.Л. Рубинштейн [56], П.В. Симонов [58], Д.Б. Эльконин [70] и др.).

Таким образом, мы видим, что существует много теорий эмоций, однако споры о ее природе продолжаются.

На данный момент в психологии можно встретить разные определения эмоций. Б.И. Додонов пишет, что «термины, обозначающие психические явления, обычно называемые эмоциями, не имеют строгого значения, и среди психологов до сих пор идут дискуссии на тему «что значит что»». Сам автор использовал понятие «эмоция» в широком смысле, включающем и чувства.

П.К. Анохин, определяя эмоцию, пишет: «Эмоции - физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека - от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения» [1, С. 10].

А.Н. Леонтьев пишет, что к эмоциональным процессам относится широкий класс процессов внутренней регуляции деятельности и что они способны регулировать деятельность в соответствии предвосхищаемыми обстоятельствами. По его мнению, простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях (врожденных реакциях) [33].

С.Л. Рубинштейн в раскрытии сущности эмоций исходил из того, что в отличие от восприятия, которое отражает содержание объектов, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту [56].

На сегодняшний момент наиболее употребительным является определение «эмоции», которое дал Е.П. Ильин: «Эмоция - это переживание человеком своего отношения к какому-то объекту или событию; рефлекторная психовегетативная реакция, связанная с проявлением своего субъективного пристрастного отношения (в виде переживаний) к ситуации и ее исходу и способствующая организации целесообразного поведения в этой ситуации» [25, С. 457].

Б.И. Додонов [14] предложил классификацию «ценных» эмоций.

. Альтруистические эмоции. Эти переживания возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям.

. Коммуникативные эмоции. Эти эмоции возникают на основе потребности в общении.

. Глорические эмоции (от лат. gloria - слава). Эти эмоции связаны с потребностью в самоутверждении, в славе.

. Праксические эмоции. Переживания, «вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения».

. Пугнические эмоции (от лат. pugna - борьба). Эмоции происходят от потребности в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе.

. Романтические эмоции. В академическом «Словаре русского языка» романтизм определяется как «умонастроение, проникнутое идеализацией действительности, мечтательной созерцательностью», а романтиком словарь называет того, «кто настроен романтически, склонен к мечтательности, к идеализации жизни и людей».

. Гностические эмоции. Гностические (от греч, gnosis - знание) эмоции издавна описываются в учебниках психологии под рубрикой интеллектуальных чувств. Часто, однако, при этом в одном ряду оказываются и конкретные переживания (удивление), и свойства личности (чувство нового).

. Эстетические эмоции. Категория эстетических чувств выделена давно. Сложность проблемы состоит в том, что эстетические отношения к изображаемому проявляются через все другие чувства - радость, гнев, тоску, отвращение, страдание, горе и т.д.

. Гедонистические эмоции. К указанной категории, по мнению Б.И. Додонова, относятся эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте.

. Акизитивные эмоции (от франц. acquisition - приобретение). Эти эмоции возникают в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них [14].

П.В. Симонов классифицировал эмоции, исходя из потребностей, которые провоцируют появление этих эмоций. В результате он обозначил четыре пары базисных эмоций: удовольствие-отвращение, радость-горе, уверенность-страх, торжество-ярость. К вторичным (интеллектуальным) эмоциям отнес интерес, волнение. Сложные смешанные эмоции, по мнению П.В. Симонова, возникают при одновременной актуализации двух или нескольких потребностей - злорадство, возмущение, презрение и др. [58].

Часто встречается деление эмоций на положительные и отрицательные (А.Н. Леонтьев [33]), низшие и высшие (социальные): нравственные, эстетические, интеллектуальные (А.В. Запорожец [17], В.С. Мухина [44] и др.)

К наиболее значимым эмоциям в современной психологии принято относить следующие типы эмоциональных переживаний: аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, стресс [2].

А.Г. Асмолов рассматривает аффект как эмоциональное состояние, насыщенное яркими движениями и изменениями в функционировании внутренних органов, является следствием переживания значимых для человека жизненных событий, приводящих к потере самообладания. Несмотря на кратковременность протекания, влияние аффекта на общее состояние значительно [2].

Собственно эмоции, по мнению Л. Д. Столяренко, в отличие от аффектов, более длительные состояния. Они - реакция не только на события совершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Эмоции носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека [62].

В более узком значении, по мнению А.В. Петровского, эмоция - это непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства [49].

Чувства, как отмечает А.Г. Асмолов, это высший продукт развития эмоций человека, которые представляют собой устойчивые эмоциональные отношения к окружающему (людям, предметам, природе) проявляющиеся в действиях, поступках человека [2].

К высшим проявлением чувств многие авторы (Р.С. Немов [45], Л.Д. Столяренко [62] и др.) относят страсть - еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов, чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета.

По мнению С.Л. Рубинштейна, настроение - эмоциональное состояние, окрашивающее поведение человека, в течение длительного периода и образующее фон жизнедеятельности. Настроение не связано с конкретными предметами или событиями, а представляет собой общее состояние [56].

Стресс - состояние, вызванное в качестве ответной реакции на различные экстремальные ситуации, воздействия. Пережитые стрессовые ситуации часто приводят человека в состояние душевной подавленности, детей - к физическим и психическим заболеваниям [2].

Е.П. Ильин в своих работах раскрыл свойства эмоций [25]:

Универсальность - независимость эмоций от вида потребности и специфики деятельности, в которой они возникают. Например, удовольствие можно испытывать от различных ощущений, образов восприятия и представления.

Динамичность эмоций заключается в фазовости их протекания, т. е. в нарастании напряжения и его разрешении. Эмоциональное напряжение нарастает в ситуации ожидания: чем ближе предстоящее событие, тем сильнее нарастает напряжение.

Доминантность. Сильные эмоции обладают способностью подавлять противоположные себе эмоции, не допускать их в сознание человека.

Суммация, «упрочнение». Эмоции, связанные с одним и тем же объектом, суммируются в течение жизни, что приводит к увеличению их интенсивности, упрочению чувств, в результате чего и их переживание в виде эмоций становится сильнее.

Пристрастность (субъективность). В зависимости от личностных (вкусов, интересов, нравственных установок, опыта) и темпераментных особенностей людей, а также от ситуации, в которой они находятся, одна и та же причина может вызывать у них разные эмоции.

Заразительность. Человек, испытывающий ту или иную эмоцию, может невольно передавать свое настроение, переживание другим людям, общающимся с ним.

Пластичность. Одна и та же по модальности эмоция может переживаться с различными оттенками и даже как эмоция различного знака (приятная или неприятная). Например, страх может переживаться не только негативно, при определенных условиях люди могут получать от него удовольствие, испытывая «острые ощущения».

Удержание в памяти. Еще одним свойством эмоций считается их способность долгое время храниться в памяти. В связи с этим выделяют особый вид памяти - эмоциональный.

Иррадиация. Это свойство означает возможность распространения настроения (эмоционального фона) с обстоятельств, его первоначально вызвавших, на все, что человеком воспринимается. Счастливому «все улыбается», кажется приятным и радостным.

Пepeнoc. Близким к иррадиации является свойство чувств переноситься на другие объекты. У влюбленного способностью вызвать сентиментальные эмоции обладает не только вид любимого человека, но и предметы, с ним соприкасавшиеся.

Амбивалентность. Это свойство выражается в том, что человек может одновременно переживать и положительное и отрицательное эмоциональное состояние.

Переключаемость. Это свойство означает, что предметом (объектом) одной эмоции становится другая эмоция: мне стыдно своей радости; я наслаждаюсь страхом; я упиваюсь своей грустью и т. п.

Порождение одних эмоций другими. Неразделение эмоций и чувств привело, с точки зрения Е.П. Ильина, к созданию мифа о еще одном свойстве эмоций, а именно о том, что одни эмоции способны порождать другие [25].

Таким образом, анализ психологической и педагогической литературы показывает, что эмоциональная сфера - класс субъективных психологических состояний человека, в отношении которого среди психологов до сих пор нет согласия, хотя ее исследования ведутся уже много веков. В исследованиях одних специалистов эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющая на любое проявление человеческой активности и обеспечивающая адаптацию к изменяющимся условиям окружающей действительности, в исследованиях других эмоции являются вторичным явлением - осознанием приходящих в мозг сигналов об изменениях в мышцах, сосудах и внутренних органах в момент реализации поведенческого акта, вызванного эмоциогенным раздражителем.

эмоциональный дошкольный зрение страх

1.2 Особенности формирования эмоциональной сферы дошкольников, развивающихся в норме

В индивидуальном развитии человека эмоции и чувства играют важную социализирующую роль. Они выступают как значимый фактор в формировании личности, в особенности ее мотивационной сферы. На базе положительных эмоциональных переживаний появляются и закрепляются потребности и интересы человека [68].

А.М. Щетинина отмечала, что эмоции помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации; эмоции ребенка - это «послание» окружающим взрослым о его состоянии [69].

Л.С. Выготский писал о необходимости различать в развитии каждого психического процесса следующие уровни: первый - генетически первичный (природный), натуральный и второй - высший, или культурный (социальный), уровень. То же самое различение («природного» материала и новых культурных форм) он считал необходимым и в отношении эмоциональных процессов [8].

Раскрывая роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций, А.В. Запорожец [17] неоднократно подчеркивал, что одной из фундаментальных закономерностей проявления и развития эмоций является их многоуровневость. Она заключается в существенных качественных отличиях в природе и содержании эмоциональных проявлений разных уровней: первый уровень - непосредственных эмоциональных реакций и второй уровень - высших эмоций и чувств, опосредованных речевой функцией, индивидуальным практическим опытом, социальными эталонами, требованиями и ожиданиями. Многоуровневость (или многослойность) эмоциональных проявлений можно отчетливо представить, если проследить основные тенденции возникновения и развития эмоций от одного возрастного этапа к другому.

Итак, рассмотрим более подробно особенности эмоционального развития в онтогенезе. Некоторые ученые (В.С. Мухина [44], И.В. Шаповаленко [68] и др.) считают, что первое проявление эмоции - это первый крик: спазмы вызывают чувство стеснения. Уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т.д.

Постепенно, примерно к одному месяцу, как отмечают М.Е. Хилько и М.С. Ткачева, у новорожденного вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция: при виде лица матери он останавливает на нем взгляд, протягивает к ней ручки, быстро двигает ножками, издает радостные звуки и начинает улыбаться. Такая реакция называется комплексом оживления. Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству [66].

После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме, по словам И.Ю. Кулагиной, он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3-4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако если тот демонстрирует свое доброе отношение, настороженное внимание сменяется радостью. В 7-8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается.

Примерно в это же время, между 7 и 9 месяцами, появляется так называемый «страх расставания» - грусть или острый испуг при исчезновении мамы (когда ее долго нет или она просто на какое-то время вышла) [31].

В.П. Зинченко считает, что на протяжении первого года жизни значительные изменения претерпевает аффект как эмоциональное проявление. В частности, существенные изменения обнаруживают:

а) знак и модальность переживаний: от плача и крика как рефлекторных реакций - к улыбке как социально опосредованному эмоциональному ответу ребенка;

б) произвольность возникновения переживаний: от спонтанных, непроизвольных проявлений - к эмоциям, обусловленным конкретными действиями и воздействиями взрослого;

в) дифференцированность целостного акта переживания, его предметного содержания: от глобальных и недифференцированных переживаний внутренних состояний - к дифференцированным по предметному содержанию эмоциональным ответам, которые могут быть вызваны близким взрослым игрушкой;

г) связь с потребностью: от непосредственной обусловленности биологическими потребностями - к актуализации и развитию собственно социальных потребностей (потребности в другом человеке, в эмоциональном контакте с ним, в отношении) [22].

Как отмечает И.Ю. Кулагина, непосредственно-эмоциональное общение с взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи [31].

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно?

Ю.А. Макаренко обращает внимание на работы Е.И. Туревской, в которых говорится о том, что дети, оказавшиеся в больнице или детском доме, отстают в психическом развитии. До 9-10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название госпитализма [38].

После младенчества начинается новый этап развития человека - раннее детство (от 1 года до 3 лет).

И.Ю. Кулагина обращает внимание на то, что доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой [31].

О.А. Карабанова подчеркивает, что в раннем возрасте возникают начальные формы «высших чувств», собственно социальных эмоций. К ним относятся: моральные чувства, познавательные интересы, эстетические чувства, начальные формы эмпатии, сочувствия и сопереживания, понимания чувств другого[26].

В.С. Мухина подчеркивает, что на втором году жизни у ребенка возникают положительные чувства к товарищам, с которыми он играет. Похвала, одобрение окружающих вызывают у детей чувство гордости, и они пытаются заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения [44].

М.В. Гамезо отмечает, что зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает внутренние условия для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого положительно - эмоционального отношения малыша к себе и к своим качествам [10].

Несколько позднее, как отмечает В.С. Мухина, чем чувство гордости, ребенок начинает испытывать чувство стыда, в случаях, если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Чаще всего ребенку становится стыдно, если он неправильно произносит слова, ошибается, рассказывая стишок, и т.п. [44].

И.Ю. Кулагина отмечает, что при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Причиной гнева или плача могут быть отсутствие внимания к нему со стороны близких взрослых, занятых своими делами именно в то время, когда ребенок изо всех сил старается их вниманием завладеть; ревность к брату или сестре и т.п. [31].

Ребенок в возрасте от трех лет, как отмечает В.С. Мухина, переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания. Он открывает также, что не является центром своей семьи. Особенно его потрясает открытие, что папа любит маму, а мама - папу. До этого он бессознательно ощущал себя центром семьи, ощущал, что именно вокруг него, по его поводу происходили эмоциональные всплески в семье. Разочарованный малыш начинает капризничать, проявлять агрессию. Ему кажется, что родители его «провели» - ведь им вполне хорошо и без него.

Если ребенку недостает любви, он теряет уверенность в себе, к нему приходит чувство насильственной отчужденности других от него, он чувствует себя покинутым и одиноким. Если взрослый не оказывает ребенку поддержки в необычной для него ситуации, предоставляет его самому себе, ребенок чувствует себя покинутым, испытывает страх. В необычной, неопределенной ситуации ребенка очень часто охватывает сильное волнение. Типичен в этом отношении страх темноты. От этих форм страха принципиально отличается страх за других, когда самому ребенку ничто не угрожает, но он переживает от страха за тех, кого любит [44].

С прохождением кризиса трех лет (известное всем «Я сам!») протекающего по оси перестройки социальных отношений ребенка с окружающими людьми, как отмечает И.Ю. Кулагина, все больше усложняется предметное содержание эмоциональных проявлений [31].

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний.

Механизм эмоционального предвосхищения подробно описан А.В. Запорожцем. Им показано, как меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить [17].

А.Н. Лук считает, что в среднем дошкольном возрасте происходит развитие как содержательной, так и динамической стороны эмоций: эмоции углубляются, их переживания становятся более продолжительными и частыми, увеличивается круг предметов и явлений, к которым ребенок испытывает устойчивое отношение, его эмоции становятся мотивом поведения. Можно наблюдать проявление таких интеллектуальных эмоций ребенка, как любопытство, чувство нового, стремление утвердится в истине, любознательность [35].

Старший дошкольный возраст, по мнению Л.И. Божович, характеризуется развитием у детей социальных эмоций: сострадания и сорадости, сопереживания и сочувствия, играющих чрезвычайно важную роль в социальном и нравственном развитии ребенка. Фактически способность ребенка к сопереживанию и сочувствию, к сорадости и состраданию является предпосылкой формирования у него наиболее сложных социальных чувств - уважения и любви к другим людям. Эти эмоциональные проявления свидетельствуют о развитии у ребенка потребности в другом человеке, в эмоциональном контакте с другими людьми [4].

У ребенка, как отмечает А.В. Запорожец, складываются более сложные формы эмоционально-смысловой ориентировки и оценивания, осуществляемые не только в плане непосредственного восприятия, но и в представлениях, в плане воображения [17]

Закономерности изменений эмоциональной сферы в дошкольном возрасте отражены в работах известных психологов (Г.М. Бреслав [5], Е.П. Ильин [25], А.М. Щетинина [69]). В результате их анализа было выявлено содержание таких изменений: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые - социальные), опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций.

По мнению Е.И. Изотовой [24], структуру эмоционального развития составляют аффективный, когнитивный и реактивный компоненты:

аффективный компонент характеризуется как совокупность разномодальных индивидуальных переживаний ребенка (базовые эмоции, социальные переживания, чувства);

когнитивный компонент определяется системой знаний и представлений ребенка об эмоциональной сфере человека (сущность эмоциональных явлений, причины и последствия возникновения эмоций, способы их выражения);

реактивный компонент представлен способами непроизвольного эмоционального реагирования и возможностью произвольной регуляции эмоций (рис. 1).

Рис.1. Структура эмоционального развития

Таким образом, в ходе анализа психологической и педагогической литературы было установлено, что в дошкольном возрасте эмоциональное развитие претерпевает значительные изменения в сторону своего усложнения, устойчивости, дифференциации характеристик и интеграции их в единую целостную систему. Возрастную динамику эмоционального развития определяют эмоциональные новообразования, последовательно формирующиеся на различных этапах онтогенеза: ситуативная вариативность эмоционального реагирования, расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые - социальные), опознание эмоциональных состояний по выражению лица, социальное преобразование выражения эмоций, формирование структуры представлений об эмоциях, вербальное обозначение эмоций.

1.3 Особенности формирования эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

В последние годы в коррекционной психологии и педагогике возрастает количество исследований, посвященных изучению внутреннего мира ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Изучением эмоционального развития детей со зрительной патологией, в частности слепых и слабовидящих, занимались такие известные психологи и педагоги, как А.Г. Литвак [34], Л.И.Солнцева [60], С.А. Тимофеева [63], М.И. Земцова [20], Л.И. Плаксина [50], Л.И. Фильчикова [65] и др.

Развитие эмоций у детей с нарушениями зрения, по мнению Л.И. Фильчиковой, проходит особый путь. Поскольку дети младенческого возраста с нарушениями зрения имеют врожденную патологию зрительного анализатора, то есть раннюю депривацию, то путь психического развития младенца с дефектом зрения является своеобразным как по темпу психического развития, так и по качественной его характеристике [65]. Однако из наблюдений Л.И.Солнцевой за развитием эмоциональной сферы у младенцев с нарушениями зрения определилось, что младенцы до двух-трех летнего возраста по характеру реакций и поведению мало чем отличаются от зрячих [60].

Младенцы с нарушениями зрения и младенцы с нормальным зрением, как отмечает Л.И.Солнцева, обладают тремя эмоциями: страхом (испуг), который обнаруживается при сильном звуке; гневом, как реакцией на стеснение движений; удовольствием, возникающем в ответ на покачивание, а также на поглаживание кожи. Эмоции выражаются виде плача, а также появляется первая улыбка (непроизвольная). Пока это чисто рефлекторное явление, не связанное с событиями окружающего мира. Постепенно улыбка становится более определенной, ребенок улыбается в ответ на самые разнообразные стимулы [60].

Отставание в развитии эмоций у детей с нарушениями зрения возникает тогда, когда у них появляется социальная улыбка, которая обращена к другому человеческому лицу. С.А. Тимофеева отмечает, что ребенок с дефектом зрения не может фиксировать взгляд, у него не наблюдаются первые попытки прослеживающих движений глаз. Эти нарушения влияют на социальные контакты, в результате чего у ребенка не формируется новый вид эмоционального реагирования - формирование аффективно-личностных связей. Эти связи у нормальных детей закладываются в первые полгода жизни. Они способствуют развитию у этих детей экспрессии (лат. еxpressio - выражение) [63].

Дети с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста, как отмечают А.Г. Литвак [34], Л.И. Солнцева [60], запаздывают в эмоциональных реакциях на ситуацию, не умеют понимать эмоциональное состояние других. Это проявляется в том, что дети, видя, что другим плохо, часто приходят в замешательство. Дети могут рассмеяться или не знают, как им реагировать на происходящее.

Если у детей с нормальным зрением, как отмечает Ю.А. Макаренко, уже наблюдается изображение эмоций - они подбирают мимические средства для выражения радости, удивления, а также стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому, то у детей с нарушением зрения, в этом случае, начинают проявляться стрессовые состояния, которые ограничивают ребенка в познавательной деятельности: в общении, в понимании себя как ценной личности [38].

Особое место, как показывает в своих исследованиях Л.И. Солнцева, в проявлении эмоциональных состояний (это общее настроение, аффективное поведение, стресс) занимает понимание своего отличия детей с нарушением зрения от нормально видящих сверстников в возрасте 4-5 лет. Ребенок начинает переживать свой дефект. У детей наблюдается напряженность, обеспокоенность, связанные с неопределенностью вещей и событий для них. Наблюдаются трудности в различении эмоциональных реакций человека в ответ на эмоциональную ситуацию [60].

У нормально развивающихся детей 4-5 лет, как отмечает А.В. Запорожец, происходит качественный скачок в развитии эмоций, в том числе и положительных. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что существенно оказывает влияние на мотивацию их поведения и деятельности, что нельзя сказать о детях с нарушением зрения. Уже в дошкольном возрасте они имеют достаточно высокий процент эмоциональных нарушений [17].

М.И. Земцова отмечает, что нарушение зрения оказывает влияние на знак (положительный, отрицательный) и глубину эмоций. У детей с нарушениями зрения часто наблюдаются отрицательные эмоции или отсутствие эмоционального реагирования на некоторые объекты, это можно объяснить отсутствием интереса. В то же время можно видеть, что ряд объектов, не вызывающих никаких эмоций у зрячих, у слепых вызывают сильные эмоциональные переживания [20].

Исследования А.Г. Литвака показывают с одной стороны, что дети с нарушениями зрения, так же, как и зрячие, имеют ту же номенклатуру эмоций и проявляют одинаковые эмоции. С другой стороны степень и уровень их развития могут быть достаточно низким и не соответствовать возрасту детей [34]. По мнению Г.М. Бреслава распространенными являются либо агрессия, либо апатия ко всему происходящему. У детей обнаруживается эмоциональное неблагополучие (отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка). Отрицательные эмоции возникают при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей [5]. Невозможность достигнуть желаемых отношений усугубляет положение ребенка с дефектом зрения, за которым, по словам Л.И. Божович, лежит мир потребностей ребенка - его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношений с возможностями их удовлетворения. Неудовлетворенность ребенка взаимоотношениями с окружающими выступает в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева. В одних случаях они могут проявляться ярко и непосредственно - в речи, мимике, позе, движениях [4].

В работах М.И. Земцовой и ее экспериментальных исследованиях в сравнении со зрячими, у детей с нарушением зрения наблюдается большее неблагополучие в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом. Она отмечает, что дети с дефектом зрения более ранимы, чем зрячие, проявляют повышенную тревожность и чрезмерную эмоциональность. Наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоции ребенок с нарушениями зрения испытывает при негативном отношении к нему окружающих людей, особенно педагога и сверстников. Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться ярко и непосредственно в речи, мимике, позе, движениях, в особой избирательности действий, поступков, отношения к другим людям [20].

Л.И. Солнцева отмечает, что отсутствие или недостаточность зрительной информации ограничивает получение знаний об окружающем мире. Зрительный дефект проявляется в снижении зрения, четкости видения, снижении скорости переработки информации, нарушении поля обзора, нарушении глазодвигательных функций, нарушении бинокулярного зрения, нарушении стереоскопичности; в неполноте, неточности, фрагментарности, замедленности; в обедненности представлений образов предметов, снижении уровня чувственного опыта, замедлении хода развития всех познавательных процессов. А самое главное, наблюдается нарушение в эмоциональной сфере, проявляющееся в неуверенности, снижении познавательного интереса, снижении желания к самоопределению [60].

В старшем дошкольном возрасте, как отмечает В.П. Ермаков [16], у детей с нарушениями зрения наблюдаются:

отсутствие эмоциональной децентрации - ребенок не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений;

отсутствие эмоциональной синтонии - ребенок не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого или симпатичного;

отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции.

Ю.М. Миланич, исследуя детей с нарушениями зрения, выделяет группы детей с особыми эмоциональными нарушениями. В первую входят дети с выраженными внутриличностными конфликтами, у которых отмечаются тревожность, необоснованные страхи, частые колебания настроения.

Следующую группу составляют дети с межличностными конфликтами. Эти дети отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, агрессивностью.

Третью группу составляют дети как с внутриличностными, так и с межличностными конфликтами. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессивность, с одной стороны, и обидчивость, тревожность, мнительность и страхи - с другой стороны [42].

М.И. Земцова [20] и Л.И. Солнцева [60] отмечали, что нарушение зрения влечет за собой изменения в характере эмоциональных состояний в сторону преобладания астенических, подавляющих активность индивида, настроений грусти, тоски либо повышенной раздражительности, аффективности. В том и другом случае подчеркивалось отличие эмоциональных состояний незрячих от нормы, причем подобные изменения считались типичными проявлениями поведения слепых.

Эмоции и чувства, эмоциональные состояния имеют внешнее проявление в так называемых выразительных движениях: мимике, пантомимике, вокальной мимике (интонация и тембр голоса). Выразительные движения при глубоких нарушениях зрения ослаблены, причем степень редуцированности мимики и пантомимики зависит от времени и степени расстройства зрения. Редуцированность этих движений достигает такой степени, что даже безусловно-рефлекторные выразительные пантомимические движения, сопровождающие состояние горя, радости, гнева и др. проявляется у них в весьма ослабленном виде. Исключение составляют лишь оборонительные движения, сопровождающие переживание страха [60].

Раскрывая вопросы эмоционального развития дошкольников с нарушениями зрения, Г.А. Буткина подчеркивает, что в основе возникающих трудностей при взаимодействии с окружающим миров лежит особое отношение к препятствиям, проявляющееся в отказе от поиска решений возникающей проблемы, «капитуляция перед трудностями». Это приводит к условиям самостоятельной жизнедеятельности [7].

Изучение детей с сенсорными дефектами показало, что зрительные нарушения осложняют и обуславливают познание детьми окружающего мира и ориентировку в нем, поскольку у детей данной категории отмечается недоразвитие представлений об окружающем мире с его разнообразием признаков и свойств. Это проявляется в своеобразии процесса социальной перцепции, в недоразвитии способности получать информацию о внешнем облике человека, о его эмоциональном состоянии (М.И. Земцова [20], А.Г. Литвак [34], Л.И. Плаксина [50], Л.И. Солнцева [60] и др.)

В.П. Гудонис отмечает, что часто чрезмерно щадящее отношение к детям, имеющим нарушения зрения, приводит к развитию у них пассивности, неверия в свои возможности. Одновременно с этим заниженные ожидания со стороны родителей и педагогического коллектива могут приводить к тому, что дети начинают в самостоятельной деятельности прогнозировать себе неуспех, в связи с чем познавательная деятельность становится менее эффективной и продуктивность [12].

У. МакДугалл обращает внимание на работы И.А. Кормаковой, которая из всего массива эмоциональных нарушений у старших дошкольников с парциальным зрительным дефектом выделяет три группы:

острые эмоциональные реакции, окрашивающие конкретные конфликтные для ребенка ситуации: агрессивные, истерические, протестные реакции, а также реакции страха и чрезмерной обиды;

напряженные эмоциональные состояния - более стабильные по времени надситуативные негативные переживания: мрачность, тревожность, подавленное настроение, боязливость, робость;

нарушения динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и наоборот) [39].

В своих исследованиях Л.И. Плаксина отмечает, что значительному количеству детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста присущи невротические проявления, которые имеют свою специфику и причины. Можно наблюдать подавленность в настроении, частые слезы, огорчения. В отдельных случаях можно наблюдать повышенную возбудимость, раздражительность, быструю утомляемость, рассеянность внимания, эмоциональную неустойчивость и конфликтность.

Таким образом, исследования ученых показывают, что нарушение зрения вносит специфику в развитие всей личности ребенка и особенно велико его влияние на эмоциональную сферу ребенка. Развитие эмоций у детей с нарушением зрения имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи. Кроме того, у детей со зрительным дефектом наблюдается своеобразие восприятия и недостаточность овладения компенсаторными навыками по созданию наглядно-чувственного образа, приводящие в свою очередь, к обеднению эмоционального опыта.

1.4 Методы психологической коррекции страхов у дошкольников с нарушениями зрения

Затрагивая вопрос о формировании эмоциональной сферы у ребенка с нарушением зрения, мы говорим о ее гармонизации, направленной на преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставании в развитии тех или иных составляющих эмоциональной сферы ребенка, а также о компенсации негативных особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов.

Развитие и изменение всех психических процессов происходит, прежде всего, в деятельности.

Многие исследователи (Л.С. Выготский [8], Д.Б. Эльконин [70] и др.) отмечают, что начало детской деятельности - это игра. Д.Б. Эльконин полагает, что игра - это одна из форм развития психических функций и способ познания ребенком мира взрослых людей.

В.В. Зеньковский пишет о том, что игры, в их внутреннем чтении, независимо от биологической функции, внешне благоприятствующей их развитию, служат задачам эмоциональной жизни ребенка; в них ищет своего выражения эта жизнь, в них она ищет разрешения своих вопросов и задач». Игра, по мнению В.В. Зеньковского, является средством телесного и психического выражения чувства [21].

Большой вклад в работу с детьми со страхами внес исследователь А.И. Захаров. Игра, по словам А.И. Захарова, представляет собой моделирование, репетицию возможных жизненных ситуаций, что позволяет лучше адаптироваться к ним в реальной жизни [18]. Игра рассматривается А.И. Захаровым как самостоятельный метод. Как отмечает ученый, спонтанная игра снимает напряжение, возникающее при беседе [19].

А.И. Захаров [19] выделяет функции игры:

. диагностическая функция игры - наблюдение за игрой детей и раскрытие переживаний ребенка, особенностей его характера и отношений. Игра выявляет скрытые проблемы, конфликты.

. терапевтическая функция игры - преодоление страхов, торможения и излишнего беспокойства, излишнего напряжения и неуверенности при нахождении своевременного выхода из стрессовых ситуаций.

. обучающая функция игры - научение новым, более адаптивным навыкам поведения, прежде всего взаимодействию в специально создаваемых (моделируемых) проблемных ситуациях.

В свою очередь В.В. Зеньковский отмечает, что включаясь в игру, ребенок преступает порог застенчивости и страха, подражание в игре любимым героям помогает побороть страх, испуг [21].

Особое место в игровой деятельности занимает сюжетно-ролевая игра. В.И. Гарбузов говорит о том, что на основе воспитывающего значения игры можно моделировать различные ситуации из жизни взрослых, воссоздать положительный или отрицательный образ, воспроизводить объективную логику событий в определенной последовательности, вырабатывать у ребенка чувство коллективизма. Игра выступает как естественное средство против страховых реакций, встречающихся у детей дошкольного возраста.

Известный исследователь О.А. Карабанова в своих работах отмечает, что коррекционные возможности игры представители психоаналитического подхода связывают с ее символическим характером, а сторонники недирективной, центрированной на ребенке терапии важное, главное значение придают практике реальных взаимоотношений ребенка и взрослого в процессе игры [27].

По мнению А.С. Спиваковской базовыми видами деятельности для коррекционной работы в детском возрасте являются игровая деятельность, в первую очередь сюжетно-ролевая игра, изобразительная деятельность, восприятие художественных произведений музыки [61].

О.А. Карабанова [27] предлагает следующую последовательность игровых процедур при коррекции страхов и тревожности у детей:

· восприятие образца поведения в разыгрываемой стрессогенной ситуации,

· обсуждение «старых» (неуспешных) и новых эмоционально-адекватных способов поведения,

· практическая обработка эмоционально-адекватных поведенческих реакций на занятиях,

· закрепление поведенческих реакций в реальной обстановке в виде «домашних заданий».

Можно сделать вывод, что игра может успешно применятся для коррекции эмоциональной сферы как самостоятельный метод, а также в сочетании с другими методами (арт-терапия).

В настоящее время среди ученых существуют разногласия в интерпретации термина «арт-терапия». Разные исследователи ссылаясь на зарубежные и отечественные источники трактуют его по-разному.

Л.Д. Лебедева [32], А.И. Копытин [30] и другие исследователи связывают арт-терапию с изобразительной деятельностью клиента в контексте психотерапевтических отношений с целью достижения лечебно-коррекционного, развивающего либо профилактического эффекта.

Л.Д. Лебедева [32] и А.А. Осипова [46] указали основные цели арттерапевтического воздействия в ходе психокоррекционной работы с детьми:

· предоставить детям возможность выражать в социально приемлемой форме свои чувства, тревогу, беспокойство, эмоциональное напряжение, агрессивность, внутренний конфликт и другие сильные негативные эмоции,

· облегчить психокоррекционную работу за счет возможности невербального выражения ребенком неосознаваемых внутренних конфликтов и переживаний,

· получить материалы (продукты художественного творчества) для интерпретации и диагностических заключений,

· проработать мысли, чувства и негативные эмоции, которые ребенок привык подавлять,

· научить ребенка распознавать чувства и вербализовать свои переживания через продукты художественного творчества,

· сформировать отношения эмпатии и взаимного принятия между психологом и ребенком,

· развивать саморегуляцию и чувство внутреннего контроля,

· усилить внимание ребенка к собственным чувствам и зрительным, слуховым и кинестетическим ощущениям,

· развивать воображение, художественные и сенсорные способности,

· создать условия для личностного роста ребенка и нормализации его самооценки.

Однако, по мнению авторов, арт-терапия не ставит своей целью целенаправленное обучение детей и формирование навыков и умений в каком-либо виде художественной деятельности. Она служит эффективным способом освобождения личности ребенка от внутренних конфликтов и негативных эмоциональных переживаний, средством повышения самооценки и личностного роста [32, 46].

Ю.М. Миланич рекомендует в процессе рисования страхов использовать прием «эмотивных переживаний». Данный прием предполагает использование тормозящих страх позитивных переживаний в ходе изображения истории, которую рассказывает психолог. Главными героями этой истории становятся сам ребенок и объект его страха [43].

По данным А.И. Захарова, рисование страхов в половине случаев устраняет страхи посредством определенным образом направленного рисования [18].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование игры и методов арт-терапии дает возможность ребенку выпустить свои чувства и переживания, желания и мечты, облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей, оказывает влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний, эмоциональных состояний, существенно повышает уверенность в себе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Цель, задачи и методика психологического эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №112 комбинированного вида» и МБДОУ «Детский сад №137 компенсирующего вида» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 29 детей 5-7 лет (10 детей с нарушениями зрения составили экспериментальную группу (ЭГ) и 19 детей, не имеющих зрительные нарушения - контрольную (КГ)). Списки детей контрольной и экспериментальной группы представлены в приложениях А, Б.

Анализ медицинской документации показал, что в экспериментальной группе у 40% детей наблюдалась миопия сложной степени, сложный миопический астигматизм, амблиопия сложной степени; 20% детей были с атрофией зрительного нерва, амблиопией высшей степени, горизонтальным нистагмом; 20% имели гиперметропию сложной (высшей) степени, расходящееся косоглазие; 10% - сходящееся альтернативное косоглазие; 10% врожденный птоз верхнего века, эпикантус, парез взора наверх.

Л.И. Плаксина отмечает, что категория детей, имеющих зрительный дефект, весьма разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний. У значительной части детей, имеющих аномалии рефракции, понижение остроты зрения корригируется оптическими средствами (очки, линзы). В таких случаях их зрительные возможности не ограничиваются и не нарушаются процессы нормального психического развития. Другая часть детей с нарушениями зрения оказывается в условиях лишь частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Эта группа детей относится к детям с ограниченными зрительными возможностями, вследствие которых нарушается ход их нормального развития и которым необходима специальная коррекционная психоло-педагогическая помощь [50].

Целью экспериментального исследования было изучение психологических особенностей страхов дошкольников с нарушениями зрения.

В соответствии с поставленной целью перед нами стояли следующие задачи:

) Подобрать и адаптировать комплекс диагностических методик.

) Определить особенности страхов у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

) Определить особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

) Разработать методические рекомендации по результатам проведенного исследования.

Для реализации поставленных задач были применены следующие экспериментальные методики: 1) Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»; 2) Модификация теста Петера Муриса «Уровни детских страхов»; 4) методика «Тест руки»; 4) методика «Изучение паралингвистических средств общения».

Учитывая контингент детей, мы адаптировали вышеназванные методики, опираясь на рекомендации Л.И. Солнцевой [59]. Мы увеличили размеры предлагаемых изображений.

Остановимся на более детальном раскрытии содержания диагностических методик.

. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» [18].

Авторы: А.И. Захаров и М.Панфилова.

Цель: выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.) у детей старше 3-х лет.

Стимульным материалом служили два контурных дома на двух листах : черный и красный; список со страхами:

Ты боишься:

. когда остаешься один;

. нападения;

. заболеть, заразиться;

. умереть;

. того, что умрут твои родители;

. каких-то детей;

. каких-то людей;

. мамы или папы;

. того, что они тебя накажут;

. Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча, чудовища. (У школьников к этому списку добавляются страхи невидимок, скелетов, Черной руки, Пиковой Дамы - вся группа этих страхов обозначена как страхи сказочных персонажей);

. перед тем как заснуть;

. страшных снов (каких именно);

. темноты;

. волка, медведя, собак, пауков, змей (страхи животных);

. машин, поездов, самолетов (страхи транспорта);

. бури, урагана, наводнения, землетрясения (страхи стихии);

. когда очень высоко (страх высоты);

. когда очень глубоко (страх глубины);

. в тесной маленькой комнате, помещении, туалете, переполненном автобусе, метро (страх замкнутого пространства);

. воды;

. огня;

. пожара;

. войны;

. больших улиц, площадей;

. врачей (кроме зубных);

. крови (когда идет кровь);

. уколов;

. боли (когда больно);

. неожиданных, резких звуков, когда что-то внезапно упадет, стукнет (боишься, вздрагиваешь при этом);

. сделать что-либо не так, неправильно (плохо - у дошкольников);

. опоздать в сад (школу);

Предъявлялась следующая инструкция: «В черном домике живут страшные страхи, а в красном - не страшные. Помоги мне расселить страхи из списка по домикам».

Экспериментатор показывал два контурных дома на двух листах: черный и красный. И потом предлагалось расселить в домики страхи из списка (взрослые называет по очереди страхи). Записывались те страхи, которые ребенок поселил в черный домик, т.е. признал, что он боится этого. После выполнения задания ребенку предлагалось закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ - выбросить или потерять. Данный акт успокаивал актуализированные страхи.

При обработке экспериментатор подсчитывал страхи в черном доме и сравнивал их с возрастными нормами. Совокупные ответы ребенка объединялись в несколько групп по видам страхов. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти давал утвердительный ответ, то этот вид страха диагностируется как имеющийся в наличии.

Все перечисленные страхи можно было разделить на несколько групп:

· медицинские страхи - боль, уколы, врачи, болезни;

· страхи, связанные с причинением физического ущерба - транспорт, неожиданные звуки, пожар, война, стихии;

· страх смерти (своей);

· боязнь животных;

· страхи сказочных персонажей;

· страх темноты и кошмарных снов;

· социально-опосредованные страхи - людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества;

· пространственные страхи - высоты, глубины, замкнутых пространств;

Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка - это показатель преневротического состояния.

В связи с тем, что автором этой методики уровни по количеству страхов выделены не были, нам пришлось адаптировать данную методику. Мы выделили 3 уровня, ориентируясь на данные возрастной нормы, приведенные в работах А.И. Захарова и М. Панфиловой (см. приложение Ц): высокий (17-31), средний (9-16) и низкий (0-8).

. Модификация теста Петера Муриса «Уровни детских страхов»

Автор: Петер Мурис.

Цель: получение информации о страхах ребенка, о степени выраженности страхов.

Стимульным материалом при проведении данной методики служили 3 вида эмоций в пиктограммах (эмоция радости, эмоция страха, эмоция ужаса).

Экспериментатор показывал пиктограммы и пояснял, здесь нарисованы все девочки (если испытуемый девочка), мальчики (если испытуемый мальчик). Указывая на пиктограмму радости, пояснял - здесь девочки (мальчики), которые не боятся. Указывая на пиктограмму страха - здесь девочки (мальчики), которые чуть-чуть боятся. А на последней картинке - девочки (мальчики), которые очень сильно боятся.

Предлагалась следующая инструкция: «Я буду задавать тебе вопросы, а ты попробуешь угадать, боятся ли этого девочки (мальчики) чуть-чуть, очень сильно боятся или совсем не боятся».

Тест показывает, действительно ли тот или иной стимул вызывает у ребенка эмоцию страха, или же это реакция опасения, внушенная родителями, проявляющаяся как тревожность.

Профессор А.И. Захаров в своих работах вывел среднее количество страхов у детей определенного возраста.

Для интерпретации нужно сопоставить количество страхов в конкретном случае с контрольным количеством страхов в таблице.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 графа Эмоция радости | 2 графа Эмоция страха | 3 графа Эмоция ужаса |
| Большое количество положительных ответов в данной графе говорит о благополучном эмоциональном состоянии ребенка. | Большое количество положительных ответов в данной графе указывает на повышение уровня тревожности у ребенка. | Большое количество положительных ответов в данной графе указывает о невротизации ребенка, а также о возможном развитии фобии. |
|  | Суммируется общее количество ответов в двух этих графах и соотносится с данными о возрастной норме, представленной А.И. Захаровым. | |

. Методика «Тест руки» [57].

Автором данной методики является Э. Вагнер.

Цель: выявление наличия ожидаемой агрессии со стороны окружения, определение активной или пассивной личностной позиции.

Стимульным материалом служили 10 карточек: 9 с фиксированным изображением кисти и одна чистая; бланк результатов, часы для измерения начала времени реакции (приложение У).

Ребенку давалась следующая инструкция: «Здесь нарисована рука. Посмотри на нее внимательно и скажи, как тебе кажется, что делает эта рука? Ты можешь поворачивать картинку, если тебе не понятно. Давай попробуем: так что делает эта рука?» При переходе к последней карточке ребенку предлагалось представить на карточке без изображения какую-нибудь руку и сказать, что она делает.

Ребенку в определенной последовательности в фиксированном положении предъявлялись карточки с изображениями кисти. Карточки можно было поворачивать и при ответе держать в любом положении. Экспериментатор отмечал время реакции на предъявляемые карточки стимульного набора. Ответы фиксировались в бланке результатов, как и время, понадобившееся для обдумывания до начала ответа.

При обработке полученных результатов каждый ответ ребенка относился к одной из 9 категорий:

Активность (Акт.). Эта категория включала ответы, отражающие тенденции к действию, ответы, в которых рука воспринималась как совершающая какое-либо активное действие. При этом засчитывались как безличные, так и личностно ориентированные ответы. В эту категорию включались ответы, в которых рука изменяла свое физическое положение, сопротивляясь силе тяжести. Любые варианты ответов, относящихся к действиям театра кукол, театра теней. Такие ответы необходимо было дифференцировать от ответов, ориентированных на коммуникацию и оцениваемых как категория коммуникативность. Необходимое различение определялось уточняющими вопросами.

Пассивность (Пас.). Эта категория включала ответы, отражающие тенденции к бездействию или пассивному действию, не требующие присутствия другого лица, а также безличные ситуации, в которых рука не меняет физическое положение или пассивно подчинялась силе тяжести.

Тревожность (Тр.) Эта категория отражала неуверенность ребенка, ожидание им возможной агрессии со стороны внешнего мира. Также она включала ответы ограждающего, ритуального характера. Ответы по этой категории передавали ощущение напряжения, отсутствие уюта, чувство дискомфорта. К данной категории также относились ответы ребенка, касающиеся изменений позы руки в качестве реакции на внешнюю ситуацию.

Агрессивность (Агр.). Это ответы, в которых рука представлялась как нападающая, использующая предметы для целей нападения, агрессии.

Примечание. При получении ответов по категории тревожность и агрессивность особенно важным являлось получение дополнительной информации о принадлежности руки кому-либо, что позволяло выявить круг значимых лиц, от которых ребенком ожидается агрессия или причинение дискомфорта.

Директивность (Дир.). Эта категория включала ответы, в которых рука представлялась как ведущая, управляющая, иным образом оказывающая влияние. К этой категории относили такие ответы, в которых рука описывалась общающейся, однако это общение являлось вторичным по отношению к намерению оказать активное влияние на ход действий другого лица (например, проповедь, чтение лекций, проведение урока и обучение, раздача указаний). Ответы этой категории отражали тенденции к превосходству, высокую самооценку.

Коммуникация (общение) (Ком.). Это такие ответы, в которых рука общалась или делала попытку общаться с кем-то. В этих ответах подразумевалось, что имеется необходимость в «желании разделить трудности или радость», «желании быть понятым и принятым», «желании пожаловаться» и т.п., то есть ответы по этой категории выражали потребность ребенка не только во взаимоотношениях, но и сочувствии, жалости.

В данной ситуации необходимо было различать «коммуникативные» ответы и ответы категорий «активность» или «демонстративность». Последние могли быть дифференцированы с помощью уточняющих вопросов, показывающих больший оттенок демонстративности и активности, чем в ситуации коммуникации. В последнем случае рука всего лишь «показывала», не уточняя, для кого и в какой ситуации.

Демонстративность (Дем.). Эта категория включала ответы, в которых рука принимала участие в каком-либо действии, в котором она «самовыражаелась», что-то демонстрировала и вообще нарочито проявляла себя.

Зависимость (Зав.). эта категория включала ответы, в которых рука активно или пассивно искала поддержки или помощи со стороны другого лица или ожидает поддержки, помощи. В эту же категорию входили ответы, в которых рука подчинялсь, как противоположная директивности. Психологическое значение этого ответа связано с количеством подобных ответов: чем их больше, тем больше субъект чувствует, что другие должны уделять ему время, внимание, разделять ответственность.

Физическая дефицитарность (ущербность) (Деф.).Эти ответы отражали чувство физической дефицитарности, неадекватности. Данная категория включала руки, которые представлялись как деформированные, поврежденные, ущербные и т. п. У детей возможно отнесение к данной категории ответов типа «некрасивая рука», «неправильная».

Возможные варианты ответов по указанным выше категориям представлены в приложении Т.

Обработка результатов:

. Подсчитывалось общее количество ответов, данных ребенком, которое принимается за 100%.

. Осуществлялось определение каждого ответа по отношению к одной из девяти оценочных категорий.

. Регистрировалось количество ответов по каждой из категорий. Подсчитывался процент каждой категории по отношению к общему количеству ответов.

. Определялся коэффициент по формулам

Коэффициент ожидаемой агрессии (тревожности)

Акт + Агр + Дир + Дем Ктр

(Ктр)= \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Тр + Пас + Зав + Дир

при Ктр больше 1 - превалирование истинно агрессивного поведения ребенка;

при Ктр меньше 1 - преобладает тенденция ожидаемой агрессии извне, тревожности ребенка по поводу агрессивного поведения окружающих.

Коэффициент общей психологической активности ребенка (Какт)

Акт + Агр + Дир

Какт = \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Пас + Зав + Деф

меньше 1 - сниженный уровень общей психической активности; больше 1 - достаточный уровень общей психической активности.

Коэффициент личностной дезадаптации (Кдез)

Акт + Ком + 0,5Дир + 0,5Дем

Кдез = \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Пас + Тр + Зав

меньше 1 - тенденция к неблагополучию личностной адаптации;

больше 1 - относительная личностная адаптация ребенка к социуму.

Интерпретация результатов проводилась следующим образом: связи с тем, что развитие эмоциональной сферы ребенка, становление личностных характеристик нельзя считать законченным в анализируемый возрастной период, отнесение ответов к той или иной категории производились после уточняющих вопросов, выяснения ситуации, в которой происходит действие, связанное с изображением руки. Также при интерпретации ответов имело значение не абстрактное их количество, а их количество по отношению к ответам других типов.

Ситуация, когда ребенок затруднялся ответить или ему необходимо было повернуть карточку, для того чтобы дать хотя бы один ответ, отражала обедненность зрительного образа или, вероятно, слабость зрительной памяти. Это также учитывалось при интерпретации результатов.

Интерпретация результатов по отдельным оценочным категориям: большое количество ответов по категории «Активность» свидетельствует о достаточном уровне психической активности. Отмечается зависимость между ответами по категории «Активность» и «Директивность».

Повышенное количество ответов категории «Пассивность» свойственно детям с невысоким общим уровнем психической активности. Дети, дающие большое количество пассивных ответов, как правило, показывают достаточно постоянную величину латентного времени реакции (малый разброс показателей по всем изображениям).

Сочетание ответов категории «Тревожность» с «агрессивными» ответами и обязательным наличием ответов категории «Пассивность» говорят не столько об уровне истинной агрессивности, сколько о состоянии повышенной тревожности и ожидании агрессии извне.

Как правило, об истинной агрессивности можно говорить в том случае, если большое количество агрессивных ответов сочетается с большим количеством ответов по категории «Директивность».

«Директивные» ответы всегда являются активными и в принципе характерны для детей, имеющих достаточный уровень активности, самооценки высокий уровень притязаний на успех. Нередко такие ответы сочетаются с ответами демонстративного характера.

Сочетание ответов по категориям «Директивность», «Тревожность» и «Зависимость» в первую очередь говорит о преобладании тревожности и зависимости от директивного поведения (воздействия) извне. О субъекте или объекте директивного поведения можно узнать с помощью дополнительных, уточняющих вопросов к ребенку.

Важно четко различать категории «Директивность» и «Коммуникативность». Четкое представление об этих отличиях может дать сравнение психологического различия между «нотацией», «социальной правильностью» (примеры «Директивности») с «попыткой договориться» (относится к «Коммуникативности»).

Ответы по категории «Коммуникация» могут сочетаться как с активными, так и с пассивными ответами. При увеличении количества ответов «Активность» + «Коммуникация» можно говорить об отражении имеющегося опыта коммуникации. Увеличение количества ответов «Тревожность» + «Коммуникация» + «Пассивность» говорит скорее о наличии потребности в общении при недостаточно сформированных коммуникативных навыках.

В принципе ответы по категории «Зависимость» являются нормативными для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Но в сочетании с категорией «Пассивность» и «Тревожность» категория «Зависимость» отражает неблагополучие личной позиции, трудности личностной адаптации ребенка в социуме.

Как правило, ответы по категории «Дефицитарность» достаточно редки, однако они встречаются в ответах детей, чьи родители зациклены либо на состоянии здоровья самих детей, либо на собственном соматическом состоянии. Дети с наличием каких-либо заболеваний дают ответы категории «Дефицитарности» не чаще, чем здоровые сверстники. Однако это не относится к детям, недавно перенесшим травмы (особенно травмы конечностей). Таким образом, большое количество ответов по данной категории в зависимости от объективного состояния здоровья ребенка может говорить о переживании ребенком своей (пусть даже неявной) физической несостоятельности либо о фиксации ребенка на теме здоровья.

. Методика «Изучение паралингвистических средств общения»

Автор: В.М. Минаева.

Цель: изучение знаний детей о паралингвистических средствах общения, в частности мимике.

Ребенку предлагалась следующая инструкция: « Сегодня мы с тобой немного покривляемся. Покажи, как ты радуешься (боишься, грустишь, злишься, удивляешься)».

Ребенку предлагалось показать забавные эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, гнев, удивление) с помощью паралингвистических средств общения (мимики).

При обработке подсчитывалось количество правильно показанных эмоциональных состояний.

Считается, что у дошкольников нормальные показатели выборки составляют:

· высокий уровень - полностью правильное выполнение задания;

· средний уровень - 4 правильно показанных эмоциональных состояний;

· низкий уровень - от 0 до 3 показанных эмоциональных состояний.

Таким образом, мы определили цель, задачи и методы исследования. Теперь рассмотрим результаты.

2.2 Психологические особенности страхов у дошкольников с нарушениями зрения

При помощи методики «Страхи в домиках» нами было проведено исследование с целью выявления и уточнения преобладающих видов страхов. Полученные у нормально развивающихся детей результаты представлены в таблице 1 и в приложении В:

Таблица 1 - Распределение детей контрольной группы по уровням проявления страхов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Высокий | Средний | Низкий |
| Абс. | 5 | 4 | 10 |
| % | 26,3 | 21 | 52,6 |

Данные, представленные в таблице 1 показывают, что нормально развивающимся детям наиболее характерен низкий уровень проявления страхов - 52,6 %. Высокий уровень наблюдается у 26,3 % и средний - 21 % испытуемых.

Результаты изучения страхов в экспериментальной группе представлены в таблице 2 и в приложении Г:

Таблица 2 - Распределение детей экспериментальной группы по уровням проявления страхов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Высокий | Средний | Низкий |
| Абс. | 9 | 1 | - |
| % | 90 | 10 | - |

У детей с нарушениями зрения низкий уровень выраженности страхов не наблюдался. Для них свойственен высокий уровень - 90 %, средний уровень проявился у 10 %.

Дошкольники с низким уровнем проявления страхов в ходе проведения методики вели себя активно, принимали задание, запоминали инструкцию с первого раза, отвечали четко без сомнения. Дошкольники со средним уровнем проявления страхов внимательно слушали объяснение инструкции, во время выполнения задания не нуждались в помощи экспериментатора, чувствовали себя спокойно, уверенно. Дети с высоким уровнем во время выполнения задания отвлекались, движения руки были недостаточно координированы, скованны, не уверены, наблюдалось беспокойство.

В ходе качественного анализа полученных данных мы выявили следующие особенности. Нарушения зрения не сказались в проявлении следующих видов страхов: страха заболеть, заразиться; страха своей смерти; боязнь мамы или папы (0%). Указанные страхи в обеих группах были выражены в низкой степени. В контрольной и экспериментальной группе практически у всех детей наблюдался страх смерти своих родителей (100%) и своей смерти (94%). Как указывает А.И. Захаров [18], указанные выше особенности являются нормой для детей 5-7 лет.

Детям контрольной группы характерен низкий уровень проявления следующих страхов: боязнь других детей, темноты, различных видов транспорта, замкнутых пространств, воды, крови, опозданий в садик. Указанные страхи наблюдались у 20% детей с нормальным зрением.

Экспериментальной группе свойственен высокий уровень проявления следующих видов страхов: страх сказочных персонажей (100%), страшных снов (100%), животных (100%), страх высоты (80%), глубины (90%), огня (80%), войны (90%), неожиданных резких звуков (100%). Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка, как отмечает автор методики А.И. Захаров, это показатель преневротического соcтояния.

Для статистической проверки выявленных различий между контрольной и экспериментальной группой был вычислен t-критерий Стьюдента. Вычисленное значение t-критерия 5,09876 больше табличного 2,05 при вероятности допустимой ошибки 0,05 и числе степени свободы 27. Следовательно, установленные различия в уровнях проявления страхов у детей с нарушениями зрения и нормально видящих детей статистически значимы.

Методика «Уровни страхов» показывает, действительно ли тот или иной страх вызывает у ребенка эмоцию страха, или же это реакция опасения, проявляющаяся как тревожность. При обследовании детей с нормальным зрением старшего дошкольного возраста нами были получены результаты, представленные на таблице 3 и в приложении Д:

Таблица 3 - Распределение детей контрольной группы по степени выраженности страхов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Отсутствие страха | Страх, опасение | Сильный страх |
| Абс. | 13 | 3 | 3 |
| % | 68 | 15,8 | 15,8 |

Для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста характерным является отсутствие страха - 68 %, что говорит о благополучном эмоциональном состоянии детей. Опасение наблюдается в 15,8 % и сильный страх - 15,8 % случаев. При выполнении задания дети вели себя спокойно, уверенно.

Данная методика также была проведена на экспериментальной группе детей. Нами были получены следующие результаты (таблица 4 и приложение Е):

Таблица 4 - распределение детей экспериментальной группы по степени выраженности страхов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Отсутствие страха | Страх, опасение | Сильный страх |
| Абс. | - | 2 | 8 |
| % | - | 20 | 80 |

У детей с нарушениями зрения наиболее часто проявляется сильный страх - 80 %, что говорит о невротизации детей, а также о возможном развитии фобий. Опасение присуще 20 % детей, что говорит о повышении у них уровня тревожности. При выполнении задания дети проявляли взволнованность, у некоторых детей при переспрашивании наблюдалась дрожь в голосе.

Анализируя результаты проведенного исследования проявления страхов по методике «Уровни страхов» как у нормально видящих детей, так и детей с нарушениями зрения мы видим, что полученные результаты свидетельствуют о некоторых различиях проявления страхов у детей разных категорий, в первую очередь они касаются количества и степени выраженности.

Таким образом, анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что у детей с нарушениями зрения степень выраженности страхов намного выше, чем у детей с нормальным зрением.

В ходе исследования по методике «Тест руки» у детей с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста были получены результаты, представленные в таблице 5 и в приложениях Ж, К,Л М.

Таблица 5 - Сведения о коэффициентах тревожности, психической активности и личностной дезадаптации у контрольной и экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Коэффициент ожидаемой агрессии (тревожности) (Ктр) | | Коэффициент общей психической активности (Какт) | | Коэффициент личностной дезадаптации (Кдез) | |
|  | | >1 | ≤1 | >1 | ≤1 | > 1 | ≤1 |
| КГ | Абс. | 18 | 1 | 18 | 1 | 18 | 1 |
|  | % | 95 | 5 | 95 | 5 | 95 | 5 |
| ЭГ | Абс. | 9 | 1 | 9 | 1 | 9 | 1 |
|  | % | 90 | 10 | 90 | 10 | 90 | 10 |

Примечание: при Ктр больше 1 - превалирование истинно агрессивного поведения ребенка; при Ктр меньше 1 - преобладает тенденция ожидаемой агрессии извне, тревожности ребенка по поводу агрессивного поведения окружающих

У 5 % детей контрольной и 10 % детей экспериментальной групы преобладает тенденция ожидания агрессии извне, тревожность по поводу агрессивного поведения окружающих. Для этих детей характерно снижение общего уровня психической активности, тенденция к неблагополучию личностной адаптации или даже формирующейся социально-психологической дезадаптации ребенка.

У 95 % нормально развивающихся детей и 90 % детей с нарушениями зрения можно говорить о преобладании истинно агрессивного поведения. В то же время у этих детей наблюдается достаточный уровень общей психической активности, достаточная личностная адаптированность в социуме. В отличие от нормы, дети с нарушениями зрения выполняли задание в более медленном темпе. У этих детей наблюдается увеличение латентного времени реакции. Дети данной группы комментировали свои действия: Слава Н.: «вот это я не могу назвать», «у меня не получается», Арина Л.: «эта рука делает тук-тук-тук». Большинство детей экспериментальной группы пробовали придать позу, показанную на карточке.

Для подтверждения выявленных различий в коэффициентах тревожности, психической активности и личностной дезадаптации между экспериментальной и контрольной группами мы воспользовались t-критерием Стьюдента. Вычисленное значение t-критерия относительно коэффициента тревожности(ожидаемой агрессии) равно 0,6; относительно коэффициента общей психической активности вычисленное значение t-критерия равно 0,7; относительно значения коэффициента личностной дезадаптации - 0,6, что меньше табличного 2,05 при вероятности допустимой ошибки 0,05 и числе степеней свободы 27.

Следовательно, установленные различия в коэффициентах ожидаемой агрессии (тревожности), общей психической активности и личностной дезадаптации статистически не подтвердились.

Результаты проведенного исследования уровня знаний нормально развивающихся детей о паралингвистических средствах общения, в частности мимики, с помощью методики «Изучение паралингвистических средств общения» представлены на таблице 6 и в приложении Н:

Таблица 6 - Распределение детей контрольной группы по уровням знаний о паралингвистических средствах общения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни | | |
|  | Высокий | Средний | Низкий |
| Абс. | 11 | 5 | 3 |
| % | 57,8 | 26,4 | 15,8 |

Из таблицы мы видим, что для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста более свойственен высокий уровень знаний о паралингвистических средствах общения - 57,8 %, средний уровень имеют 26,3 % детей и низкий уровень наблюдается у 15,8 %. Дети слушали инструкцию выполнения задания спокойно, вслушиваясь в смысл каждого слова. К выполнению задания приступали с интересом.

Методика «Изучение паралингвистических средств общения» была также проведена на детях старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Результаты проведенного исследования уровня знаний о паралингвистических средствах общения, в частности мимики, у детей с нарушениями зрения представлены в таблице 7 и в приложении П:

Таблица 7 - Распределение детей экспериментальной группы по уровням знаний о паралингвистических средствах общения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни | | |
|  | Высокий | Средний | Низкий |
| Абс. | 1 | 2 | 7 |
| % | 10 | 20 | 70 |

Из таблицы мы видим, что детям с нарушениями зрения характерен низкий уровень знаний о паралингвистических средствах общения - 70 %, высокий уровень наблюдается у 10 % детей и средний уровень - 20 %. Детям было трудно понять инструкцию. Многие нуждались в наводящих вопросах. Но само задание вызывало у детей с нарушениями зрения интерес.

Для статистической проверки выявленных различий между экспериментальной и контрольной группой был вычислен t-критерий Стьюдента. Вычисленное значение t-критерия 3,4 больше табличного 2,05 при вероятности допустимой ошибки 0.05 и числе степеней свободы 27. Следовательно, установленные различия в сформированности паралингвистических средств общения у детей с нарушениями зрения и нормально видящих детей статистически значимы. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что паралингвистические средства общения наиболее лучше развиты у детей с нормальным зрением.

Исследование паралингвистических средств общения проводилось по заданию, направленному на изучение особенностей использования детьми мимики при демонстрации заданной эмоции. После предъявления инструкции большинство детей вначале отказывалось выполнять задание, мотивируя это тем, что «кривляться нехорошо», «рожицы показывать нельзя». Наиболее часто это наблюдалось у детей с нормальным зрением.

В ходе выполнения задания дети, имеющие высокий и средний уровень, наиболее ярко представляли в лицевой экспрессии нужную эмоцию, что не наблюдалось у детей с низким уровнем. Они не могли отобразить на лице нужную эмоцию, даже при использовании подсказок. От этих детей можно было услышать: «Я не умею».

Наибольшие трудности у детей вызывала эмоция «удивления». С ней не справилось 16 % нормально развивающихся детей и 70 % детей с нарушениями зрения.

Таким образом, можно констатировать, что паралингвистические средства общения наиболее лучше развиты у нормально развивающихся детей.

Итак, в ходе проведенного психодиагностического исследования были выявлены следующие особенности:

Детям экспериментальной группы более свойственен высокий уровень выраженности страхов. Низкий уровень данной группе не характерен.

Нарушения зрения не сказались в проявлении следующих видов страхов: страха заболеть, заразиться; страха своей смерти; боязнь мамы или папы. Указанные страхи в обеих группах были выражены в низкой степени. В контрольной и экспериментальной группе практически у всех детей наблюдался страх смерти своих родителей и своей смерти. Указанные выше особенности являются нормой для детей 5-7 лет.

Экспериментальной группе свойственен высокий уровень проявления следующих видов страхов: страх сказочных персонажей, страшных снов, животных, страх высоты, глубины, огня, войны, неожиданных резких звуков.

Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка - это показатель преневротического состояния. У детей с нарушениями зрения наиболее часто проявляется сильный страх, что говорит о невротизации детей, а также о возможном развитии фобий, о повышении у них уровня тревожности. У детей с нарушениями зрения степень выраженности страхов намного выше, чем у детей с нормальным зрением.

Детям с нарушениями зрения характерен низкий уровень знаний о паралингвистических средствах. Паралингвистические средства общения наиболее лучше развиты у детей с нормальным зрением.

2.3 Рекомендации по коррекции страхов у дошкольников с нарушениями зрения

Результаты проведенного исследования показали существенную разницу в проявлении страхов у дошкольников с нарушениями зрения в сравнении с дошкольниками, которые не имеют зрительные отклонения. У детей со зрительной патологией наблюдается повышенный уровень страхов. В соответствии с этим мы разработали программу коррекции страхов дошкольников с нарушениями зрения, которую можно рекомендовать в практику специального коррекционного дошкольного образования.

При составлении программы коррекции мы ориентировались на следующие положения:

в дошкольном возрасте эмоциональное развитие претерпевает изменения в сторону своего усложнения, устойчивости, дифференциации характеристик и интеграции их в единую целостную систему (Л.С. Выготский); единство «аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский);

ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними. Объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является;

ведущий вид деятельности дошкольного возраста - игра.

При создании программы коррекции мы придерживались следующих принципов:

- Деятельностный принцип коррекции (определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей). В данной программе учитывается ведущая деятельность дошкольника - игра. В программе подобраны игры и игровые упражнения на коррекцию страхов и негативных эмоциональных состояний ребёнка.

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей детей согласует требования соответствия хода психического и личностного развития клиента нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности - с другой. Данная программа учитывает возрастные особенности старшего дошкольного возраста. Также в работе учитываются индивидуальные особенности ребёнка, выявленные в ходе диагностики эмоциональной сферы.

- Принцип программированного развития и коррекции. Представленная программа состоит из последовательных и взаимосвязанных этапов работы: Контактный этап - даёт возможность познакомиться с детьми, установить контакт с группой, с каждым ребёнком в ней. Коррекционно-направленный этап - непосредственно коррекционная работа. Используются специально подобранные игры и упражнения. Итоговый этап - закрепление, подведение итогов проведённой работы.

Принцип комплексности методов психологического воздействия в психокоррекционной работе утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии. В данной психокоррекционной программе используются различные методы психологического воздействия: подвижные игры, физкультминутки, упражнения на релаксацию, методы арт-терапии.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию психологической коррекции. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними. Объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является.

В содержании программы занятий мы выделили три блока:

блок - контактный - 2 занятия - направлен на объединение детей, на создание доброй и безопасной обстановки.

блок - коррекционно-направленный - 8 занятий - направлен на актуализацию страхов; символическое уничтожение страха; снижение эмоционального напряжения; уменьшение тревожности, мышечных зажимов; преодоление негативных переживаний.

блок - итоговый - 2 занятия - направлен на освобождение от отрицательных эмоций; развитие социального доверия; повышение уверенности в своих силах,значимости в глазах окружающих.

Коррекционная работа должна проводиться 2 раза в неделю, средняя продолжительность одного занятия - 40 мин.

Структура занятия:

ритуал приветствия - 10 мин.

коррекционно-развивающий этап - 20 мин.

ритуал прощания - 10 мин.

Тематическое планирование занятий с детьми:

блок:

Занятие 1 «Здравствуйте, это Я!»

Занятие 2 «Моё имя»

блок:

Занятие 3 «Настроение»

Занятие 4 «Настроение»

Занятие 5 «Настроение»

Занятие 6 «Наши страхи»

Занятие 7 «Я больше не боюсь!»

Занятие 8 «Волшебный лес»

Занятие 9 «Сказочная шкатулка»

Занятие 10 «Волшебники»

блок:

Занятие 11 «Солнце в ладошке»

Занятие 12 «Солнце в ладошке»

-ый блок предполагает проведение бесед с детьми, задания по рисованию и игры, направленные на установление доверительных взаимоотношений. В план работы с родителями входит знакомство с ними, создание дружеских взаимоотношений для дальнейшего сотрудничества, выявление эмоционального климата в семье.

Во 2-ом блоке детям предлагается нарисовать свой страх, игры с «превращениями», подвижные игры, задания на релаксацию. В некоторых заданиях требуется доверие друг к другу. Работа с родителями предполагает формирование у них представлений об основных детских страхах, знакомство с причинами появления страхов у детей и основными приемами преодоления страхов в семье.

З-ий блок - заключительный в нашей работе. Здесь проводится рисование, дарение друг другу своих рисунков, неоконченные предложения и задания, направленные на релаксацию. Работа с родителями включает формирование у них рациональной позиции в вопросах наказания детей, принятие своего ребенка таким, какой он есть.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, проведенное исследование дает основание сделать следующие выводы:

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что современная психология располагает определенными сведениями относительно сущности и характеристик эмоциональной сферы: определены теоретические подходы к пониманию эмоций, даны классификации эмоциональных состояний, показана их структура. В современной детской психологии имеются сведения о генезисе эмоциональной сферы на протяжении дошкольного возраста, о взаимосвязях эмоций и высших психических функций. Вместе с тем были прослежены особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста: эти дети отличаются повышением количества страхов, сложности в изображении эмоций в лицевой экспрессии. Однако в отношении детей с нарушением зрения исследуемую нами проблему сложно признать достаточно разработанной. Актуальными остаются вопросы исследования специфики формирования эмоциональной сферы и разработки специальных мероприятий, направленных на предупреждение отклонений в формировании эмоциональной сферы у детей с нарушением зрения в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения могут проявляться негативные эмоциональные состояния, в частности высокий уровень страхов и их повышенное количество, существенный недостаток понимания эмоциональных переживаний, неуверенность, подтвердилась. По данным, полученным в ходе проведенного исследования, удалось установить, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения:

Детям экспериментальной группы более свойственен высокий уровень выраженности страхов. Низкий уровень данной группе не характерен.

Нарушения зрения не сказались в проявлении следующих видов страхов: страха заболеть, заразиться; страха своей смерти; боязнь мамы или папы. Указанные страхи в обеих группах были выражены в низкой степени. В контрольной и экспериментальной группе практически у всех детей наблюдался страх смерти своих родителей и своей смерти. Указанные выше особенности являются нормой для детей 5-7 лет.

Экспериментальной группе свойственен высокий уровень проявления следующих видов страхов: страх сказочных персонажей, страшных снов, животных, страх высоты, глубины, огня, войны, неожиданных резких звуков. Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка - это показатель преневротического состояния. У детей с нарушениями зрения наиболее часто проявляется сильный страх, что говорит о невротизации детей, а также о возможном развитии фобий, о повышении у них уровня тревожности. У детей с нарушениями зрения степень выраженности страхов намного выше, чем у детей с нормальным зрением.

Детям с нарушениями зрения характерен низкий уровень знаний о паралингвистических средствах. Паралингвистические средства общения наиболее лучше развиты у детей с нормальным зрением.

Результаты проведенного исследования имеют прикладное значение. Разработанная система рекомендаций по коррекции страхов у дошкольников может быть использована педагогами и психологами дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушениями зрения.

Данное исследование не исчерпывает решение проблемы и требует своей дальнейшей разработки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Большая медицинская энциклопедия / под ред. А.Н. Бакулева. - 2-е изд. - М. : Советская энциклопедия, 1964. - С. 339-367.

2. Асмолов, А. Г. Психология личности : принципы общепедагогического анализа / А. Г. Асмолов. - М. : Смысл, Академия, 2002. - 416 с.

3. Баранова, Э. А. Технология выполнения выпускной квалификационной работы по психологии : учебно-методическое пособие / Э. А. Баранова. - Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. - 114 с.

4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - СПб. : Питер, 2009. - 400 с.

5. Бреслав, Г. М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников / Г. М. Бреслав // Вопросы психологии. - 1984. - №3. - С. 53-59.

. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. - М. : Смысл ; Академия, 2004. - 544 с.

. Буткина, Г. А. Проблема социально-психологической адаптации дошкольников с глубоким нарушением зрения / Г. А. Буткина // материалы Всесоюз. Симпоз. по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения. М., 1980. - С. 60-65.

. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. - Т. 2. - М. : Смысл; Эксмо, 2005, - 1136 с.

. Гаврилко, Т. И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками / Т. И. Гаврилко // Дефектология. - 2008. - № 4. - С. 20-24.

. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : уч. пособие для вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. - М. : Педагогическое общество России, 2009. - 512 с.

. Гарбузов, В. И. Нервные дети : советы врача / В. И. Гарбузов. - СПб. : Медицина, 1990. - 176 с.

. Гудонис, В. П. Социальные и психолого-педагогические основы интеграции лиц с нарушенным зрением / В. П. Гудонис. - М. : МГУ, 2005. - 46c.

. Дети с глубоким нарушением зрения / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. - М. : Педагогика, 1976. - 276 с.

. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - 725с. - Серия Хрестоматия по психологии.

. Дубровина, И. В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, A. M. Прихожан ; под ред. И. В.Дубровиной. - 3-е изд., стереотип. - М. : Академия, 2004. - 464 с.

. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. М. : Владос, 2000. - 264 с.

. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника : Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец. - М., 1985. - 120 с.

. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. - СПб. : Речь, 2010. - 320 с.

. Захаров, А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей / А. И. Захаров. - СПб. : КАРО, 2006. - 416 с.

. Земцова, М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения / М. И. Земцова, А.И. Каплан, М.С. Певзнер. - М. : Просвещение, 1967. - 376 с.

. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. - Екатеринбург. : 2003. - 146 с.

22. Зинченко, В. П. Афффект и интелллект в образовании / В. П. Зинченко. - М. : Тривола, 1995. - 63 с.

23. Изард, К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. СПб. : Питер, 2012 460 с.

. Изотова, Е. И. Амплификация эмоционального развития детей в условия дошкольного учреждения / Е. И. Изотова // Психолог в детском саду. - 2007. №4. - С. 57-77.

. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2002. - 512 с.

26. Карабанова, О. А. Возрастная психология : курс лекций / О. А. Карабанова. - М. : Айрисс-пресс, 2005. - 238 с.

27. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития / О. А. Карабанова. - М. : РПА, 2007. - 190 с.

. Колягина, В.Г. Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития : дис. … канд. психол. наук : 19.00.10 / В.Г. Колягина. - М, 2011. - 211 с.

. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - С. 38-49.

. Копытин, А. И. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. - СПБ. : Речь, 2010. - 256 с.

. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. - 5-е изд. - М. : УРАО, 2009. - 175 с.

32. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. - СПБ. : Речь, 2008. - 256 с.

. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М. : МГУ, 1981. - 584 с.

. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. - М. : Каро, 2006. - 336 с.

. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. - М. : Знание, 1982. - 175 с.

. Лучков, В. В. Значение теории Л. С. Выготского для психологии и дефектологии / В. В. Лучков, М. С. Певзнер // Дефектология. - 2011. - № 1. - С. 3-14.

. Мавлянова, О. В. Коррекционная работа с агрессивными проявлениями в поведении детей посредством развития эмоциональной компетенотности и целенаправленности поведения / О. В. Мавлянова // Дефектология. - 2011. - № 6. - С. 25-32.

. Макаренко, Ю. А. Пути изучения эмоций у детей / Ю. А. Макаренко. - М., 1976. - 361 с.

. МакДугалл, У. Психология эмоций : Развитие эмоций и чувств/ У. МакДугалл. - М., 1987.

. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья:основные положения / Н. Н. Малофеев, О.С. Никольская // Дефектология. - 2010. - № . - С. 6-22.

. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Н. Н. Малофеев. - М. : Просвещение. - 2013. - 320 с.

. Миланич, Ю. М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей младшего дошкольного возраста / Ю. М. Миланич. - СПБ., 1997. - 119 с.

. Миланич, Ю. М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста : дис. … канд.психол.наук / Ю. М. Миланич. - СПБ, 1998. - 161 с.

44. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития / В. С. Мухина. - 14-е изд. стер. - М. : Академия, 2012. - 656 с.

45. Немов, Р. С. Общие основы психологии: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. - М. : Просвещение: ВЛАДОС, 2003, 4-е изд., 688 с.

46. Осипова, А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов А. А. Осипова. - М. : Сфера, 2000. - 512 с.

47. Павлова, Т. С. Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста / Т. С. Павлова, А. Б. Холмогорова // Дефектология. - 2010. - № 6. - С. 30-38.

. Панаиотиди, Э. Г. Эмоции и музыка: новые подходы к старой проблеме / Э. Г. Панаиотиди // Вопросы психологии. - 2008. - № 6. - С. 110-118.

49. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М. : Академия, 2002. - 512 с.

50. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина. - М. : РАОИКП, 1999. - 54 с.

51. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения/ Л. И. Плаксина. - М. : ГороД, 1998. - 262 с.

. Прихидько, А. И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии / А. И. Прихидько // Вопросы психологии. - 2009. - №1. - С.141-153.

. Прусакова, О. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О. А. Прусакрва, Е. А. Сергиенко // Вопросы психологии. - 2006. - № 4. - С. 24-36.

. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. - СПб. : Питер, 2003. - 718 стр. - «Мастера психологии».

. Рогов, Е. И. Эмоции и воля / Е. И. Рогов. - М. : Владос, 2001. - 240 с.

. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПБ. : Питер, 2007. - 713 с.

. Семаго, Н.Я. Диагностический комплект психолога : методическое руководство / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - 3-е изд., перераб. и доп. - М. : АПКиППРО, 2007. - 128 с.

. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. - М. : Наука, 1981. 215 с.

. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология - 1998. - №4. - С. 9.

. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. - М. : Полиграф сервис, 2000. - 250 с.

. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. - М. : МГУ, 1988. - 200 с.

. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учебное пособие / Л. Д. Столяренко. - Ростов н/Д. : Феникс, 2006. - 704 с.

. Тимофеева, С. А. Развитие эмоционального мира дошкольников с нарушением зрения и речи / С. А. Тимофеева // Дошкольная педагогика. - 2007. - №6. - С. 36-38.

. Федоренко, Ю.В. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения : дис. … канд. психол. наук : 19.00.10 / Ю.В. Федоренко. - Н. Новгород, 2010. - 200 с.

. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста: Диагностика и коррекция / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. - М. : Полиграф сервис, 2003. - 176 с.

. Хилько, М. Е. Возрастная психология : конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. - М. : Юрайт-Издат, 2011. - 194 с.

. Шадриков, В. Д. Введение в психологию : эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. М. : Логос, 2002. - 156 с.

. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. - 349 с.

. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А. М. Новикова // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 60-66.

70. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. - 6-е изд., стер. - М. : Академия, 2011. - 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Список детей контрольной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Возраст |
| 1 | Рома В. | 6,5 лет |
| 2 | Никита Г. | 6 лет |
| 3 | Илья Г. | 6,5 лет |
| 4 | Диана Х. | 6 лет |
| 5 | Никита И. | 6 лет |
| 6 | Даша Ф. | 7 лет |
| 7 | Настя Е. | 6 лет |
| 8 | Даниил А. | 6,5 лет |
| 9 | Лиза К. | 6 лет |
| 10 | Руслан Х. | 6 лет |
| 11 | Лева А. | 6 лет |
| 12 | Егор Я. | 6 лет |
| 13 | Денис П. | 6,5 лет |
| 14 | Леша Д. | 6 лет |
| 15 | Паша А. | 6 лет |
| 16 | Света В. | 6 лет |
| 17 | Ирина К. | 6,5 лет |
| 18 | Лиза Г. | 6 лет |
| 19 | Саша М. | 6 лет |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Список детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребёнка | Возраст | Диагноз |
| 1 | Карина П. | 7 лет | Миопия сложной степени, сложный миопический астигматизм, амблиопия сложной степени. |
| 2 | Артем Т. | 6 лет | Врожденная миопия высшей степени, сложный миопатический астигматизм, амблиопия сложной степени. |
| 3 | Наталья С. | 7 лет | Миопия сложной степени, сложный миопический астигматизм, амблиопия сложной степени. |
| 4 | Саша С. | 6 лет | Сложный миопический астигматизм, амблиопия сложной степени |
| 5 | Святослав В. | 6 лет | Гиперметропия сложной степени, расходящееся косоглазие с вертикальным компонентом. |
| 6 | Иван В. | 7 лет | Атрофия зрительного нерва, амблиопия высшей степени, горизонтальный нистагм. |
| 7 | Слава Н. | 6 лет | Сходящееся альтернативное косоглазие с вертикальным компонентом, гиперметропия сложной степени, амблиопия сложной степени, атрофия зрительного нерва. |
| 8 | Арина Л. | 6 лет | Врожденный птоз верхнего века, эпикантус. Частичная атрофия зрительного нерва, горизонтальный нистагм, парез взора на верх. |
| 9 | Марк А. | 6 лет | Гиперметропия высшей степени, врожденный горизонтальный непостоянный нистагм, расходящееся косоглазие. |
| 10 | Карина Е. | 6 лет | Атрофия зрительного нерва, амблиопия высшей степени. |

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Протокол проведенного исследования преобладающих видов страхов детей контрольной группы по методике «Страхи в домиках»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Количество страхов |
| 1. | Никита Г. | 6 | 24 |
| 2. | Рома В. | 7 | 17 |
| 3. | Диана Х. | 6 | 7 |
| 4. | Илья Г. | 7 | 4 |
| 5. | Никита И. | 6 | 8 |
| 6. | Настя Е. | 6 | 15 |
| 7. | Даша Ф. | 7 | 21 |
| 8. | Даниил А. | 7 | 4 |
| 9. | Лиза К. | 6 | 19 |
| 10. | Руслан Х. | 6 | 11 |
| 11. | Лева А. | 6 | 16 |
| 12. | Егор Я. | 6 | 13 |
| 13. | Денис П. | 7 | 17 |
| 14. | Леша Д. | 6 | 6 |
| 15. | Паша А. | 6 | 6 |
| 16. | Света В. | 6 | 8 |
| 17. | Ирина К. | 7 | 7 |
| 18. | Лиза Г. | 6 | 8 |
| 19. | Саша М. | 6 | 5 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Протокол проведенного исследования преобладающих видов страхов детей экспериментальной группы по методике «Страхи в домиках»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Количество страхов |
| 1. | Вячеслав Н. | 6 | 17 |
| 2. | Артем Т. | 6 | 14 |
| 3. | Наталья С. | 7 | 26 |
| 4. | Иван В. | 7 | 19 |
| 5. | Арина Л. | 6 | 20 |
| 6. | Святослав В. | 6 | 20 |
| 7. | Карина П. | 7 | 26 |
| 8. | Марк А. | 6 | 21 |
| 9. | Александр С. | 6 | 22 |
| 10. | Карина Е. | 6 | 19 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Протокол проведенного исследования уровня выраженности страхов у детей контрольной группы по методике «Уровни страхов»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Отсутствие страха | Страх, опасение | Сильный страх |
| 1. | Никита Г. | 6 | 14 | 4 | 5 |
| 2. | Рома В. | 7 | 10 | - | 13 |
| 3. | Диана Х. | 6 | 11 | 2 | 10 |
| 4. | Илья Г. | 7 | 9 | 5 | 7 |
| 5. | Никита И. | 6 | 12 | 4 | 7 |
| 6. | Настя Е. | 6 | 13 | 6 | 4 |
| 7. | Даша Ф. | 7 | 9 | 7 | 7 |
| 8. | Даниил А. | 7 | 10 | 8 | 5 |
| 9. | Лиза К. | 6 | 8 | 12 | 3 |
| 10. | Руслан Х. | 6 | 6 | 13 | 4 |
| 11. | Лева А. | 6 | 5 | 6 | 12 |
| 12. | Егор Я. | 6 | 11 | 3 | 9 |
| 13. | Денис П. | 7 | 3 | 11 | 9 |
| 14. | Леша Д. | 6 | 13 | 6 | 4 |
| 15. | Паша А. | 6 | 13 | 5 | 5 |
| 16. | Света В. | 6 | 10 | 6 | 7 |
| 17. | Ирина К. | 7 | 8 | 5 | 10 |
| 18. | Лиза Г. | 6 | 13 | 4 | 6 |
| 19. | Саша М. | 6 | 14 | 4 | 5 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Протокол проведенного исследования уровня выраженности страхов у детей экспериментальной группы по методике «Уровни страхов»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Отсутствие страха | Страх, опасение | Сильный страх |
| 1. | Вячеслав Н. | 6 | 7 | 5 | 11 |
| 2. | Артем Т. | 6 | 6 | 7 | 10 |
| 3. | Наталья С. | 7 | 3 | 3 | 17 |
| 4. | Иван В. | 7 | 2 | 12 | 9 |
| 5. | Арина Л. | 6 | 4 | 2 | 17 |
| 6. | Святослав В. | 6 | 3 | 10 | 10 |
| 7. | Карина П. | 7 | 2 | 7 | 14 |
| 8. | Марк А. | 6 | 5 | 8 | 10 |
| 9. | Александр С. | 6 | 7 | 5 | 11 |
| 10. | Карина Е. | 6 | 4 | 7 | 12 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Протокол проведенного исследования наличия ожидаемой агрессии со стороны окружающих детей контрольной группы по методике «Тест руки»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Акт. | Агр. | Пас. | Тр. | Дир. | Ком. | Дем. | Зав. | Деф. |
| 1. | Никита Г. | 2 |  | 2 | 1 |  |  | 5 |  |  |
| 2. | Рома В. | 6 |  | 2 |  | 2 |  |  |  |  |
| 3. | Диана Х. | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |  | 1 |  |  |
| 4. | Илья Г. | 6 | 2 |  | 1 | 1 |  |  |  |  |
| 5. | Никита И. | 3 | 2 |  | 1 |  |  | 4 |  |  |
| 6. | Настя Е. | 1 | 1 | 2 |  | 1 |  | 4 |  |  |
| 7. | Даша Ф. | 4 |  |  |  | 2 | 1 | 3 |  |  |
| 8. | Даниил А. | 4 | 1 | 1 |  |  |  | 4 |  |  |
| 9. | Лиза К. | 4 | 1 |  |  |  | 1 | 4 |  |  |
| 10. | Руслан Х. | 7 | 1 |  |  |  | 1 | 1 |  |  |
| 11. | Лева А. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |  | 1 |  |
| 12. | Егор Я. | 5 |  |  |  | 1 | 4 |  |  |  |
| 13. | Денис П. | 4 | 1 |  |  | 1 |  | 5 |  |  |
| 14. | Леша Д. | 3 | 2 |  |  |  | 3 | 2 |  |  |
| 15. | Паша А. | 4 |  | 1 |  | 2 | 2 | 1 |  |  |
| 16. | Света В. | 5 | 1 |  |  | 1 | 2 | 1 |  |  |
| 17. | Ирина К. | 3 |  |  |  | 3 | 2 | 1 | 1 |  |
| 18. | Лиза Г. | 3 | 2 |  | 2 | 1 | 1 | 1 |  |  |
| 19. | Саша М. | 5 | 1 |  |  | 2 | 2 |  |  |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Протокол проведенного исследования наличия ожидаемой агрессии со стороны окружающих детей контрольной группы по методике «Тест руки»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Коэф. ожидаемой агрессии | Коэф. общей психической активности | Коэф. личностной дезадаптации |
| 1. | Никита Г. | 2,3 | 1 | 0,7 |
| 2. | Рома В. | 2 | 4 | 3,5 |
| 3. | Диана Х. | 2,7 | 7 | 3 |
| 4. | Илья Г. | 4,5 | 9 | 6,5 |
| 5. | Никита И. | 10 | 5 | 5 |
| 6. | Настя Е. | 2,3 | 1,5 | 1,75 |
| 7. | Даша Ф. | 4,5 | 6 | 7,5 |
| 8. | Даниил А. | 9 | 5 | 6 |
| 9. | Лиза К. | 9 | 5 | 7 |
| 10. | Руслан Х. | 9 | 8 | 8,5 |
| 11. | Лева А. | 1 | 2 | 1,125 |
| 12. | Егор Я. | 6 | 6 | 9,5 |
| 13. | Денис П. | 11 | 6 | 7 |
| 14. | Леша Д. | 7 | 5 | 7 |
| 15. | Паша А. | 2,3 | 6 | 7,5 |
| 16. | Света В. | 8 | 7 | 8 |
| 17. | Ирина К. | 1,75 | 6 | 7 |
| 18. | Лиза Г. | 2,3 | 6 | 2,5 |
| 19. | Саша М. | 4 | 8 | 8 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Протокол проведенного исследования наличия ожидаемой агрессии со стороны окружающих детей экспериментальной группы по методике «Тест руки»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Акт. | Пас. | Тр. | Агр. | Дир. | Ком. | Дем. | Зав. | Деф. |
| 1. | Вячеслав Н. | 2 | 1 |  | 2 | 1 | 1 | 3 |  |  |
| 2. | Артем Т. | 4 | 1 |  | 1 |  | 3 |  |  |  |
| 3. | Наталья С. | 8 |  |  |  |  |  | 3 |  |  |
| 4. | Иван В. | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 |  |  |  |  |
| 5. | Арина Л. | 2 | 5 |  | 1 | 1 |  |  |  |  |
| 6. | Святослав В. | 4 |  |  | 1 | 2 | 3 |  |  |  |
| 7. | Карина П. | 3 | 1 |  | 1 | 1 | 2 | 2 |  |  |
| 8. | Марк А. | 2 | 2 | 1 | 2 |  | 2 | 1 |  |  |
| 9. | Александр С. | 3 |  |  | 2 | 1 |  | 4 |  |  |
| 10. | Карина Е. | 3 | 1 |  | 2 | 2 |  | 2 |  |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Протокол проведенного исследования наличия ожидаемой агрессии со стороны окружающих детей экспериментальной группы по методике «Тест руки»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Коэф. ожидаемой агрессии | Коэф. общей психической активности | Коэф. личностной дезадаптации |
| 1. | Вячеслав Н. | 6 | 4 | 5 | 5 |
| 2. | Артем Т. | 6 | 5 | 5 | 7 |
| 3. | Наталья С. | 7 | 11 | 8 | 9,5 |
| 4. | Иван В. | 7 | 1,5 | 3 | 1,5 |
| 5. | Арина Л. | 6 | 0,7 | 0,8 | 0,5 |
| 6. | Святослав В. | 6 | 3,5 | 7 | 8 |
| 7. | Карина П. | 7 | 3,5 | 5 | 6,5 |
| 8. | Марк А. | 6 | 1,7 | 2 | 1,5 |
| 9. | Александр С. | 6 | 10 | 6 | 5,5 |
| 10. | Карина Е. | 6 | 3 | 7 | 5 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Н

Протокол проведенного исследования знаний детей контрольной группы по методике «Изучение паралингвистических средств общения»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Количество правильно показанных эмоциональных состояний |
| 1. | Никита Г. | 6 | 5 |
| 2. | Рома В. | 7 | 3 |
| 3. | Диана Х. | 6 | 4 |
| 4. | Илья Г. | 7 | 5 |
| 5. | Никита И. | 6 | 5 |
| 6. | Настя Е. | 6 | 5 |
| 7. | Даша Ф. | 7 | 4 |
| 8. | Даниил А. | 7 | 4 |
| 9. | Лиза К. | 6 | 5 |
| 10. | Руслан Х. | 6 | 5 |
| 11. | Лева А. | 6 | 5 |
| 12. | Егор Я. | 6 | 5 |
| 13. | Денис П. | 7 | 5 |
| 14. | Леша Д. | 6 | 4 |
| 15. | Паша А. | 6 | 2 |
| 16. | Света В. | 6 | 4 |
| 17. | Ирина К. | 7 | 5 |
| 18. | Лиза Г. | 6 | 2 |
| 19. | Саша М. | 6 | 5 |

ПРИЛОЖЕНИЕ П

Протокол проведенного исследования знаний детей экспериментальной группы по методике «Изучение паралингвистических средств общения»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №. | Имя Ф. ребенка | Возраст (лет) | Количество правильно показанных эмоциональных состояний |
| 1. | Вячеслав Н. | 6 | 4 |
| 2. | Артем Т. | 6 | 5 |
| 2. | Наталья С. | 7 | 3 |
| 4. | Иван В. | 7 | 4 |
| 5. | Арина Л. | 6 | 2 |
| 6. | Святослав В. | 6 | 3 |
| 7. | Карина П. | 7 | 2 |
| 8. | Марк А. | 6 | 2 |
| 9. | Александр С. | 6 | 3 |
| 10. | Карина Е. | 6 | 1 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

Основное содержание программы развития пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Форма организации: групповая (не более 10 человек), смешанная.

ЗАНЯТИЕ 1 «ЗДРАВСТВУЙТЕ, ЭТО Я!»

Цель: знакомство участников друг с другом, повышение позитивного настроя и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

Материалы для занятия: магнитофон, спокойная музыка, большой лист бумаги, краски, макеты кочек.

Приветствие Упражнение «Росточек под солнцем»

Дети превращаются в маленький росточек (сворачиваются в клубочек и обхватывают колени руками) всё чаще пригревает солнышко, и росточек начинает расти и тянуться к солнышку.

Все движения выполняются под музыку.

Упражнение «Доброе утро…»

Дети вместе с психологом сидят в кругу. Всем предлагается поприветствовать друг друга: «Доброе утро Саша… Оля…» и т.д., которые нужно пропеть.

Упражнение «Что я люблю?»

Дети в кругу, каждый говорит по очереди, что он любит из еды, одежды, во что любит играть и т. д.

Упражнение «Качели»

Дети в парах. Один из участников становится в позу эмбриона, другой его раскачивает. Далее меняются.

Упражнение «Угадай кто»

Один из игроков выходит за двери, остальные должны обнаружить, кто вышел из комнаты, и описать его.

Упражнение «Лягушки на болоте»

Дети превращаются в лягушек. На полу выкладываются макеты кочек на разном расстоянии друг от друга, каждый должен попасть на все кочки по порядку.

Ритуал прощания «Поклон»

ЗАНЯТИЕ 2 «МОЁ ИМЯ»

Цель: раскрытие своего «Я», формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомы для рисования.

Ритуал приветствия «Передаем бабочку»

«Представьте, что мы спрятали в кулачке маленькую бабочку. Давайте будем передавать ее по кругу».

Упражнение «Узнай по голосу»

Дети встают в круг, выбирают водящего. Он встаёт в центр круга и старается узнать детей по голосу.

Игра «Моё имя»

Психолог задаёт вопросы; дети по кругу отвечают.

Тебе нравится твоё имя?

Хотел бы ты, чтобы тебя звали по-другому? Как?

При затруднении в ответах психолог называет ласкательные производные от имени ребёнка, а тот выбирает понравившееся.

Психолог говорит: «Известно ли вам, что имена растут вместе с людьми? Сегодня вы маленькие и имя у вас маленькое. Когда вы подрастете, и имя подрастёт вместе с вами и станет полным, например: Маша - Мария; Дима - Дмитрий и т.д.».

Игра «Вагончики»

Дети выстраиваются змейкой друг за другом. В зале расставляются стулья беспорядочно. Первый в колонне ведёт запутывая.

Рисование самого себя.

Психолог предлагает нарисовать себя в трёх зеркалах:

· в зелёном - такими, какими они представляются себе;

· в голубом - какими они хотят быть;

· в красном - какими их видят друзья.

Ритуал прощания «Поклон»

ЗАНЯТИЕ 3 «НАСТРОЕНИЕ»

Цель: осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Материалы для занятия: магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомные листы, «пружинки» на отдельных листах.

Ритуал приветствия «Здороваемся по-русски»

«Здравствуйте! Давайте поздороваемся друг с другом по-русски. Будем пожимать друг другу руку».

Упражнение «Возьми и передай»

Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и мимикой передают радостное настроение, добрую улыбку.

Упражнение «Неваляшка»

Дети делятся по три человека. Один из них неваляшка, двое других раскачивают эту неваляшку.

Упражнение «Превращения»

Психолог предлагает детям:

· нахмуриться как… осенняя туча; рассерженный человек;

· позлиться как… злая волшебница; два барана на мосту; голодный волк; ребёнок, у которого отняли мяч;

· испугаться как … заяц, увидевший волка; птенец, упавший из гнезда;

· улыбнуться как … кот на солнышке; само солнышко; хитрая лиса;

Рисование на тему «Моё настроение»

После выполнения рисунков дети рассказывают, какое настроение они изобразили.

Упражнение «Закончи предложение»

Детям предлагается закончить предложение:

Взрослые обычно боятся….; дети обычно боятся….; мамы обычно боятся….; папы обычно боятся….

Упражнение «Пружинки»

Детям предлагается обвести как можно точнее уже нарисованные пружинки.

Ритуал прощания «Волна»

ЗАНЯТИЕ 4 «НАСТРОЕНИЕ»

Цель: осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов.

Материал к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, ватман, песочница, мел.

Ритуал приветствия: «Встаньте все, кто…»

Встаньте все, кто сегодня чистил зубы (завтракал) и т.д.

Упражнение «Злые и добрые кошки»

«Чертим ручеёк. По обе стороны ручейка находятся злые кошки . Они дразнят друг друга , злятся друг на друга. По команде встают в центр ручейка и превращаются в добрых кошек, ласкают друг друга, говорят ласковые слова». Далее предлагается анализ возникших чувств.

Игра «На что похоже моё настроение?»

Дети по кругу при помощи сравнения говорят, на что похоже настроение. Начинает психолог: «Моё настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе».

Упражнение «Ласковый мелок»

Дети разбиваются на пары. По очереди рисуют на спине друг другу различные предметы. Тот, кому рисуют должен угадать, что нарисовано. Анализируем чувства и ощущения.

Упражнение «Угадай, что спрятано в песке?»

Дети разбиваются на пары. Один прячет что - то в песке, другой пытается найти.

Рисование на тему «Автопортрет»

Детям предлагается нарисовать себя с тем настроением, с которым они пойдут с занятия.

Ритуал прощания: «Комплимент»

ЗАНЯТИЕ 5 «НАСТРОЕНИЕ»

Цель: снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов, актуализация страхов.

Материалы к заданию: спокойная музыка.

Ритуал приветствия: «Здороваемся по-африкански»

«Дети, кто знает, как здороваются люди, которые живут в Африке? Они здороваются, касаясь друг друга носами. Давайте и мы с вами попробуем так поздороваться друг с другом».

Упражнение «Доверяющее падение»

Дети встают друг против друга и сцепляют руки. Один из детей падает спиной на сцепленные руки.

Игра «Путанка»

Выбирается один ведущий, остальные дети, держась за руки, запутываются. Задача водящего - распутать детей.

Игра «Имена и пантомима»

Нужно попросить детей встать в круг и взяться за руки. Первый, кто начнет игру, выходит в центр круга и говорит:

«Привет, ребята,

Я с вами дружу.

Меня зовут \_\_\_\_\_

Смотрите, что я покажу».

И в этот момент ребенок должен сделать какое-нибудь простое телодвижение. Например, он может помахать руками, как птица крыльями. После этого остальные дети отвечают ему:

«Привет, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Мы с тобой дружим тоже,

И мы так сделать можем!

Вся группа копирует показанное ей движение».

Ритуал прощания «Аплодисменты по кругу»

«Мы хорошо поработали сегодня».

Ведущий начинает хлопать в ладоши, глядя и постепенно подходя к одному из игроков группы. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. 3-ий выбирает 4-го и т.д. Последнему участнику аплодирует уже вся группа.

ЗАНЯТИЕ 6 «НАШИ СТРАХИ»

Цель: стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомные листы, большой лист бумаги, подушка.

Ритуал приветствия «Здороваемся локтем»

Упражнение «Петушиные бои»

Дети разбиваются на пары - петушки. Они, стоя на одной ноге дерутся подушками. При этом они стараются сделать так, что - бы соперник наступил обеими ногами на пол, что означает его проигрыш.

Упражнение «Расскажи свой страх»

Психолог рассказывает детям о своих собственных страхах, тем самым показывая, что страх - нормальное человеческое чувство и его не надо стыдиться. Затем дети сами рассказывают, что они боялись, когда были маленькими.

Рисование на тему « Чего я боялся, когда был маленьким»

Дети рисуют свои страхи, не показывая никому.

Упражнение «Дом ужасов»

Детям предлагается нарисовать обитателей дома ужасов.

Все страхи и ужасы остаются в кабинете у психолога.

Ритуал прощания «Воздушный шарик»

ЗАНЯТИЕ 7 «Я БОЛЬШЕ НЕ БОЮСЬ»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомные листы, подушка, задорная музыка.

Ритуал приветствия «Поздоровайся ушами»

Упражнение «Смелые ребята

Дети выбирают ведущего - он страшный дракон. Ребёнок становиться на стул и говорит грозным голосом: «Бойтесь, меня бойтесь!» Дети отвечают: «Не боимся мы тебя!» Так повторяется 2-3 раза. От слов детей дракон постепенно уменьшается (ребёнок спрыгивает со стула), превращается в маленького воробушка. Начинает чирикать, летать по комнате.

Упражнение «Азбука страхов»

Детям предлагается нарисовать различных, страшных героев на отдельных листах и дать им имена. Далее дети рассказывают о том, что нарисовали. Далее каждому ребёнку предлагается превратить страшных героев в смешных, дорисовав их.

Упражнение «Страшная сказка по кругу»

Дети и взрослый сочиняют вместе страшную сказку. Они говорят по очереди, по 1-2 предложения каждый. Сказка должна нагромоздить так много страшного, чтобы это страшное превратилось в смешное.

Упражнение «На лесной полянке»

Психолог предлагает детям представить, что они попали на залитую солнцем полянку. На неё со всех сторон сбежались и слетелись лесные жители - всевозможные букашки, таракашки.

Звучит музыка, дети превращаются в лесных жителей. Выполняют задания, соответственно каждому персонажу (кузнечику, бабочке, муравью и т. д.)

Упражнение «Прогони Бабу - Ягу»

Ребёнка просят представить, что в подушку залезла Баба - Яга, её необходимо прогнать громкими криками. Можно громко стучать по подушке палкой.

Упражнение «Я тебя не боюсь»

Один ребёнок стоит перед психологом, остальные дети начинают его пугать по очереди. Ребёнок громким уверенным голосом говорит: «Я тебя не боюсь!»

Ритуал прощания «Спасибо, до свидания!»

ЗАНЯТИЕ 8 «ВОЛШЕБНЫЙ ЛЕС»

Цель: развитие умения передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, снижение психоэмоционального напряжения, повышение уверенности в себе.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, ватман или кусок обоев, макеты кочек.

Ритуал приветствия «Добрый день»

Давайте все поздороваемся, пожелав друг другу доброго дня: «Добрый день!»

Упражнение «За что меня любит мама…папа…сестра…и т. д.»

Детям предлагается сказать, за что их любят взрослые и за что они любят взрослых.

Упражнение «Море волнуется»

«Море волнуется раз,

Море волнуется два,

Море волнуется три,

Морская фигура замри!»

Дети замирают в определенной позе. Кто первый пошевельнулся, тот ведущий.

Упражнение «Неопределённые фигуры»

Психолог на доске рисует различные фигуры, ребята говорят, на какие страшные существа они похожи.

Игра «Тропинка»

Дети выстраиваются в затылок и идут змейкой по воображаемой тропинке. По команде психолога по команде они преодолевают воображаемые препятствия: «Спокойно идём по тропинке…. Вокруг кусты, деревья, зелёная травка…. Вдруг на тропинке появились лужи. …Одна.…Вторая.…Третья…. Спокойно идём по тропинке.… Перед нами ручей. Через него перекинут мостик. Переходим по мостику, держась за перила. Спокойно идём по тропинке… и т. д.

Упражнение «Доверяющее падение»

См. 2.занятие

Ритуал прощания «Поклон»

ЗАНЯТИЕ 9 «СКАЗОЧНАЯ ШКАТУЛКА»

Цель: Формирование положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, шкатулка, мяч, краски, альбомные листы, начало страшной сказки.

Ритуал приветствия «Передай бабочку»

Игра «Сказочная шкатулка»

Психолог сообщает детям, что Фея сказок принесла свою шкатулку - в ней спрятались герои сказок. Далее он говорит: «Вспомните своих любимых сказочных героев и скажите, какие они, чем они вам нравятся, как они выглядят». Далее с помощью волшебной полочки все дети превращаются в сказочных героев.

Упражнение «Конкурс боюсек»

Дети по кругу передают мяч. Получивший должен назвать тот или иной страх, произнося при этом громко и уверенно: «Я….. этого не боюсь!»

Игра «Принц и принцесса»

Дети стоят по кругу. В центр ставится стул - это трон. Кто сегодня будет Принцем (Принцессой)? Ребёнок садится по желанию на трон. Остальные оказывают ему знаки внимания, говорят что-то хорошее.

Упражнение «Придумай весёлый конец»

Психолог читает ребятам начало детской страшной сказки. Необходимо придумать смешное продолжение и окончание.

Рисование на тему «Волшебные зеркала»

Психолог предлагает нарисовать себя в трёх зеркалах, но не простых, волшебных: в первом - маленьким и испуганным; во-втором - большим и весёлым; в третьем - небоящимся ничего и сильным.

После задаются вопросы: «Какой человек симпатичнее? На кого ты сейчас похож? В какое зеркало ты чаще смотришься?»

Ритуал прощания «Молодцы»

ЗАНЯТИЕ 10 «ВОЛШЕБНИКИ»

Цель: снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка.

Ритуал приветствия «Встаньте все, кто…»

Игра «Путаница». Выбирается один водящий. Остальные дети запутываются, не расцепляя руки. Водящий должен распутать клубок.

Игра «Кораблик»

Матрос - один из детей, остальные дети - кораблик в бушующем море. Матрос, находящийся на корабле должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!»

Упражнение «Кони и всадники»

Дети делятся на пары - один ребёнок превращается в «коня», другой во «всадника». «Коням» завязывают глаза, а всадники встают сзади, берут за локти и готовятся ими править. На скачках задача «коня» - бегать быстрее, а задача «всадника» - не допускать столкновения с другими конями.

Упражнение «Волшебники»

Один из детей превращается в волшебника. Ему завязывают глаза и предлагают догадаться, кто будет к нему подходить, он ощупывают кисти рук. Ритуал прощания «Спасибо, до свидания»

ЗАНЯТИЕ 11 «СОЛНЦЕ В ЛАДОШКЕ»

Цель: освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, фотографии детей, краски, альбомные листы.

Ритуал приветствия «Слово на ушко»

Упражнение «Неоконченные предложения»

Детям предлагается предложения, которые нужно закончить.

«Я люблю…», «Меня любят…», «Я не боюсь…», «Я верю...», «В меня верят…», «Обо мне заботятся…».

Игра «Баба - Яга»

По считалке выбирается Баба - Яга. В центре комнаты рисуем круг. Баба - Яга берёт веточку - помело и становится в круг. Дети бегают вокруг Бабы - Яги и дразнят её: «Баба - Яга, костяная нога. С печки упала, ногу сломала. Пошла в огород, испугала весь народ. Побежала в баньку - испугала зайку!» Баба-Яга выпрыгивает из круга и старается коснуться ребят помелом.

Игра «Комплименты»

Стоя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседа, ребёнок говорит: «Мне нравится в тебе…». Принимающий кивает головой и отвечает: «Спасибо, мне очень приятно!»

Упражнение продолжается по кругу. Далее обсуждаем чувства, которые испытали дети при выполнении данного задания.

Игра «Доверяющее падение»

Ритуал прощания «Волна»

Занятие 12 «СОЛНЦЕ В ЛАДОШКЕ»

Ритуал приветствия «Добрый день»

Игра «Кошки - мышки»

Дети стоят в кругу, ладошки сцеплены. Выбирается мышка. Круг - это кошка. В центре круга - домик мышки. Задача мышки - попасть в свой домик. Для этого нужно пролезть под сцепленными руками детей.

Упражнение «Солнце в ладошке»

Психолог зачитывает стихотворение, затем дети рисуют и дарят подарки (рисунки) друг другу:

«Солнце в ладошке, тень на дорожке,

Крик петушиный, мурлыканье кошки,

Птица на ветке, цветок у тропинки,

Пчела на цветке, муравей на травинке,

И рядышком - жук, весь покрытый загаром.

И всё это - мне, и всё это - даром!

Вот так - ни за что! Лишь бы жил я и жил,

Любил этот мир и другим сохранил…».

Игра «Воздушный шарик»

Релаксация «Избавление от тревог»

Необходимое время: 5-10 мин.

Процедура: «Расслабьтесь и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день... Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысяч солнц... Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!»

Ритуал прощания «Поклон»

ПРИЛОЖЕНИЕ С

Возрастные нормы (по А. И. Захарову)

Среднее число страхов:

В дошкольном возрасте: - у девочек =10,3; - у мальчиков - 8,2;

В школьном возрасте: - у мальчиков = 6,9; - у девочек = 9,2.

Среднее число страхов у детей (по полу и возрасту)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Возраст | Мальчики | Девочки |
| 3 | 9 | 7 |
| 4 | 7 | 9 |
| 5 | 8 | 11 |
| 6 | 9 | 11 |
| 7 (дошкольники) | 9 | 11 |
| 7 (школьники) | 6 | 9 |
| 8 | 6 | 9 |
| 9 | 7 | 10 |
| 10 | 7 | 10 |
| 11 | 8 | 11 |
| 12 | 7 | 8 |
| 13 | 8 | 9 |
| 14 | 6 | 9 |
| 15 | 6 | 7 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Т

Основные категории и возможные варианты ответов по методике «Тест руки»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Категория ответа | Возможные ответы |
| 1. | Активность (Акт.). | «Берет что-либо», «поднимает руку», «держит (кого-либо или что-либо)», «держит (мел, ручку)», «хватает», « бьет по мячу», «ловит» (мяч, кубик, портфель), «считает деньги», «подтягивается» (на физкультуре), «кормит», «пилит», «показывает» (что-либо у доски), «бросает», «перелистывает», «строит», «машет» (но не жест прощания, который трактуется как категория коммуникативность), «солит» (пищу), «жест О.К.» (в ситуации «у меня все отлично», но нe показывает этот жест кому-то). |
| 2. | Пассивность (Пас.). | «Лежит», «отдыхает», «просто так, ничего не делает», «висит», «опущена», «устала», «ждет» и т.п. |
| 3. | Тревожность (Тр.) | «Прячет», «прикрывает», «спряталась, чтобы не поднимать руку на уроке», «поднял руку, чтобы ответить, но потом испугался и сделал руку так…», «хотел ударить, но испугался и передумал, говорит, это не я», «говорит - уходи, уйди» (но не прощается - что относится к категории «коммуникация»), «закрывает глаза», «отталкивает» (в ситуации неприятия), хочет схватить (как ожидание агрессии от кого то), «пугает», «ругается», «кричит», «шлепает», «нависает». |
| 4. | Агрессивность (Агр.). | «Бьет», «толкает», «душит», «лупит», «злится», «в лоб (зубы) дает», «отталкивает», «щелбана дает», «набрасывается», «кулаком в лицо», «сжат кулак», «оскорбляет», «отпихивает», «напрягается от злости», «дергает за волосы», «толкает в живот», «дергает за нос», «фигу показывает». |
| 5. | Директивность (Дир.). | «Объясняет», «останавливает», «учит», «дает указания», «показывает направление движения», «объясняет» (ситуации, когда «…объясняет, что ребенок был не прав» - относятся к данной категории, но ситуацию «объясняет, как пройти» - скорее следует отнести к категории коммуникативность), «запрещает», «дирижирует», «милиционер регулирует движение», «стучит кулаком» (чтобы запретить или прекратить), «говорит - хватит», «помогает вести», «подталкивает» (что-то сделать), «показывает жест «стоп»». |
| 6. | Коммуникация (общение) (Ком.). | «Здоровается», «подает руку», «похлопывает по плечу», «протягивает руку», «подзывает», «хочет пожать руку», «лежит на плече», «говорит - до свиданья» (жест, обозначающий прощание), «объясняет» (в ситуации «объясняет, как пройти»), «гладит», «успокаивает», «показывает кукольный театр (жестовый театр и т.п.)». |
| 7. | Демонстративность (Дем.). | «Все ОК» (изображение 8), «показывает что-то на руке», «прячет что-то в руке» (в зависимости от контекста ответа на уточняющий вопрос: прячет для того, чтобы подразнить, заинтересовать или для того , чтобы скрыть, - в последнем случае ответ оценивается как относящийся к категории «тревожность») , «делает зарядку», «подбирает к себе», «танцует», «бьет по барабану» (в ситуации: сжимает барабанные палочки), «играет на пианино» (других музыкальных инструментах), «представляет кукольный театр» (театр теней). |
| 8. | Зависимость (Зав.). | «Просит остановиться»; «умоляет»; «просит деньги»; «рука ребенка, которая держится за руку»; «подзывает к себе» (ситуация просьбы о помощи); «закрывает глаза» (следует отличать от ситуации тревоги); «протягивает руку» (потребность в помощи); «просит милостыню»; «ждет сдачу» (деньги); «отдает деньги»; «он виноват» (ситуация обвинения другого, как защита от обвинения самого себя); «просит прощения». |
| 9. | Физическая дефицитарность (ущербность) (Деф.). | «Рука больна»; «сломанная» (вся или ее часть); «рука больного и умирающего человека»; «согнутая рука»; «показывает, что болит»; «рука не может распрямиться»; «плохо двигается»; «опирается на стол» (в ситуации физической неполноценности); «хватается, чтобы удержаться»; «гладит больное место»; «берет таблетку». |

Приложение У

Стимульный материал к методике «Тест руки»

 

 





Приложение Ф

Статистический анализ данных эксперимента с помощью t-критерия Стьюдента.

Критерий Стьюдента (t-критерий). Применяется в тех случаях, когда необходимо установить достоверность различий между выборками, количественными данными и др. Вычисляется по формуле:

M2 - M1

t =

√ m1² + m2²

М1 и М2 - средние значения,

m1 и m2 - показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин;

N - число частных показателей.

Значения m1 и m2 в свою очередь вычисляются по следующей формуле

σ²

m² =

N

σ - дисперсия,

N - число частных показателей.

В свою очередь, дисперсия вычисляется по формуле:

∑d²

σ² =

N

- отклонение от средней выборочной,

N - число показателей.

∑d² - сумма квадратов отклонений

Отклонение от средней выборочной вычисляется по формуле:

= x - M

- частное значение; M - выборочная средняя величина.

1 - Методика «Страхи в домиках»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| x1 | d1 | d²2 | x2 | d1 | d²2 |
| 24 | 12,63158 | 159,5568 | 17 | -3,4 | 11,56 |
| 17 | 5,63158 | 31,71469 | 14 | -6,4 | 40,96 |
| 7 | -4,36842 | 19,08309 | 26 | 5,6 | 31,36 |
| 4 | -7,36842 | 54,29361 | 19 | -1,4 | 1,96 |
| 8 | -3,36842 | 11,34625 | 20 | -0,4 | 0,16 |
| 15 | 3,63158 | 13,18837 | 20 | -0,4 | 0,16 |
| 21 | 9,63158 | 92,76733 | 26 | 5,6 | 31,36 |
| 4 | -7,36842 | 54,29361 | 21 | 0,6 | 0,36 |
| 19 | 7,63158 | 58,24101 | 22 | 1,6 | 2,56 |
| 11 | -0,36842 | 0,135733 | 19 | -1,4 | 1,96 |
| 16 | 4,63158 | 21,45153 |  |  |  |
| 13 | 1,63158 | 2,662053 |  |  |  |
| 17 | 5,63158 | 31,71469 |  |  |  |
| 6 | -5,36842 | 28,81993 |  |  |  |
| 6 | -5,36842 | 28,81993 |  |  |  |
| 8 | -3,36842 | 11,34625 |  |  |  |
| 7 | -4,36842 | 19,08309 |  |  |  |
| 8 | -3,36842 | 11,34625 |  |  |  |
| 5 | -6,36842 | 40,55677 |  |  |  |
| М1=11,3684 |  | ∑d²1=690,4211 | М2=20,4 |  | ∑d²2=122,4 |

σ²1 = 690,4211 : 19 = 36,33795

σ²2 = 122,4 : 10 = 12,24

m²1 = 36, 33795 : 19 = 1,91252

m²2 = 12,24 : 10 = 1,224

- Методика «Тест Руки» (коэффициент агрессии(тревожности))

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| x1 | d1 | d²1 | x2 | d2 | d²2 |
| 2,3 | -2,89211 | 8,364271 | 4 | -0,39 | 0,1521 |
| 2 | -3,19211 | 10,18953 | 5 | 0,61 | 0,3721 |
| 2,7 | -2,49211 | 6,210587 | 11 | 6,61 | 43,6921 |
| 4,5 | -0,69211 | 0,479009 | 1,5 | -2,89 | 8,3521 |
| 10 | 4,807895 | 23,11585 | 0,7 | -3,69 | 13,6161 |
| 2,3 | -2,89211 | 8,364271 | 3,5 | -0,89 | 0,7921 |
| 4,5 | -0,69211 | 0,479009 | 3,5 | -0,89 | 0,7921 |
| 9 | 3,807895 | 14,50006 | 1,7 | -2,69 | 7,2361 |
| 9 | 3,807895 | 14,50006 | 10 | 5,61 | 31,4721 |
| 9 | 3,807895 | 14,50006 | 3 | -1,39 | 1,9321 |
| 1 | -4,19211 | 17,57374 |  |  | 108,409 |
| 6 | 0,807895 | 0,652694 |  |  |  |
| 11 | 5,807895 | 33,73164 |  |  |  |
| 7 | 1,807895 | 3,268484 |  |  |  |
| 2,3 | -2,89211 | 8,364271 |  |  |  |
| 8 | 2,807895 | 7,884274 |  |  |  |
| 1,75 | -3,44211 | 11,84809 |  |  |  |
| 2,3 | -2,89211 | 8,364271 |  |  |  |
| 4 | -1,19211 | 1,421114 |  |  |  |
| М1=5,192105 |  | ∑d²1=193,8113 | М2 = 4,39 |  | ∑d²2=108,409 |

σ²1 = 193,8113 : 19 = 10,20059

σ²2 = 108,409 : 10 = 10,8409

m²1 = 10,20059 : 19 = 0,53687

m²2 = 12,24 : 10 = 1,224

Методика «Тест Руки» (коэффициент общей психической активности)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| x1 | d1 | d²1 | x2 | d2 | d²2 |
| 1 | -4,44737 | 19,77908 | 5 | 0,12 | 0,0144 |
| 4 | -1,44737 | 2,094874 | 5 | 0,12 | 0,0144 |
| 7 | 1,552632 | 2,410666 | 8 | 3,12 | 9,7344 |
| 9 | 3,552632 | 12,62119 | 3 | -1,88 | 3,5344 |
| 5 | -0,44737 | 0,200138 | 0,8 | -4,08 | 16,6464 |
| 1,5 | -3,94737 | 15,58171 | 7 | 2,12 | 4,4944 |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 | 5 | 0,12 | 0,0144 |
| 5 | -0,44737 | 0,200138 | 2 | -2,88 | 8,2944 |
| 5 | -0,44737 | 0,200138 | 6 | 1,12 | 1,2544 |
| 8 | 2,552632 | 6,51593 | 7 | 2,12 | 4,4944 |
| 2 | -3,44737 | 11,88435 |  |  | 48,496 |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 |  |  |  |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 |  |  |  |
| 5 | -0,44737 | 0,200138 |  |  |  |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 |  |  |  |
| 7 | 1,552632 | 2,410666 |  |  |  |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 |  |  |  |
| 6 | 0,552632 | 0,305402 |  |  |  |
| 8 | 2,552632 | 6,51593 |  |  |  |
| М1=5,447368 |  | ∑d²1=82,44737 | М2=4,88 |  | ∑d²2=48,496 |

σ²1 = 82,44737 : 19 = 4,33934

σ²2 = 48,496 : 10 = 4,8496

m²1 = 4,33934 : 19 = 0,22839

m²2 = 4,8496 : 10 = 0,48496

Методика «Тест Руки» (коэффициент общей психической активности)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| x1 | d1 | d²1 | x2 | d2 | d²2 |
| 0,7 | -4,93553 | 24,35942 | 5 | 0 | 0 |
| 3,5 | -2,13553 | 4,560471 | 7 | 2 | 4 |
| 3 | -2,63553 | 6,945997 | 9,5 | 4,5 | 20,25 |
| 6,5 | 0,864474 | 0,747315 | 1,5 | -3,5 | 12,25 |
| 5 | -0,63553 | 0,403893 | 0,5 | -4,5 | 20,25 |
| 1,75 | -3,88553 | 15,09731 | 8 | 3 | 9 |
| 7,5 | 1,864474 | 3,476263 | 6,5 | 1,5 | 2,25 |
| 6 | 0,364474 | 0,132841 | 1,5 | -3,5 | 12,25 |
| 7 | 1,364474 | 1,861789 | 5,5 | 0,5 | 0,25 |
| 8,5 | 2,864474 | 8,205211 | 5 | 0 | 0 |
| 1,125 | -4,51053 | 20,34484 |  |  |  |
| 9,5 | 3,864474 | 14,93416 |  |  |  |
| 7 | 1,364474 | 1,861789 |  |  |  |
| 7 | 1,364474 | 1,861789 |  |  |  |
| 7,5 | 1,864474 | 3,476263 |  |  |  |
| 8 | 2,364474 | 5,590737 |  |  |  |
| 7 | 1,364474 | 1,861789 |  |  |  |
| 2,5 | -3,13553 | 9,831523 |  |  |  |
| 8 | 2,364474 | 5,590737 |  |  |  |
| М1=5,635526 |  | ∑d²1=131,1441 | М2=5 |  | ∑d²2=80,5 |

σ²1 = 131,1441 : 19 = 6,90232

σ²2 = 80,5 : 10 = 8,05

m²1 = 6,90232 : 19 = 0,36328

m²2 = 8,05 : 10 = 0,805

- Методика «Изучение паралингвистических средств общения»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| x1 | d1 | d²1 | x2 | d2 | d²2 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 4 | 1,1 | 1,21 |
| 3 | -1,31579 | 1,731301 | 5 | 2,1 | 4,41 |
| 4 | -0,31579 | 0,099723 | 3 | 0,1 | 0,01 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 4 | 1,1 | 1,21 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 2 | -0,9 | 0,81 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 3 | 0,1 | 0,01 |
| 4 | -0,31579 | 0,099723 | 2 | -0,9 | 0,81 |
| 4 | -0,31579 | 0,099723 | 2 | -0,9 | 0,81 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 3 | 0,1 | 0,01 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 | 1 | -1,9 | 3,61 |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 |  |  |  |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 |  |  |  |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 |  |  |  |
| 4 | -0,31579 | 0,099723 |  |  |  |
| 2 | -2,31579 | 5,362879 |  |  |  |
| 4 | -0,31579 | 0,099723 |  |  |  |
| 5 | 0,684211 | 0,468145 |  |  |  |
| 6 | 0,684211 | 0,468145 |  |  |  |
| М1=4,315789 |  | ∑d²1=18,10526 | М2= 2,9 |  | ∑d²2=12,9 |

σ²1 = 18,10526 : 19 = 0,95291

σ²2 =12,9 : 10 = 1,29

m²1 = 0,95291 : 19 = 0,05015

m²2 = 1,29 : 10 = 0,129