**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

.1. Проблема и понятие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе

.2. Анализ психологической литературы по изучению проблемы компьютерных игр

.3. Влияние компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Глава 2. Экспериментальное исследование влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

.1. Организация и методы исследования влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

.2. Результаты экспериментального исследования по изучению влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Заключение

Библиография

Приложение

**Введение**

Дошкольное детство - очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет. Но они имеют непреходящее значение. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа младенец превращается в относительно самостоятельную, активную личность. Получают определенное развитие все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего роста. Одним из основных направлений психического развития в дошкольном возрасте является формирование основ личности, в которое входит нравственное развитие и воспитание ребенка, и это необходимо начинать именно с развития эмоциональной сферы. Развитию эмоциональной сферы способствуют все виды деятельности ребенка и общение с взрослыми и сверстниками, а в последнее время общение с «компьютером».

Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, может служить и мощным техническим средством обучения и играть роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольников.

Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр. Одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая. Компьютерные игры составлены так, что ребенок может представить себе не единичное понятие или конкретную ситуацию, но получить обобщенное представление о всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него развиваются такие важные операции мышления как обобщение и классификация.

Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для формирования эмоциональной сферы ребенка.

Общение с ЭВМ вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная.

В ходе исследования сложилось определенное противоречие: несмотря на то, что изучению формирования эмоциональной сферы дошкольников всегда уделялось большое внимание в психолого-педагогической литературе, данная проблема по-прежнему остается во внимании, а научно-эмперических и методических разработок по проблеме влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста все-таки недостаточно.

Стремление найти пути разрешения указанного противоречия определило **проблему** исследования - изучение влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность и практическая значимость обусловила выбор **темы**: «Влияние компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста».

**Объект** исследования - эмоциональная сфера у детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет** исследования - формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

**Цель исследования** - показать влияние компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении: определенные компьютерные игры могут положительно влиять на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из поставленной цели исследования, определения его объекта, предмета, гипотезы, были сформулированы следующие **задачи**:

1. Рассмотреть понятие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе.

. Проанализировать психологическую литературу по проблеме компьютерных игр.

. Проверить эффективность влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Методологической базой исследования по проблеме влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы ребенка стали работы авторов: С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку и других. Проблема влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы значима для многих отечественных и зарубежных авторов. Первые попытки описать влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы личности были представлены в трудах Ю.В. Фомичевой, А.Г. Шмелева, И.В. Бурмистрова.

На сегодняшний день влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы составляют объект исследований таких авторов, как А.С. Шапкин.

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

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы;

Эмпирические методы, включающие тестирование, формирующий эксперимент, методы обработки данных: количественный анализ с использованием методов математической статистики и качественный анализ результатов исследования.

Исследование проводилось на базе ДОУ № 24 города Ишима и включало три этапа:

этап. Постановочный - на этом этапе изучалась, анализировалась психолого-педагогическая литература по данной теме, определялся понятийный аппарат, задачи, ставилась цель, обозначался объект, предмет, выдвигалось гипотетическое предположение.

этап. Опытно-экспериментальный - систематизируется полученный материал, происходит отбор методов и методик, определяется порядок применения методик, интерпретация полученных результатов, разработка и применение преобразующего эксперимента.

этап. Оформительско-внедренческий - апробация результатов исследования, корректировка работы, литературное оформление.

Научная новизна данной работы заключается в следующем:

С целью улучшения развития эмоциональной сферы детей разработана методика, включающая в себя элементы формирования эмоциональной сферы через компьютерные игры.

Определено влияние компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость. Результаты проведенных экспериментов дополняют теорию и методику развивающей работы с детьми, а также свидетельствуют о возможности использования компьютерных игр при воспитании эмоциональной сферы.

Структура работы: курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Общий объем работы 40 страниц компьютерного текста.

**Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста**

**1.1 Проблема и понятие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе**

Эмоции охватывают широкий круг явлений. Так, П.Милнер считает, что хотя и принято отличать эмоции (гнев, и т.д.), тем не менее они обнаруживают много общего и их разделение достаточно условно. Одной из причин их развития является разная степень связи субъективных переживаний с возбуждением рецепторов. На этом основании подобные состояния обычно и обозначаются как ощущения. Состояние же страха, гнева трудно связать с возбуждением рецепторов, и поэтому они обозначаются как эмоции. Другая причина, по которой эмоции противопоставляются общим ощущениям, состоит в нерегулярном их возникновении. Эмоции часто возникают спонтанно и зависят от случайных внешних факторов, тогда как голод, жажда возникают с определенными интервалами. Однако и эмоции, и общие ощущения возникают в составе мотивации как отражение определенного состояния внутренней среды, через возбуждение соответствующих рецепторов. Поэтому их разделение условно и определяется особенностями изменения внутренней среды.

Развиваются ли эмоции и чувства в течение жизни? Есть две разные точки зрения на этот вопрос. Одна утверждает, что эмоции могут развиваться, поскольку они связаны с функционированием организма и с такими его особенностями, которые являются врожденными. Другая точка зрения выражает противоположное мнение - о том, что эмоциональная сфера человека, как и многие другие присущие ему психологические явления, развиваются. Эти позиции совместимы друг с другом. Элементарные эмоции, выступающие как субъективные проявления органических состояний, изменяются мало. Не случайно эмоциональность относят к числу врожденных и жизненно устойчивых личностных характеристик человека.

Но уже в отношении аффектов и тем более чувств такое утверждение неверно. Все связываемые с ними качества говорят о том, что эти эмоции развиваются. Человек, кроме того, в состоянии сдерживать естественные проявления аффектов и, следовательно, вполне обучаем и в этом плане.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников и младших школьников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека.

При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций - достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, определенного уровня развития.

Исследования психологов показали, что дети старшего дошкольного возраста в целом способны правильно воспринимать эмоциональное состояние человека (95% опрошенных детей 5-7 лет в целом правильно определяют эмоции других людей). При этом дети достаточно легко отличают радость, восхищение, веселье и затрудняются в распознавании грусти (эту эмоцию правильно назвала половина опрошенных дошкольников), испуга (всего 7% детей дали правильные ответы), удивления (лишь 6%).

Дети, прежде всего, обращают внимание на выражение лица, не придавая значения пантомимике (позе, жестам). Таким образом, даже старшие дошкольники имеют недостаточные представления об эмоциональных, внутренних состояниях человека и их проявлениях.

Эмоциональная сфера - это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы выражаются в способностях человека, проявляющихся в самодетерминации и регуляции им своей деятельности и различных психических процессов. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей, регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации, организацию психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему, мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка складываются основные личностные характеристики. Потребности, интересы и мотивы обусловливают поведение, целенаправленную деятельность и поступки ребенка. Успех в достижении желаемых для ребёнка целей, удовлетворение или неудовлетворение их наличных потребностей определяют содержание и особенности эмоциональной и волевой жизни детей старшего дошкольного возраста. Эмоции, особенно положительные, определяют эффективность обучения и воспитания ребенка, а волевое усилие оказывают влияние на становление любой деятельности дошкольника, в том числе и психического развития.

Таким образом, ребенок в старшем дошкольном возрасте должен иметь достаточный уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний, сопровождающих реальные ситуации, способен адекватно переживать процесс переключения эмоций; овладеть такой структурой деятельности, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность (1).

Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики.

Исследования, посвященные изучению эмоционального развития личности ребенка дошкольного возраста, проводились многими отечественными и зарубежными учеными и исследователями (Г. М. Бреслав, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, К.Э. Изард, Я.З. Неверович, П.В. Симонов и др.).

Отечественные исследователи (И. В. Алехина, Н.М. Амосов, П.К. Анохин, М.В. Антропова, И.А. Аршавский, А. Баллон, А. И. Захаров, М.И. Кольцова, А.Д. Кошелева, Н. Л. Кряжева, Н. М. Матяш, Т. А. Павлова, Н.А. Степанова и др.) связывают возникновение проблем в эмоциональной сфере ребёнка с дефицитом прежде всего положительных эмоций.

Можно выделить особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте:

ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;

изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;

чувства становятся более осознанными ( в чем важна роль взрослого), обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;

формируются высшие чувства - нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Истинные чувства часто бывают скрыты от человека, а это - разрыв контакта с собственной индивидуальностью - невозможность её осознания и выражения. Причин этому - множество; в качестве примера можно привести социальное научение (одни чувства испытывать «хорошо» и «приятно», а другие - «плохо» и «не приятно»), вытеснение нежелательных эмоций и т.д. Существенной причиной является также интеллектуальный характер европейской культуры; в процессе обучения и воспитания основное внимание уделяется знаниям и пониманию, тогда как чувства и переживания рассматриваются в основном как объект волевой саморегуляции. Вся система оценок построена на том, что и сколько ребенок знает и правильно ли он себя ведет; проявление собственных чувств рассматривается как недостаточная воспитанность, свидетельство недостаточного интеллектуального развития.

Осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему.

Осознание собственных эмоциональных реакций и состояний не приходит к ребенку автоматически. В настоящее время разрабатывается и внедряется ряд программ по повышению социальной и эмоциональной компетентности, направленных на развитие самосознания (распознавание собственных чувств), эмпатии, самокритики, коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения разрешать конфликты и др.

С точки зрения авторов статьи «Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития» межличностное общение между ребенком и взрослым выступает в качестве механизма личностного и творческого развития тогда, когда его содержанием являются эмоциональные реакции и состояние ребенка.

Так, важным моментом в осознании ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний является их называние взрослым; как известно, вербализация является важнейшим инструментом осознания. Однако называние может как адекватно отражать состояние ребенка - и тогда оно способствует осознанию ребенком собственных эмоциональных переживаний, способствуя тем самым индивидуализации развития, так и неадекватно отражать его, тем самым препятствуя осознанию ребенком своих эмоциональных переживаний и блокируя развитие индивидуальности.

Для осознания ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний важным является принятие или непринятие взрослым этих реакций и состояний. Принимая эмоциональные реакции и состояние ребенка, взрослый признает за ним право испытывать именно те чувства, которые он испытывает, что в еще большей степени способствует осознанию ребенком собственных эмоций.

Любой педагог ДОУ в своей повседневной практике постоянно сталкивается с проблемой развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Образовательный процесс в ДОУ должен обеспечивать эмоциональный комфорт, волевое поведение ребенка, психологический, стабильно-положительный климат, гуманные отношения, личностно-ориентированное общение, показателями чего являются: жизнерадостное, активное, эмоционально-положительное состояние ребенка, его успешная адаптация в будущем к школьному учреждению и высокий уровень волевого усилия.

Таким образом, эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в предшкольном возрасте отсутствовавшие или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим, сиюминутным, а достаточно отдаленным результатам деятельности. То есть эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства (П.М.Якобсон). У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он её выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

В следующем параграфе через анализ психологической литературы мы рассмотрим проблему компьютерных игр, которые, как мы предполагаем, могут оказывать эффективное влияние на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

**1.2 Анализ психологической литературы по изучению проблемы компьютерных игр**

Первые компьютерные игры появились очень давно, когда еще компьютеров как таковых не существовало, просто язык не поворачивается называть компьютером эти калькуляторы-переростки, размером с динозавра и такие же медлительные. Хотя на тот момент времени даже они были чудом техники. Первой компьютерной игрой считается "Теннис для двоих" изобретенная в 1958г. американским ученым Вильямом Хайджинботэмом. Эта игра заключалась в том, что два человечка нарисованные на экране осциллоскопа перебрасывали мячик через сетку (черточку посередине экрана). О том, что последовало далее, знает, наверное, каждый - совершенствовались компьютеры, совершенствовались компьютерные игры. На сегодняшний момент мы имеем несколько направлений, в которые развились компьютерные игры - это игровые автоматы, телевизионные приставки и, конечно, непосредственно компьютерные игры.

Компьютерные игры так прочно вошли в нашу жизнь, что теперь практически невозможно представить персональный компьютер, на котором не было бы хоть одной из них.

Все компьютерные игры можно условно разделить на ролевые и неролевые. Это разделение имеет принципиальное значение, поскольку природа и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеют существенные отличия от механизмов образования зависимости от неролевых компьютерных игр.

Итак, что мы понимаем в психологическом смысле под ролевыми компьютерными играми. Ролевые компьютерные игры - это игры, в которых играющий принимает на себя роль компьютерного персонажа, т.е. сама игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя. Здесь очень важно различать понимание ролевой компьютерной игры в жанровой классификации компьютерных игр (RPG - Role Playing Game) и понимание этого класса игр в необходимом нам психологическом смысле.

Выделение ролевых компьютерных игр из всего многообразия игр делается потому, что только при игре в ролевые компьютерные игры мы можем наблюдать процесс "вхождения" человека в игру, процесс своего рода интеграции человека с компьютером, а в клинических случаях - процесс утери индивидуальности и отождествление себя с компьютерным персонажем. Ролевые компьютерные игры порождают качественно новый уровень психологической зависимости от компьютера, нежели неролевые компьютерные игры или любые виды неигровой компьютерной деятельности. Мы не отрицаем возможности формирования психологической зависимости от неролевых компьютерных игр, а также от таких видов работы с компьютером как программирование или работа с Интернет. Не исключена также возможность того, что этого рода зависимость может быть не менее сильна, чем зависимость от ролевых компьютерных игр. Однако мы делаем совершенно очевидное предположение о том, что психологическая зависимость от ролевых компьютерных игр является самой мощной по степени своего влияния на личность играющего. Иными словами, мы не считаем, что зависимость от ролевых компьютерных игр обгоняет компьютерные зависимости другого рода по таким показателям как сила (в смысле привязанности, "тяги" к компьютеру) и скорость образования, но предполагаем ее приоритет в смысле более глубокого влияния на психику человека. Исходя из этого есть основание предположить большую опасность пагубного влияния ролевых компьютерных игр в случае злоупотребления игрой, и, наоборот, возможность их применения в качестве терапевтического метода в психокоррекционной работе.

Таким образом мы отбрасываем из рассмотрения игры таких жанров как логические игры (шахматы и т.д.), игры на быстроту реакции и сообразительность (Tetris, Arcanoid, Bomberman и т.п.), карточные игры (разного рода пасьянсы, покеры и т.п.), игры-имитаторы игровых автоматов. Нельзя включать в класс ролевых игр, а поэтому также необходимо отбросить из рассмотрения так называемые аркадные игры - разного рода "бегалки" и "стрелялки" (Aladdin, Cool Spot, Super Mario, Raptor и т.п.). Здесь может возникнуть резонный вопрос: почему мы не включаем аркадные игры в класс ролевых? Ведь бегающий темноволосый парень в игре Aladdin, косящий врагов и спасающий свою принцессу - это же я! Да, действительно, некоторая идентификация играющего с героем игры может происходить, однако, во-первых, игра не располагает играющего для полного "вхождения" в роль, во-вторых, игровая мотивация в данном случае, как и во всех неролевых играх, основана на азарте - главным мотивирующим фактором является не "спасение принцессы", а накопление большего количества очков, зарабатывание дополнительных "жизней", переход на следующий уровень данной игры; иными словами, играющий в большей степени ориентирован не на процесс игры, а на результат.

Исходя из этого, выделим критерии принадлежности компьютерной игры к классу ролевых игр.

) Ролевая игра должна располагать играющего к "вхождению" в роль компьютерного персонажа и "атмосферу" игры посредством своих сюжетных и мультимедийных (графическое и звуковое оформление) особенностей.

) Ролевая игра должна быть построена таким образом, чтобы не вызывать у играющего мотивации, основанной на азарте - накопить больше очков, побив тем самым чей-то рекорд, перейти на следующий уровень и т.д. Хотя и в любой компьютерной игре есть элемент азарта, но в ролевой игре этот фактор не должен иметь первостепенного значения.

Необходимо также сделать некоторое допущение относительно игровых жанров, которые мы несколькими абзацами выше благополучно отсеяли из рассмотрения в качестве ролевых. Дело в том, что игры из этих жанров при известном мастерстве разработчиков можно выполнить в соответствии с обозначенными критериями принадлежности к ролевым играм. Пример такой игры - "Седьмой гость". Хотя в своей основе это "паззловая" игра (от англ. Puzzle - головоломка), но она имеет сюжет и хорошее мультимедийное оформление, в связи с чем мотивация решения загадок уходит на второй план по отношению к процессу их поиска в условиях разветвленной сюжетной линии. Вид "из глаз", о специфике влияния которого мы поговорим позже, еще более усиливает "вхождение" в "атмосферу" игры.

Исходя из изложенных аргументов в пользу принадлежности такого рода игр к классу ролевых, но, принимая во внимание их отношение к жанрам, исключенным из класса ролевых игр, назовем их условно ролевыми компьютерными играми и все же отнесем к классу ролевых. Также условно ролевыми будем считать большинство спортивных игр.

Разделение игр на ролевые и неролевые должно лечь в основу психологической классификации компьютерных игр. Разработка последней является одной из первоочередных задач научных поисков в данной области, т.к. может послужить отправной точкой дальнейших исследований и лечь в основу базиса теории влияния компьютерных игр на психику человека.

Единственная классификация компьютерных игр, разработанная психологом, которую мы имеем на сегодняшний день - это классификация Шмелева, созданная им в 1988 году. Однако это скорее жанровая, нежели психологическая классификация компьютерных игр; кроме того мы вынуждены отметить, что она не является полной даже как жанровая - в ней отсутствуют игры типа "стратегии", которые в настоящее время получили очень большое распространение.

Предложенная ниже классификация не является всеохватывающей, полной и законченной. Однако автор надеется на ее некоторое соответствие критерию истинности, а также на то, что эти пока еще "сырые" наработки станут одним из первых шагов к созданию полноценной психологической классификации компьютерных игр на пути к формированию теории психологического воздействия компьютерных игр.

Выглядит она следующим образом: . Ролевые компьютерные игры.

Игры с видом "из глаз" "своего" компьютерного героя.

Игры с видом извне на "своего" компьютерного героя.

Руководительские игры. . Неролевые компьютерные игры.

Аркады.

Головоломки.

Игры на быстроту реакции.

Традиционно азартные игры.

Далее приведем некоторые пояснения к предложенной классификации.. Ролевые компьютерные игры. Основная их особенность - наибольшее влияние на психику играющего, наибольшая глубина "вхождения" в игру, а также мотивация игровой деятельности, основанная на потребностях принятия роли и ухода от реальности. Здесь выделяется три подтипа преимущественно по характеру своего влияния на играющего, силе "затягивания" в игру, и степени "глубины" психологической зависимости.

Игры с видом "из глаз" "своего" компьютерного героя. Этот тип игр характеризуется наибольшей силой "затягивания" или "вхождения" в игру. Специфика здесь в том, что вид "из глаз" провоцирует играющего к полной идентификации с компьютерным персонажем, к полному вхождению в роль. Через несколько минут игры (время варьируется в зависимости от индивидульных психологических особенностей и игрового опыта играющего) человек начинает терять связь с реальной жизнью, полностью концентрируя внимание на игре, перенося себя в виртуальный мир. Играющий может совершенно серьезно воспринимать виртуальный мир и действия своего героя считает своими. У человека появляется мотивационная включенность в сюжет игры. Наиболее полно эти процессы рассмотрены в главе III данной работы.

Игры с видом извне на "своего" компьютерного героя. Этот тип игр характеризуется меньшей по сравнению с предыдущим силой вхождения в роль. Играющий видит "себя" со стороны, управляя действиями этого героя. Отождествление себя с компьютерным персонажем носит менее выраженный характер, в следствие чего мотивационная включенность и эмоциональные проявления также менее выражены по сравнению с играми с видом "из глаз". Если в случае с последними человек в критические секунды жизни своего героя может бледнеть и ерзать на стуле, пытаясь увернуться от ударов или выстрелов компьютерных "врагов", то в случае вида извне внешние проявления более умеренны, однако неудачи или гибель "себя" в облике компьютерного героя переживается играющим не менее сильно.

Руководительские игры. Тип назван так потому, что в этих играх играющему предоставляется право руководить деятельностью подчиненных ему компьютерных персонажей. В этом случае играющий может выступать в роли руководителя самой различной спецификации: командир отряда спецназа, главнокомандующий армиями, глава государства, даже "бог", который руководит историческим процессом. При этом человек не видит на экране своего компьютерного героя, а сам придумывает себе роль. Это единственный класс ролевых игр, где роль не задается конкретно, а воображается играющим. В следствие этого "глубина погружения" в игру и свою роль будет существенной только у людей с хорошим воображением. Однако мотивационная включенность в игровой процесс и механизм формирования психологической зависимости от игры не менее сильны, чем в случае с другими ролевыми играми. Акцентирование предпочтений играющего на играх этого типа можно использовать при диагностике, рассматривая как компенсацию потребности в доминировании и власти. . Неролевые компьютерные игры. Основанием для выделения этого типа является то, что играющий не принимает на себя роль компьютерного персонажа, в следствие чего психологические механизмы формирования зависимости и влияние игр на личность человека имеют свою специфику и в целом менее сильны. Мотивация игровой деятельности основана на азарте "прохождения" и (или) набирания очков. Выделяется несколько подтипов:

Аркадные игры. Этот тип совпадает с аналогичным в жанровой классификации. Такие игры еще называют "приставочными", т.к., в связи с невысокой требовательностью к ресурсам компьютера, широко распространены на игровых приставках. Сюжет, как правило, слабый, линейный. Все, что нужно делать играющему - быстро передвигаться, стрелять и собирать различные призы, управляя компьютерным персонажем или транспортным средством. Эти игры в большинстве случаев весьма безобидны в смысле влияния на личность играющего, т.к. психологическая зависимость от них чаще всего носит кратковременный характер.

Головоломки. К этому типу игр относятся компьютерные варианты различных настольных игр (шахматы, шашки, нарды и т.д.), а также разного рода головоломки, реализованные в виде компьютерных программ. Мотивация, основанная на азарте, сопряжена здесь с желанием обыграть компьютер, доказать свое превосходство над машиной.

Игры на быстроту реакции. Сюда относятся все игры, в которых играющему нужно проявлять ловкость и быстроту реакции. Отличие от аркад в том, что они совсем не имеют сюжета и, как правило, совершенно абстрактны, никак не связаны с реальной жизнью. Мотивация, основанная на азарте, потребности "пройти" игру, набрать большее количество очков, может формировать вполне устойчивую психологическую зависимость человека от этого типа игр.

Традиционно азартные игры. Мы употребляем в названии слово "традиционные", поскольку нельзя назвать тип просто "азартными играми", т.к. практически все неролевые компьютерные игры по своей природе являются азартными. Сюда входят компьютерные варианты карточных игр, рулетки, имитаторы игровых автоматов, одним словом - компьютерные варианты игрового репертуара казино. Психологические аспекты формирования зависимости от этих компьютерных игр и их реальных аналогов весьма сходны и, поэтому, мы не будем акцентировать на этом внимание. эмоциональный компьютерный игра дошкольный

Итак, ролевые компьютерные игры в наибольшей мере позволяют человеку "войти" в виртуальность, отрешиться (минимум на время игры) от реальности и попасть в виртуальный мир. В следствие этого ролевые компьютерные игры оказывают существенное влияние на личность человека: решая проблемы "спасения человечества" в виртуальном мире, человек приобретает проблемы в реальной жизни. Психологическая классификация компьютерных игр, в основе которой лежит разделение последних на ролевые и неролевые, поможет нам отбросить незначимые по силе влияния неролевые игры и заострить внимание на наиболее интересном с точки зрения психологии детище компьютерных технологий - ролевых компьютерных играх.

Итак, все предлагаемые компьютерные игры способствуют формированию у детей данной умственной способности, обеспечивающей понимание интеллектуальных задач, принятие их ребенком, что является необходимым условием развертывания детской деятельности.

О том, как компьютерные игры влияют на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, речь пойдет в следующем параграфе.

1.3 **Влияние компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста**

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес. Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра ребенка не является точной копией того, что он наблюдает.

Известно, что отношение ребенка к окружающему миру складывается под влиянием оценок взрослых и их эмоционально-выразительного отношения к событиям, явлениям, людям. Отношение взрослого, его пример во многом определяют развитие потребностей ребенка, его ценностных ориентаций, его стремлений и желаний, а также умения откликаться на положение окружающих людей, сопереживать им. И это определяет содержание его внутреннего мира и содержание игровой деятельности.

Велико влияние компьютерной игры на чувства детей. Она обладает притягательной способностью завораживать человека, вызывать волнение, азарт и восторг. По-настоящему компьютерная игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной форме.

Среди различных способов формирования эмоциональной сферы компьютерная игра занимает существенное место. Компьютерная игра пользуется особой любовью дошкольников, она возникает без принуждения со стороны взрослых, она ведущая деятельность. Это означает, что самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении и т.п. происходят в компьютерной игре.

Эмоционально неблагополучные дети проявляют, например, жестокое отношение к куклам, которых обижают, мучают или наказывают. В других случаях наблюдается необъяснимая привязанность к определенной категории игрушек и к определенным действиям, несмотря на нормальное умственное развитие дошкольников. Перечисленные особенности неправильного развития эмоциональной сферы требуют специального воспитательного подхода, специальной педагогической коррекции. В противном случае эти нарушения могут привести к недостаткам умственного развития, задержке формирования социальных качеств и личности ребенка в целом.

Указанная тесная связь между эмоциональным развитием детей и компьютерной игрой свидетельствует о том, что психолого-педагогические приемы, осуществляемые в процессе компьютерной игры должны нормализовывать эмоциональную сферу, снимать эмоциональные барьеры и вести к появлению более высокоразвитых, прогрессивных форм эмоционального поведения.

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды компьютерных игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игра с правилами, и руководить игрой таким образом, чтобы нежелательные качества личности ребенка или отрицательные эмоции успешно им преодолевались.

Ребенок получает от компьютерной игры громадное удовольствие. Он самоутверждается в своей роли, испытывает неподдельную гордость. Реализация в компьютерной игре творческих возможностей, импровизация, осуществление замыслов вызывают эмоциональное вдохновение детей, их бурную радость, требование повторения игры, обрастающей все новыми подробностями. Эмоциональный подъем в компьютерной игре помогает дошкольнику преодолевать негативизм по отношению к другим детям, принять их как партнеров.

Сюжетно-ролевые компьютерные игры оказывают разное влияние на эмоциональные проявления детей в тех случаях, когда роли распределены, но качества партнеров-персонажей не названы. В этих случаях ребенок трактует нормы и правила человеческих взаимоотношений в зависимости от своего жизненного опыта.

Развивающее значение компьютерных игр для развития способностей дошкольника очень велико. Применение компьютеров на занятих создает эмоциональный настрой, это, в свою очередь, положительно сказывается на развитии детей. Это вызывает большой интерес у детей к изучаемому термину или понятию, повышает внимание и в то же время является повторением известных ранее названий материалов и инструментов, терминов.

Во внутреннем (содержательном) плане компьютерные игры во многом сходны с традиционными играми, но имеют и принципиальные отличия.

Во-первых, многие компьютерные игры строятся по принципы постепенного усложнения игровой и дидактических задач, как бы поддерживая ребенка в «зоне ближайшего развития».

Во-вторых, такая «этапность», заложенная в программе, часто не позволяет перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня. В других играх можно с помощью выбора в «меню» произвольно выбирать уровень сложности задания. В некоторых играх программа сама подстраивается под ребенка и предлагает ему новые задания с учетом его прежних ответов: более сложные, если задания выполняются успешно, или более простые - в обратном случае.

В - третьих, многие игры в отличие от традиционных содержат элементы случайности. В компьютерных программах этот технический прием широко применяется для придания игре новизны, неожиданности, чуда. Как бы вдруг могут возникать новые персонажи, новые ситуации, неожиданные явления и взаимосвязи. Случайно возникающими, динамично изменяющимися даже внутри одной игры, чего не бывает в играх традиционных.

Благодаря взаимосвязи разных видов игр, в том числе и компьютерных, ребенок овладевает умением самостоятельно и инициативно решать игровые задачи, постепенно усложняющиеся по способу управления, содержанию знаний, степени обобщенности действий, поднимаясь в своем развитии на более высокий уровень.

Компьютерные игры имеют особую направленность. Они не только стимулируют индивидуальную деятельность детей, их творческий потенциал, но и являются замечательным средством, объединяющим детей в интересных групповых играх, способствуют их неформальному общению, ели за одним компьютером одновременно играют два - три ребенка.

Компьютерные игры, в отличие от других видов игр, позволяют ребенку увидеть не только продукт своей деятельности, но и динамику творчества. Все это ведет к способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности.

Компьютерные игры приобретают огромные преимущества по сравнению с другими играми. Они открывают путь к осознанию своей деятельности.

Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно связанных с компьютерными играми (компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, игра-воображение и т.д.). Проявляются во всей полноте такие процессы как: мышление, представление, память и т.д., возникают и функционируют на уровне прогноза становления личности новые горизонты развития. Горизонты развития - это не только зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), а своеобразный прогноз развития личности, данный в содержании познавательной мотивации. (7,34).Это весьма тонкий психологический процесс, который еще будет изучаться многими учеными. Он характеризует одно из главных психологических позитивных последствий компьютеризации - возможность постоянного биографически-обозримого расширения горизонтов личности.

Овладение компьютером благотворно влияет на формирование личности ребенка и придает ему более высокий социальный статус. У детей (у которых установлены компьютеры), появляется новое направление общения - они активно обсуждают компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. Значительно обогащается детский словарь, дети легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Все это способствует развитию речи детей, значительно повышает уровень произвольности и осознанности действий. Но главное состоит в том, что существенно возрастает самооценка ребенка. Дома, во дворе он с достоинством рассказывает товарищам обо всех «тонкостях» работы на компьютере, который выступает как эффективный способ самоутверждения, повышения собственного престижа. Успехи в компьютерных играх позволяют детям значительно повышать свой рейтинг и даже выходить в лидеры. Все это в целом способствует возникновению эмоционального комфорта, чувства более полноценной жизни, что чрезвычайно важно для нормального развития личности ребенка.

Ряд игр («Конструктор») направлен на формирование у детей способности самостоятельно ставить перед собой цели и самостоятельно их достигать. В этом процессе у детей формируется очень важная деятельность творческого экспериментирования. В ходе такого экспериментирования дети выступают как создатели новых объектов. Они ставят перед собой (явно или неявно) новые все более усложняющиеся цели и пытаются их реализовать. В этом процессе формируется новая более сложная структура деятельности, характеризующаяся соподчинением основных и вспомогательных целей.

Различные формы детского творческого экспериментирования способствуют развитию любознательности детей, пытливости их ума, формируют интеллектуальные способности.

Специфика наглядно-действенного мышления заключается в тесной взаимосвязи мыслительных и практических действий. Если ребенку по каким-либо причинам не дают действовать руками, то и задача оказывается нерешенной. В процессе этой формы мышления имеют место последовательные взаимопереходы от практических преобразований предмета к анализу результатов и построению на основе полученной информации последующих практических действий, осуществление которых дает новую информацию о познаваемом объекте и т.д.

Компьютерные игры учат детей преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты. Благодаря компьютеру становится эффективным обучение целеполаганию, планированию, контролю и оценки результатов самостоятельной деятельности ребенка, через сочетание игровых и неигровых моментов. Ребенок входит в сюжет игр, усваивает их правила, подчиняя им свои действия, стремиться к достижению результатов. Кроме того, практически во всех играх есть свои герои, которым нужно помочь выполнить задание. Таким образом, компьютер помогает развить не только интеллектуальные способности ребенка, но и воспитывает волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а так же приобщает ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру, формирует его эмоциональную сферу.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, будет описано в следующей главе.

**Глава 2. Экспериментальное исследование влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста**

**.1 Организация и методы исследования влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста**

Цель констатирующего этапа нашего эксперимента заключается в определении уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

Оценить уровень эмоциональной сферы детей.

Осуществить целенаправленный подбор компьютерных игр, обеспечивающих эмоциональное развитие детей дошкольного возраста.

Выявить влияние компьютерных игр на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста.

В процессе работы нами были использованы следующие методы исследования:

Анализ и обобщение изученной литературы.

Психологическое тестирование.

Педагогический эксперимент;

Методы математической статистики.

**1. Анализ и обобщение изученной литературы**

Анализ литературных источников, опыта практики проводился с целью изучения актуальности темы курсовой работы, тенденций и перспектив развития эмоциональной сферы и уточнения нерешенных вопросов.

Изучение и обобщение литературы по теме курсовой работы проводилось по учебным пособиям, журнальным статьям и др.

Анализировалась учебно-методическая литература по психологии и педагогике.

В их рассматривалась проблема развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста

**2. Психологическое тестирование**

Для проведения данного исследования были выбраны следующие методики:

**Тест №1**: «Определение уровня развития эмоциональной сферы».

**Материал:** 1). Карточки со схематическим изображением человеческих эмоций на лице (радость, спокойствие, грусть, удовольствие, страх, злость, насмешка, смущение, недовольство).

) Карточки с реалистическим изображением лица (сожаление, радость, недоверие, испуг, восторг).

**Испытуемому предлагалось**: (1 серия) рассмотреть схематические изображения человеческих эмоций; попытаться изобразить каждую схему на своем лице, затем - назвать соответствующее чувство. Такую же работу проводим и во 2-й серии, но, - по рисункам с полным изображением лица.

**Оценка результатов***:* Чем больше определил выражений ребенок, тем выше его уровень развития эмоциональной сферы. Наилучший результат 17 баллов.

№2 Детский тест тревожности предназначен для диагностики эмоциональных реакций ребенка на некоторые привычные для него жизненные ситуации. Методика подготовлена к публикации В.М.Астаповым и включает в себя 14 рисунков (наборы для мальчиков и для девочек), изображающих ребенка без лица (присутствует лишь контур головы). Дошкольнику нужно предположить - какое лицо следовало нарисовать ребенку: грустное или веселое. Результат диагностики может носить количественный и качественный характер. Количественный результат представляет собой индекс тревожности (ИТ), отражающий интенсивность отрицательного эмоционального опыта ребенка в изображаемых ситуациях. Качественным результатом могут быть выводы о характере эмоционального опыта ребенка в этих и подобных ситуациях.

Учитывались следующие результаты:

. Индивидуальные индексы тревожности (ИТ) и распределение ИТ в двух группах.

. Наибольшее количество выборов грустных лиц для рисунков в двух группах.

. Максимальное количество веселых лиц для рисунков в двух группах.

. Количество слов в ответе ребенка.

. Минимальное и максимальное количество слов, сказанное ребенком в комментариях к 14 рисункам.

. Характер детских высказываний относительно предъявляемых рисунков.

Полученные индивидуальные индексы тревожности (ИТ) указывают на неравномерное распределение тревоги в этих двух группах: Высокий ИТ Средний ИТ Низкий ИТ Группа А 48% 48% 4% Группа Н 61% 27% 11,5% Из таблицы видно, что в группе дошкольников с нормальным уровнем развития (группе Н) больший процент детей имеют высокий ИТ, но и больше детей с низким ИТ (почти в 3 раза). В группе детей с нарушениями развития (группа А) почти все дети имеют либо высокий, либо средний ИТ. 4% низкого ИТ - это 1 ребенок, индекс тревожности которого равен нулю и который подозревается в умственной отсталости. Средний ИТ для группы А - 46,8%, для группы Н - 48,6%, оба результата находятся на границе между средним и высоким ИТ.

Необходимо отметить, что ИТ зависит от количества выборов грустного лица, сделанных ребенком. Различия в средних индексах тревоги двух групп означают, что дети с нарушениями развития на 1,8% реже выбирали грустное лицо, чем дети с нормальным уровнем развития.

Однако при этом дошкольники группы А значительно чаще прибегали к парадоксальным ответам: «Грустное, потому что играют, грустное», «Веселое, мальчик (взял) стул, девочку убить. Тут веселая она», «Этот грустный, а этот веселый, не знаю, почему грустное, он, наверное, радуется, папа малыша держит в руках, нравится, радуется, лицо грустное».

Интересно распределение грустных и веселых лиц по рисункам.

Наибольшее количество грустных лиц в группе А набрали картинки No 8, 3,12 и 10 - более половины детей воспринимают эти ситуации как негативные. На первом месте по количеству отрицательных реакций оказалась картинка No 8 (21 ребенок = 78%), картинке No 3 приписали грустное лицо 20 детей (74%), 12 и 10 картинкам - 19 (70%) и 17 (63%) грустных лиц соответственно. Таким образом, для детей с нарушениями развития самыми травматическими являются ситуации открытого выражения недовольства со стороны взрослых, агрессивного нападения, игнорирования ребенка и его интересов.

• В группе Н наибольшее количество грустных лиц получили картинки No 8, 10, 12, 3 - 22 (85%), 21 (81%), 20 (77%) и 19 (73%) детей соответственно. И хотя это те же самые картинки, что и в группе А, но их порядок в ряду эмоционального отвержения несколько иной: самой неприятной является ситуация выговора (как и в группе А), на втором и третьем местах - ситуация игнорирования интересов ребенка со стороны сверстников (у ребенка отбирают игрушку и оставляют одного), и только на четвертом - открытое агрессивное нападение.

• Еще один важный вывод заключается в том, что дети с нормальным уровнем развития более единодушны в оценке этих ситуаций, чем дети с нарушениями развития. Картинки, получившие наибольшее количество веселых лиц: Номера рисунков 1 место 2 место 3 место 4 место 5 место Группа А 1 (74%детей) 7 (74%детей) 2 (67%детей) 14 (67%детей) 13 (59%детей) Группа Н 1 (85%) 13 (73%) 5 (69%) 4 (61%) 14 (61%) Данные таблицы позволяют сделать следующие выводы: • игра со сверстником является самой привлекательной ситуацией для большинства детей из обеих групп, • для детей с нарушениями развития такой же привлекательной выступает ситуация умывания (в группе Н умывание находится на седьмой позиции в ряду привлекательности вместе с собиранием игрушек и необходимостью наблюдать, как папа играет с младшим ребенком), • для детей с нормальным уровнем развития второй по степени привлекательности оказалась ситуация «Ребенок с родителями» (в группе А этот рисунок занял пятое место), • на третьем месте в группе Н находится ситуация игры со взрослой женщиной, которую практически все дети называют мамой (в группе А на этом месте - прогулка с мамой и малышом), • на четвертой позиции в группе Н оказалось одевание, при этом большинство детей объясняли выбор веселого лица тем, что ребенок «сейчас пойдет гулять», • в группе А на четвертой позиции находится еда в одиночестве, при этом обоснованием выбора веселого лица часто выступала фраза: «потому что ест», в группе Н эта ситуация занимает пятое место, а самый частый комментарий к рисунку: «он (она) пьет», • дети с нормальным уровнем развития более единодушны в оценках привлекательных ситуаций, чем дошкольники с нарушениями развития, что указывает на большую однородность группы Н.

Еще один важный показатель, который мы учитывали, - количество слов в ответах детей. Подсчитывалось количество слов каждого ребенка для каждой картинки. Обнаружилась разница в уровне речевой активности детей двух групп: Среднее кол-во слов на ребенка для всего теста Минимальное кол-во слов, сказанное ребенком Максимальное кол-во слов, сказанное ребенком Группа А 156,5 22 293 Группа Н 140 74 317 Данные таблицы указывают на то, что дети группы А оказались чуть более «болтливыми», чем дети с нормальным уровнем развития - они в среднем произносили на 16,5 слов больше. Сравнение минимальных и максимальных показателей уточняет картину: группа А и по критерию речевой активности оказалась менее однородной, чем группа Н, так как в ней малоговорящие дети соседствуют с многоговорящими. Это подтверждает другой важный показатель - разница между наибольшим и наименьшим количеством слов, произнесенных одним ребенком. В группе А эта разница варьирует от 3 до 56 слов, в группе Н - от 6 до 42. При этом в группе детей с нормальным уровнем развития только один ребенок имеет разницу между самым скупым и самым подробным ответом в 42 слова, остальные - не более 30. В группе А детей с разницей в 30 и более слов - 7 человек (30%). Все это свидетельствует о том, что уровень речевой активности детей с нарушениями развития может очень сильно изменяться в течение короткого промежутка времени (10 - 12 минут).

Наибольшее количество слов детьми обеих групп было сказано по поводу 12 рисунка - 18,7 в группе А и 14,8 в группе Н в среднем. Можно предположить, что картинка No 12 «Изоляция» отображает ситуацию, одинаково значимую для дошкольников вне зависимости от уровня их развития. Это ситуация разрушенного контакта со сверстниками.

Типичные комментарии к этому рисунку: «ему мяч не дают, на перегонки не дают играть», «они стукнули его и убежали», «ее девочки не берут играть».

Рисунок No 8 «Выговор» для обеих групп находится на третьем месте по уровню речевой активности. Типичные комментарии к этому рисунку: «Грустное, потому что его (ее) мама ругает», «наказывает воспитатель, она бегала».

Интересно, что дети группы Н более четко формулируют свои мысли по поводу сюжета этой картинки, часто акцентируя внимание не столько на недовольстве взрослого, сколько на проступке и переживаниях ребенка: «Напуганное, ее мама заругала - она испугалась, грустное, ну что она где-то лазила у нее в шкафах, наверно, она хотела все посмотреть там, а ее мама заругала». Дети группы А часто не в состоянии объяснить причину недовольства взрослого. И хотя в обеих группах рисунок No 8 является лидером по числу грустных лиц, в группе А меньшее количество детей расценили изображенную ситуацию как неприятную для ребенка. Меньшая степень адекватности эмоционального реагирования детей группы А вполне объяснима более низкой степенью понимания сюжета рисунка. И здесь дело не только в меньшем интеллектуальном потенциале детей. Важную роль играют наблюдаемые у дошкольников с нарушениями развития сниженная контактность в сочетании с установкой на недоверчиво враждебное отношение к взрослому. Это делает таких детей менее восприимчивыми к любым воздействиям: и позитивным (награда, похвала, поглаживание), и негативным (выговор, замечание).

Тот факт, что два самых «нелюбимых» детьми рисунка - 8-й и 12-й - оказались и самыми «многословными», указывает на обусловленность речевой активности отрицательными эмоциональными переживаниями детей. Длинные подробные высказывания позволяют не только отреагировать негативные переживания, уменьшив их «давление» на ребенка, но и помогают встроить опыт проживания подобных ситуаций в индивидуальный жизненный опыт дошкольника.

В группе А на втором месте по уровню речевой активности находится рисунок No 11 «Собирание игрушек». Количество выборов грустного лица для этой картинки примерно равно количеству выборов веселого. Объясняя свой выбор, дети часто предполагали, что взрослая женщина на картинке ругает ребенка, заставляет собирать игрушки, или даже «мама сломала», «сломала это воспитательница», «домик сломался, запнул…мама ногой нечаянно», «мама не дает ему построить». Такие и подобные высказывания свидетельствуют о том, что дети с нарушениями развития воспринимают эту картинку в контексте привычных для них способов взаимодействия со взрослым, которые нередко далеки от идеальных. В группе Н веселые лица для рисунка No 11 преобладают над грустными.

В группе Н на втором и четвертом местах по уровню речевой активности оказались рисунки No 2 и 13. Это приятные для детей ситуации, выбор веселого лица для этих картинок осуществлялся значительно чаще, чем грустного.

Таким образом, на основании результатов нашего исследования можно сделать следующие выводы: 1. Тест тревожности является адекватной методикой для изучения особенностей эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями развития.

. Он позволяет выявить степень эмоционального благополучия дошкольников, критериями которого выступают: эмоциональная окрашенность опыта переживания некоторых жизненных ситуаций, количество важных жизненных ситуаций для дошкольников, побудительная сила ситуаций взаимодействия со значимыми другими, спонтанно используемые детьми способы снятия напряжения.

. Для детей с нормальным уровнем развития наибольшей побудительной силой обладают ситуации взаимодействия со сверстниками (с отрицательным знаком) и общения с родителями (с положительным знаком).

. Для детей с нарушениями развития количество важных жизненных ситуаций, по поводу которых стоило бы высказаться, на одну меньше, и они либо имеют отрицательную значимость, либо носят противоречивый характер.

. Это позволяет нам рассматривать группу А как группу детей с низкой степенью эмоционального благополучия.

Положение такого дошкольника осложняется тем, что, вероятнее всего, он склонен воспринимать ситуации взаимодействия с другими людьми в общем виде, игнорируя детали и нюансы, из-за чего его поведение в подобных ситуациях менее адекватно и дифференцировано, чем поведение дошкольника с нормальным уровнем развития.

. Однако дети с нарушениями развития не являются абсолютно пассивными заложниками своего дефекта. Они интуитивно ищут способы избавления от постоянной тревоги и напряжения.

Именно этим, на наш взгляд, можно объяснить и их любовь к рисунку «Умывание» (известно, что вода успокаивает), и большую речевую активность в целом.

Проблему, обозначенную в начале статьи, нельзя считать решенной. Обнаруженные закономерности следует рассматривать лишь как тенденции, требующие дальнейшего изучения. Продолжение исследования предполагает расширение выборки и сопоставление данных теста тревожности с данными других методов.

**3. Педагогический эксперимент**

На базе дошкольного образовательного учреждения №24 города Ишима, на протяжении 9 месяцев проводился педагогический эксперимент, в котором участвовало 20 детей дошкольного возраста. Из которых 10 человек составили экспериментальную группу и 10 человек - контрольную группу.

Педаго0гический эксперимент проводился в 2 этапа. На первом этапе (сентябрь-ноябрь) исследовался уровень сформированности эмоциональной сферы. На втором этапе (декабрь-май) непосредственно проводился сам эксперимент.

**4. Методы математической статистики**

Статистическая обработка результатов:

Все данные были нами подвергнуты математической обработке. В процессе математических вычислений использовалась методика Б.А. Ашмарина (1978 г.)

Вычислялись:- среднее арифметическое значение;- среднее квадратичное отклонение;- ошибка среднеарифметического;- уровень достоверности по t-критерию Стьюдента;пр - темпы прироста (%).

При обработке полученных цифровых данных были рассчитаны средние арифметические величины (x), их среднее квадратичное отклонение (dd) и средние ошибки (m+). Среднее арифметическое рассматривалось методом суммы:

Х=

Среднее квадратичное отклонение, рассчитывалось по амплитуде:



Коэффициент К определяется по таблице С.М. Ермолаева.

Средняя арифметическая ошибка вычислялась по формуле:



Достоверность различия между отдельными средними величинами определяли с помощью параметрического критерия Стьюдента:

=

Наблюдаемые отличия считались не случайными, когда вероятность принятия нулевой гипотезы не превышала 0,05

Определялся темп прироста по формуле:

Т = 

Достоверность межгруппового уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | **t** | **P** | **II обследование** | **t** | **P** |
|  | **конт. гр m+n** | **эксп. гр m+n** |  |  | **конт. гр m+n** | **эксп. Гр m+n** |  |  |
| Определение эмпатии | 8,8+0,29 | 9,2+0,35 | 0,80 | >0,05 | 9,7+0,29 | 14,6+0,35 | 4,9 | <0,001 |

Исходя из данных таблицы 2, можно сказать, что на начало эксперимента межгрупповые различия в развитии эмпатии недостоверны. После проведения педагогического эксперимента межгрупповые различия развития эмпатии достоверно различны (таблица 2).

Из таблиц 1 и 2 видно, что на начало эксперимента были подобраны однородные группы, так как по показателям достоверных различий нет.

Таблица 3.

Достоверность различий внутригруппового развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | **t** | **P** | **II обследование** | **t** | **P** |
|  | **конт. гр m+n** | **эксп. гр m+n** |  |  | **конт. гр m+n** | **эксп. Гр m+n** |  |  |
| Свободный рисунок | 2,55+0,23 | 2,63+0,23 | 0,25 | >0,05 | 2,95+0,23 | 4,3+0,7 | 1,8 | <0,05 |
| Неоконченный рисунок | 10,9+2,67 | 11,7+0,9 | 0,28 | >0,05 | 15,2+0,59 | 19,05+0,53 | 6,08 | <3,85 |

Таблица 4.

Достоверность различий внутригруппового развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | **t** | **P** | **II обследование** | **t** | **P** |
|  | **конт. гр m+n** | **эксп. гр m+n** |  |  | **конт. гр m+n** | **эксп. Гр m+n** |  |  |
| Определение мимики | 8,8+0,29 | 9,7+0,29 | 2,19 | <0,05 | 9,2+0,35 | 14,6+0,35 | 11,02 | <0,001 |

Как видно из таблиц 3 и 4, после проведенного педагогического эксперимента внутригрупповые различия эмпатии и творческого воображения эмпатии и творческого воображения достоверны.

Изучая эффективность предложенной методики вычислим темп прироста показателей творческого воображения, эмпатии.

Таблица 5.

Темпы прироста показателей творческого воображения, эмпатии (в процентах)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Свободный рисунок | **Неоконченный рисунок** | **Определение мимики** |
| **Контроль.** | **эксперим.** | **контроль.** | **эксперим.** | **Контроль.** | **эксперим.** |
| 3,08 | 37,24 | 7,07 | 27,02 | 1,84 | 45,37 |

**2.2 Результаты экспериментального исследования по изучению влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста**

В результате обследования детей было установлено, что развитие творческого воображения, эмпатии детей старшего дошкольного возраста имеет средний уровень.

Осуществленный подбор средств способствует обогащению эмоционального опыта детей, эмоциональному развитию старших дошкольников.

Разработанная методика явилась эффективным средством развития творческого воображения, эмпатии, так как по показателям развития указанных качеств дети экспериментальной группы имеют большие темпы прироста, чем дети контрольной группы.

Развитие эмпатии:

Экспериментальная группа - 45,37;

Контрольная группа - 1,84.

Развитие воображения:

Экспериментальная группа - 27,02 и 37,24;

Контрольная группа - 7,07 и 3,08

. Использование эстетической игры ( с её различными элементами) явилось эффективным средством обогащения эмоционального опыта детей, развития синестезии, эмпатии, творческого воображения.

Практические рекомендации

Для развития творческого воображения, эмпатии детей старшего дошкольного возраста, рекомендуем:

Использовать в работе с детьми игры и упражнения, стимулирующие развитие воображения, ассоциативности через чувственно-эмоциональное постижение окружающего. Кроме игр и игровых упражнений, которые строятся, с одной стороны, на развитии механизма синестезии, с другой стороны - на развитии механизма эмпатии, рекомендуем использовать эстетическую игру, которая способствует расширению и осознанию эмоционально-чувственного опыта детей; через удовольствие создает условия для развития способностей, помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе самовыражения при осуществлении творческой работы. Это позволяет ребенку познавать окружающий мир природы, науки, искусства всеми органами чувств, иметь личностное восприятие, суждение об изучаемом явлении, предмете, и на основе этого наиболее полно усваивать информацию о нем.

При проведении игр и игровых упражнений, а также в процесс эстетической игры использовать произведения искусства (учитывая эмоционально-чувственный опыт каждого ребенка и группы в целом); использовать в работе наряду с традиционными способами создания изображения - нетрадиционные.

**Заключение**

На основании проделанной работы можно сделать следующие выводы:

 Эмоциональная сфера дошкольника является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон. Те высокие нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Необходимо использовать специально организуемые разные виды детской деятельности. Создание в этой деятельности условий для взаимоотношений с окружающими (взрослыми, сверстником, персонажем), а также включение ребенка в разнообразные жизненные ситуации, значимые и неподдельные для него, в которых бы выявился уже приобретенный и формировался новый эмоциональный опыт ребенка, - все это может обеспечить существенный воспитательный эффект, развить нравственные побуждения ребенка. Важнейшим результатом такой целенаправленной, определенным образом организованной деятельности является улучшение эмоционального климата в отношениях детей с взрослыми, со сверстниками, а также обогащение, расширение и коррекция

Развитие социальных мотивов и эмоций является центральным звеном в сложном и длительном процессе формирования детской личности. Родители и педагоги должны понимать основные мотивы поведения ребенка и способы их реализации, знать, как эти мотивы и способы соотносятся с социальными, нравственными нормами его жизни и деятельности, представлять широкий спектр детских эмоциональных переживаний, возникающих в каждой конкретной ситуации.

Игра в дошкольном возрасте - это деятельность, эмоционально насыщенная, требующая от ребенка определенного настроя и вдохновения. В игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой, формируются новые качества поведения ребенка, развивается и обогащается его эмоциональный опыт.

Игровая деятельность детей может быть использована в целях выявления некоторых особенностей эмоционального неблагополучия дошкольника.

Компьютерная игра служит эффективным средством для выявления тех объективных отношений, в которых живет ребенок: вступая в компьютерной игре в реальные отношения со своими партнерами, он проявляет присущие ему личностные качества и обнажает эмоциональные переживания. В то же время внесение в игру нового эмоционального опыта (переживания радости от общения со сверстниками или от перевоплощения в роли и т.д.) способствует нейтрализации отрицательных эмоциональных проявлений у детей, приводит к формированию у них новых положительных качеств и стремлений, новых побуждений и потребностей.

Цель нашего исследования была достигнута, задачи, поставленные в начале, были решены. Мы последовательно рассмотрели понятие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе, проанализировали психологическую литературу по проблеме компьютерных игр, а также проверили и убедились в эффективности влияния компьютерных игр на формирование эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, гипотеза нашего исследования полностью подтверждена. А все, о чем было написано в нашей работе, подчинено задаче воспитания активного и гармонически развитого человека, целенаправленного формирования у него эмоциональной сферы и чувств.

**Библиография**

1. Батурина Г.И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности. - В кн. Диалектика познания и сознания. Учёные записки Ивановского пед. ин-та Иваново: Изд-во пед. ин-та, 1973.

2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии.- Соб.соч. Т.П.-М.: Педагогика, 1962.

З. Выготский Л.С. Проблемы эмоций. Вопросы психологии, 1958.- №3.

. Выготский Л.С.Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства, - М.: Изд-не эксп. дефект. инст-та, 1936.

. Руденко А.В.Учебное пособие по педагогической психодиагностике. Министерство образования Украины. ДИСО, Донецк:1998.

6. Ю.Б.Максименко. Цветовая символика в экспериментально-психологических исследованиях. Донецк:1997.

. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений - М.: Изд-во МГУ, 1976.

. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. -М.:Политиздат, 1978.

10. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, Функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка, -Вопросы психологии, 1974.

. И.Изард К. Эмоции человека. - Пер. с англ.М.: Изд-во МГУ, 1980.

. Коломинский Н.А. Развитие личности учащегося вспомогательной школы. -Киев: Радянська школа, 1978.

. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х томах.т.1 -М.: Педагогика, 1983.

15. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении. -М.: Просвещение, 1973.

16. Общая психология:Учебн.посибие. Под ред.Петровского -2-е изд., доп. и перераб.- М.: Просвещение, 1977.

. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. -Пер. с польск. М.:Прогресс, 1979 .

**Приложение 1**

**Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании**

1 группа. 2 группа.

1. Сережа А. 1.Таня К.

2. Кирилл Ш. 2. Максим П.

3. Саша Г. 3. Костя З.

. Кирилл М. 4. Илья Г.

5. Катя Л. 5. Андрей А.

6. Дима Б. 6. Виталий Ш.

7. Наташа К. 7. Аня В.

8. Лена А. 8. Яна Л.

9. Надя Г. 9. Марина Т.

10. Юля Б. 10. Антон И.

# Примеры занятий.

## ***ЗАНЯТИЕ "СОБЕРИ КАРТИНКУ".***

### **ИГРА НА КОМПЬЮТЕРЕ "МАЛЫШ 1", "МАЛЫШ 2".**

### **ЭТАП.**

#### **Игра "Собери картинку"**

Детям предлагается собрать картинку из частей и посмотреть, что получится. (У детей получаются гномики разных цветов).

#### **Физ. минутка. Игра "Гномик"**

Спрятался ловко в моем кулачке маленький гномик в большом колпачке. Если мы тихо (громко, весело, ласково) его позовем, маленький гномик покинет свой дом. (дети зовут так, как сказано) За маленьким гномиком, давай-ка, все движения повторяй-ка, раз и два и три ну-ка, повтори! (дети повторяют движения).

А гномики нам прислали картинки не просто так. Они хотят познакомить нас с интересным прибором, с помощью которого можно легко собирать такие же картинки на компьютере.

Знакомство с "мышью".

Осматривание "мыши".

Почему она так называется.

Положение руки при работе с "мышью" и способ управления.

Тренировка детей.

### **2 ЭТАП.**

Педагог объясняет детям, как раскрашивать гномиков с помощью цветных карандашей и собирать картинки из частей с помощью "мыши".

Самостоятельная деятельность детей, помощь воспитателя каждому ребенку в работе с "мышью".

### **3 ЭТАП.**

Итог занятия, повторение названия манипулятора "мышь", его назначение, способ управления.

Пальчиковая гимнастика:

Мы сегодня поиграли, Активное сгибание и

Наши пальчики устали. разгибание пальцев.

Пусть немного отдохнут, Встряхнуть руками перед А потом играть начнут. собой.

Дружно локти отведем, Энергично отвести локти Снова мы играть начнем. назад.

Руки подняли и покачали Плавные покачивания

это деревья в лесу, поднятыми вверх руками

Руки нагнули,

кисти встряхнули, Встряхивание рук

ветер сбивает росу. перед собой.

В стороны руки,

плавно помашем,

это к нам птицы летят. Горизонтальные одно-

Как они сядут, тоже покажем, временные движения

крылья сложили назад. руками вправо, влево.

Гимнастика для глаз:

Открываем глазки - раз,

А зажмуриваем - два,

Раз, два, три, четыре,

раскрываем глазки шире.

А теперь опять сомкнули,

Наши глазки отдохнули.

Прощание в кругу.

Дети прощаются с разной интонацией и высотой голоса.

Оборудование:

разрезные картинки по количеству детей.

## ***ЗАНЯТИЕ "МЫ РИСУЕМ АККУРАТНО"***

### **ИГРА НА КОМПЬЮТЕРЕ "МАЛЫШ 1"**

### **ЭТАП.**

К нам пришла игрушка от Незнайки. Незнайка просит вас помочь ему выполнить задание Знайки. Нужно подобрать парную картинку к картинке.

На доске картины: цветы, спицы, сумка, мяч, нитки, ноты и т.п.

Воспитатель показывает другую картинку (скрипка, кошелек, пчела, шарик, нитки, иголки и т.п.), дети находят этой картинке пару на доске и обосновывают свой выбор.

А у Незнайки есть компьютерный друг - художник, которому тоже нужно помочь разложить картинки по парам, но с этим справятся только внимательные ребята, сообразительные, вы такие? Я сейчас проверю.

Игра "На что это похоже".

Детям предлагаются карточки с изображением круга, прямоугольника, треугольника, волнистой линией и т.п. Дети называют предметы, на которые могут быть похожи эти изображения.

### **2 ЭТАП.**

Дети на компьютере раскрашивают гномика, и работают по программе "Подбери пару" (Малыш 1)

### **3 ЭТАП.**

Все сегодня справились, теперь поиграем с Незнайкой (посмотреть глазками на него, смотреть в ту сторону, куда двигается Незнайка)

Физ. минутка "Синица":

Скачет шустрая синица,

Ей на месте не сидится.

Прыг-скок, прыг-скок,

Завертелась как волчок!

Вот присела на минутку,

Почесала клювом грудку,

И с дорожки на плетень

Прыгать ей совсем не лень!

Прощаемся в колонне, шепотом, громко.

Оборудование: Схемы, картинки к игре "На что похоже" картинки парные, Незнайка.

## ***ЗАНЯТИЕ "ТРЕНИРОВКА ПАМЯТИ"***

### **ИГРА НА КОМПЬЮТЕРЕ "МАЛЫШ 3".**

### **ЭТАП.**

Игра "Что изменилось" (с картинками).

Детям предлагается посмотреть на фланелеграф в течение пяти секунд, где выставлены 4-5 героев сказок и запомнить их. Дети отворачиваются или закрывают глаза, а педагог меняет местами картинки, добавляет новые или убирает некоторые. Дети, открыв глаза, должны назвать все изменения (3-4 раза).

Гимнастика для глаз: дети смотрят на свои картинки, 3-4 раза на картинку воспитателя наблюдают глазами за движением картинок.

### **2 ЭТАП.**

Объяснение программы, самостоятельная работа детей.

В ходе программы при переходе с одного уровня на другой проводится индивидуально гимнастика для глаз (массаж глаз, закрыть глаза, посмотреть в разные стороны и т.п.)

Уровень выбирается индивидуально для каждого ребенка.

### **3 ЭТАП.**

Расслабление ( лежа на спине болтать руками и ногами - "жуки", качаться как мячики, гимнастика для глаз лежа на спине, поворот на живот, встать не сгибая ног (2-3 раза).

Игра "Силачи и слабаки"

На слово "силачи" дети разводят ноги в стороны, сгибают руки в локтях, напрягают мышцы. На слово "слабаки" - расслабляются и падают на ковер.

Игра "Пожалуйста"

Ведущий предлагает выполнить разнообразные движения, но дети должны их повторить только, если произнесено слово "пожалуйста".

Варианты: повторять движения, если в произнесенной фразе есть число, название животного, имя человека, заранее оговоренное. (Разные движения + сидеть скрестив ноги, делая круговые вращения глазами, произносить звуки "У-И, ЧУ-ЧИ" в разные стороны).

Методики исследования. В качестве инструментария для исследования проблемы использовались следующие методики:

. Детская проективная методика Рене Жиля [1, с. 176]

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение" [2, с 226]

. Опросник для родителей "Типы воспитания детей" [3, с. 339]

. Анкета - опросник для родителей "Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка" [2, с. 192]

Характеристика выборки, базы и методов исследования:Исследование проводилось на базе детского сада города Печоры.

В выборку испытуемых вошли 38 воспитанников старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и их родители- 38 человек (мамы).

В исследовании использованы следующие методы: наблюдение, тестирование, методы математической обработки данных.

Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе была осуществлена выборка детей на основе наблюдения.

Второй этап исследования включил в себя подбор адекватных методик с учетом алгоритма исследования и непосредственно проведение самого исследования.

Третий этап включил в себя анализ полученных результатов исследования с использованием методов математической статистики.

На четвертом этапе исследования были сделаны обобщающие выводы на основании результатов проведенного исследования.

Описание методик и результатов исследования. Обработка результатов методами математической статистики.

Исследование началось с наблюдения за испытуемыми. Использовались две схемы наблюдения.

Схема 1. "Отношение ребенка к взрослому" [4, с. 99]

Схема включает в себя наблюдение следующих особенностей поведения ребенка в привычных для него ситуациях:

. Разговаривает с воспитателем или другим значимым для него взрослым только тогда, когда находится с ним наедине или после некоторых усилий "разговорить" его.

. Лжет из боязни.

. Очень бурно переживает, плачет, обижается, если ему делают замечание.

. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

. Любит, чтобы к нему проявляли симпатию, но не просит о ней.

. Никогда не приносит взрослому и не показывает найденных им вещей.

. Здоровается с воспитателем только тогда, когда тот обратит на него внимание.

. Не подходит к взрослому по собственной инициативе.

. Никогда не просит о помощи.

. Легко становится "нервным", краснеет, если ему задают вопрос.

Оценка: Если особенность поведения характерна для ребенка, то соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет - 0 баллов.

Схема 2. "Отношение ребенка к сверстникам" [4, с. 103]

Оценка: Если отмеченная особенность поведения свойственна ребенку, соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет - 0 баллов.

. Старается устраниться от активного участия в игре.

. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим детям.

. Никогда не делится с другими детьми игрушками и сладостями.

. Не оказывает помощь другим, даже если его об этом просят.

. Соглашается на второстепенные роли, никогда не высказывает желания быть главным в игре.

. У него нет друзей ни в детском саду, ни во дворе.

. Избегает общения с другими детьми.

. В игре всегда стремится получить значимую роль, если не получает, отказывается играть.

. Не проявляет интереса к коллективным играм, играет один.

. Часто жалуется взрослым, что его обижают другие дети.

На основе наблюдения по выше указанным схемам все испытуемые были разделены на две группы.

В первую группу вошли 18 испытуемых: 9 девочек и 9 мальчиков. Сюда вошли испытуемые, которые не имеют проблем в сфере взаимоотношений с взрослыми и детьми: легко общаются с воспитателем или другими значимыми для них взрослыми, спокойно относятся к замечаниям, имеют друзей в детском саду и во дворе, в игре стремятся получить значимую роль.

В первой группе испытуемых: 16 детей, в семье которых имеются два ребенка и 2 ребенка из многодетных семей. В этой группе 10 детей являются первым ребенком в семье, 8 детей являются вторым ребенком в семье.

Во вторую группу испытуемых вошло 20 человек: 12 девочек и 8 мальчиков. В эту группу вошли дети, у которых отмечаются проблемы в сфере взаимоотношений с взрослыми и детьми: разговаривают с воспитателем или другим значимым для них взрослым только тогда, когда находятся с ним наедине или после некоторых усилий "разговорить" их, тревожны, стараются устраниться от активного участия в игре, не проявляют дружелюбия и доброжелательности к другим детям, избегают общения.

Во второй группе испытуемых: 16 детей из семей, в которых имеются два ребенка, и 4 ребенка - из многодетных семей. В этой группе: 12 детей являются первым ребенком в семье, 5 детей - вторым ребенком и 3 ребенка - третьим ребенком в семье.

Как было сказано выше, методологический блок исследования состоял из 4 методик.

. Детская проективная методика Рене Жиля.

Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность - выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две большие группы переменных.

. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

. Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

Все авторы, адаптировавшие методику, выделяют 12 признаков:

. отношение к матери - взаимосвязь с матерью,

. отношение к отцу - взаимосвязь с отцом,

. отношение к матери и отцу как семейной чете - взаимосвязь с матерью и отцом как едином целым,

. отношение к братьям и сестрам - взаимосвязь с братьями и сестрами,

. отношение к бабушке и дедушке - взаимосвязь с бабушкой и дедушкой,

. отношение к другу,

. отношение к воспитателю - восприятие воспитателя как значимой, авторитетной личности,

"Отношение (в психологии) - в самом общем виде - взаиморасположение объектов и их свойств… Различают… семейные отношения (на уровне социальных общностей)" [5, с. 258].

"Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия" [5, с. 258].

"Межличностные отношения - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения - это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и др. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга" [5, с. 206].

"Межличностных выборов мотивация (мотивационное ядро выборов) - система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности. Анализ мотивов межличностных выборов позволяет определить психологические причины, по которым индивид готов осуществить эмоциональный и деловой контакт с одними членами группы и отвергает других" [5, с. 206].

Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

. любознательность - интерес к новым знаниям, желание научиться чему - то новому.

"Любознательность. 1.Стремление к приобретению все новых знаний… 2. Живой интерес ко всему тому, что может обогатить жизненный опыт, дать новые впечатления" [6, т.II, с. 105]

. стремление к доминированию - стремление к лидерству в межличностных отношениях.

"Доминировать. 1. Преобладать, господствовать, быть основным…" [6, т.I, с. 762]

. общительность - легкое вступление в контакт с людьми.

"Общительный. Легко входящий в общение с людьми, разговорчивый, не замкнутый" [6, т.II, с. 783]

. отгороженность - замкнутость в общении.

"Отгородиться… 2. Отстраниться от чего - нибудь, кого - нибудь, изолировать себя от чего - нибудь, кого - нибудь" [6, т.II, с. 911]

. адекватность поведения - соответствие поведения моральным критериям норм.

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение"

Диагностическая направленность: социальные переживания ребенка старшего дошкольного - младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.

. Опросник для родителей "Типы воспитания детей" [3, с. 339]

Цель методики: выявить тип воспитания ребенка в семье.

Типы воспитания:

. "Кумир семьи": потакание всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание.

. Гиперопека: обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов.

. Гипоопека: недостаток опеки и контроля за поведением.

Наблюдается при формально-присутствующем контроле, реальном недостатке тепла и заботы, невключенности в жизнь ребенка. В основе этого типа воспитания лежит фрустрация потребности в любви и принадлежности, эмоциональное отвержение ребенка, невключение его в семейную общность.

. Безнадзорность: недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий до полной безнадзорности, проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, делам, интересам, тревогам.

. "Золушка": игнорирование потребностей ребенка, нередко жестокое обращение с ним. Скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не "тот", не "такой". Иногда оно маскируется преувеличенной заботой и вниманием, но выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться как-нибудь от обузы.

. "Ежовые рукавицы": неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки "улучшения", "коррекции" врожденного типа реагировании, сочетающиеся с жестким контролем, регламентацией всей жизни ребенка, с императивным навязыванием ему единственно "правильного" типа поведения.

. Повышенная моральная ответственность: не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни - все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям.

. "Культ болезни": повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о "хрупкости" ребенка, его болезненности и т.д.

Один источник таких переживаний родителей коренится в истории появления ребенка на свет - его долго ждали, обращения к врачам-гинекологам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось его выходить и т.д.

Другой источник - перенесенные ребенком тяжелые заболевания, если они были длительными. Отношение родителей к ребенку формировалось под воздействием страха утраты его. Этот страх заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их, в других случаях - мелочно опекать его.

В типичных высказываниях родителей отражена их ипохондрическая боязнь за ребенка: они находят у него множество болезненных проявлений, свежи воспоминания о прошлых, даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья ребенка.

. "Кронцпринц". Такой тип воспитания все чаще и чаще культивируется в довольно обеспеченных, зажиточных, богатых семьях, члены которых имеют значительный вес в обществе и занимают в нем высокие посты и должности, недосягаемые для большинства людей. Отдав самих себя карьере, родители не могут заниматься собственным ребенком. Недостаток чувств своих они обычно компенсируют искусственной родительской любовью - одаривая и задаривая малыша.

. Противоречивое воспитание: конфликтность во взаимоотношениях между супругами по поводу воспитания детей. Нередко воспитание превращается в "поле битвы" конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь "заботой о благе ребенка". При этом разница во мнениях родителей чаще всего бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель склонен "жалеть" ребенка" идти у него на поводу.

Характерное проявление данного типа воспитания - выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать ребенка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

. Смена образцов воспитания. Такой тип воспитания встречается тогда, когда ребенка до каких-то пор воспитывали одним методом и вдруг из-за семейных обстоятельств (появления новорожденного, развод родителей) стиль воспитания внезапно изменился.

. Анкета - опросник для родителей "Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка".

Анкета-опросник предназначена для выявления представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка по следующим показателям:

Эмоциональный опыт ребенка.

Под эмоциональным опытом ребенка понимается эмоциональное проживание конкретного события или ситуации различного модального содержания (радостного, печального, страшного и пр.). Учитываются события, вызвавшие у ребенка эмоции высокой интенсивности, т.е. эмоциональные реакции на высоком пороге реагирования. Имеются в виду: эмоциональное возбуждение, полная или частичная заторможенность, различного рода депрессии, дисфории и эйфории, шоковые и коматозные состояния.

Присутствие у ребенка фактора эмоциональной напряженности.

Под фактором эмоциональной напряженности понимается проявление в повседневном поведении симптомов эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности как негативных показателей эмоционального развития ребенка.

Наличие у ребенка знаний и представлений о чувствах, эмоциях.

Знания и представления о чувствах, эмоциях у ребенка формируются в дошкольном детстве и составляют часть его общего когнитивного развития. В норме ребенок должен интересоваться содержанием и проявлением различных эмоциональных состояний.

Эмоциональное поле ребенка.

Под эмоциональным полем понимается комплекс особенностей эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, людьми и самим собой. Этот комплекс включает: эмотивность, эмоциональную пластичность, эмоциональную реактивность и др. В совокупности эти особенности дают представление об общей эмоциональности личности.

Эмоциональный (модальный) стиль ребенка.

Эмоциональный стиль ребенка определяется на основе преобладающих эмоциональных состояний, их знака и модальности. Знак эмоциональных состояний дифференцирует эмоциональный фон ребенка: положительный, отрицательный, нейтральный. Положительный эмоциональный фон характеризуется достаточно стабильным и конструктивным принятием себя и окружающей действительности (позитивное отражение). Отрицательный фон характеризуется деконструктивным отношением к себе или окружающей действительности (негативное отражение), также достаточно стабильным. Нейтральный фон характеризуется отсутствием выраженного отношения к себе и окружающей действительности (нарушенное отражение).

Экспрессивность (мимическая выразительность) ребенка.

Под экспрессивностью понимается мимическая выразительность ребенка при эмоциональном реагировании.

А также некоторые вопросы выявляют позицию родителей по отношению к ребенку, особенности их эмоционального взаимодействия, а также степень достоверности ответов.

Описание и обработка результатов исследования методами математической статистики

Проведя диагностические исследования, были получены следующие результаты:

. Детская проективная методика Рене Жиля

Для изучения социальной приспособленности ребенка, а также взаимоотношений с окружающими использована детская проективная методика Рене Жиля.

Проанализировали результаты исследования по каждому признаку. Для этого использовали Q - критерий Розенбаума, который используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого - либо признака, количественно измеренного [8, с. 42].

Результаты исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений по методике Рене Жиля позволили сделать вывод о том, что дети первой группы превосходят детей второй группы по следующим переменным: отношение к воспитателю, любознательности и социальной адекватности поведения. То есть дети первой группы воспринимают воспитателя как авторитетное, значимое лицо. Их интересуют новые знания, желание научиться чему-либо. Поведение детей первой группы соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированные, умеют выстраивать и регулировать и свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией.

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение"

Для изучения социальных переживаний ребенка старшего дошкольного - младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам использовалась диагностическая методика "Оцени поведение".

При оценке результатов методики воспользовались тем, что обоснование оценки, даваемая ребенком поступку, может быть построено на нескольких основаниях:

• внешнее - оценка ориентирована на внешний вид героя картинки;

• поведенческое - оценка ориентирована на содержание действия, совершаемого персонажем;

• промежуточное - оценка сочетает в себе обе составляющие.

Результаты данной методики помогли отследить социальные переживания ребенка старшего дошкольного школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.

В ходе исследования выявлено, что дети первой группы оценивают поведение персонажей методики по поведенческому основанию - 14 человек (78%); по промежуточному основанию - 4 человека (22%).

Дети второй группы оценивают поведение персонажей, используя поведенческое основание - 7 человек, что составляет 35%; промежуточное основание - 6 человек (30%), внешнее основание - 7 детей (35%).

Большинство детей первой группы (78 %) - дети с высоким уровнем развития социальной нормативности, хорошо социализированные, умеющие выстраивать и регулировать и свое и чужое поведение. В ответах этих детей оценивается только поведение героев. Для детей этой группы характерны развернутые речевые дополнения и аргументация сделанной ими оценки, что доказывает, что эта оценка не случайна.

У детей второй группы нет устойчивых предпочтений в оценках поведения героев картинок. Несмотря на то, что эталоны, по которым оценивается поведение персонажей, достаточно осознаны ребенком, это, скорее, знаемые, а не реально действующие социальные переживания, так как в реальном поведении самих детей и в их оценке деятельности других эти знания не присутствуют; они изолированы от тех оценок, которые дети применяют в жизни к своим и чужим поступкам. В то же время эти дети временами, особенно при помощи психолога, могут вспоминать о существующих нормах оценки, особенно если поступок (добрый или злой), совершаемый героем на картинке, близок самому ребенку.

Таким образом, оценки поведения, которые дали дети этой группы героям картинок, непостоянны и зависили не столько от их знаний и развитых оценочных норм, сколько от житейского опыта и симпатий.

. Опросник для родителей "Типы воспитания детей"

Для выявления типа воспитания ребенка в семье использовался опросник для родителей "Типы воспитания детей".

Анализируя результаты анкетирвания родителей, получили следующее:

родители (мамы) первой группы детей используют адекватную практику родительского отношения, которая характеризуется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой и успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка;

родители второй группы пользуются различными типами воспитания. Из них: "кумир семьи" предпочитают в пяти семьях; противоречивое воспитание - 5; гиперопека - 3; гипоопека - 3; "Золушка" - 3; "ежовые рукавицы" - 2; повышенная моральная ответственность - 2; "кронцпринц" - 1; "культ болезни" - 1; смена образцов воспитания - 1.

В шести семьях родители (матери) второй группы детей потакают всем желаниям ребенка, чрезмерно покровительствуют и обожают. Матери такого типа освобождают своих детей от каких - либо обязанностей.

В пяти семьях родители (матери) второй группы детей характеризуются непоследовательностью в воспитании. Они ведут себя неадекватно возрасту и потребностям ребенка, допускают много ошибок в воспитании, плохо понимают своего ребенка. Их прямые воспитательные воздействия, так же как и реакция на одни и те же поступки ребенка, противоречивы.

В четырех семьях обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов.

В трех семьях родители (матери) не проявляют большого интереса к ребенку. Основу материнства составляло чувство долга. В отношениях с ребенком почти нет теплоты.

В одной семье родители (матери) второй группы детей сознательно стараются приспособиться к потребностям ребенка. Не всегда успешная реализация этого стремления вносит в их поведение напряженность, недостаток непосредственности в общении с ребенком. Они чаще доминируют, а не уступали.

В одной семье произошла смена образцов семейного воспитания в связи с рождением второго ребенка.

Таким образом,

в шести семьях (30%) потакают всем желаниям ребенка, чрезмерно покровительствуют и обожают. Такие родители не учитывают или недооценивают реальные психофизические особенности и ограничения ребенка. В этих семьях происходит культивирование внимания всех членов семьи на ребенке, иногда в ущерб другим детям ила членам семьи.

неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки "улучшения", "коррекции" врожденного типа реагировании, сочетающиеся с жестким контролем, регламентацией всей жизни ребенка, с императивным навязыванием ему единственно "правильного" типа поведения. Не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни. Наряду с жестким контролем происходит сочетание с равнодушием к распорядку жизни ребенка, полным попустительством происходит в пяти семьях (25%).

в четырех семьях (20%) обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов.

в трех семьях (15%) - недостаток опеки и контроля за поведением.

в одной семье (5%) сознательно стараются приспособиться к потребностям ребенка. Но это вносит в их поведение напряженность, недостаток непосредственности в общении с ребенком. Они чаще доминируют, а не уступали.

в одной семье (5%) произошла смена образцов воспитания.

. Анкета - опросник для родителей "Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка"

С помощью анкеты - опросника выявлялись представления родителей об особенностях эмоционального развития ребенка по следующим показателям:

эмоциональный опыт ребенка (вопросы 9, 10);

присутствие у ребенка фактора эмоциональной напряженности (вопрос 8);

наличие у ребенка знаний и представлений о чувствах, эмоциях (вопрос 16);

эмоциональное поле ребенка (вопросы 3, 13, 14);

эмоциональный (модальный) стиль ребенка (вопросы 4, 5, 15);

экспрессивность (мимическая выразительность) ребенка (вопросы 11, 12).

По результатам ответов на вопросы 3, 6, 7, 14, 16, 17 выявили позицию родителей по отношению к ребенку, особенности их эмоционального взаимодействия, а также степень достоверности ответов. Проведение данной анкеты осуществлялось в сочетании с беседой для прояснения некоторых позиций родителей, а также для того, чтобы инициировать наблюдение за эмоциональными проявлениями ребенка.

Качественный анализ полученных ответов осуществлялся в следующем направлении - особенности эмоционального развития ребенка.

Ответы родителей первой группы на вопрос о печальном, страшном событии в жизни ребенка отрицательны. Возможно, родители сознательно скрывали пережитые ребенком те или иные события, связанные с трагическими обстоятельствами. В своих ответах матери первой группы детей чаще всего отражали эмоциональное проживание ребенком конкретного радостного события (получение желанного подарка, поездка на море, к бабушке, цирковое представление). Эмоциональное "застревание" ребенка на данной ситуации, предметах вызвано эмоциональным переживанием чувства радости, удивления.

Повышенный фон эмоциональной возбудимости родители (матери) первой группы связывают с конкретной ситуацией, которые часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью,переходящей в навязчивые двигательно-речевые комплексы.

Большинство из родителей отмечали при собеседовании, что, хотя и нечасто, но в некоторых случаях (наказание ребенка, повышенный поучительный тон авторитетного взрослого) вызывает эмоциональную заторможенность ребенка в виде отказа от речевого общения, уход из помещения, в котором происходит данная ситуация. Эмоциональная заторможенность (частичная) выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными действиями ребенка. Это позволяет сделать вывод о том, что ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями.

Анализ результатов ответов на вопрос 16а позволил выяснить следующее, что

рассказывают ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми

часто - 6 из 18 (33%),

по ситуации - 6 из 18 (33%),

если спрашивает - 6 из 18 (33%).

В своих беседах с ребенком стараются научить его понимать эмоциональные состояния других и своих собственных и правильно на них реагировать. Для этого используют чтение сказок, просмотр мультфильмов и детских фильмов, конкретные жизненные ситуации. Оказывает помощь многим матерям (11) в данном вопросе чтение специальной литературы (духовно-нравственной, психологической и др.)

Эмоционально развитым ребенком считают все родители первой группы. Все родители отмечают, что в их семье принято открыто выражать свои эмоции и чувства, что способствует, по их мнению, развитию эмоциональной сферы ребенка. Но в тоже время пять матерей не связывают это со своей личностью.

У 39% детей первой группы развита способность эмоционального сопереживания и "заражения", отмечается гибкость перехода из одного эмоционального состояния в другое. 61% матерей затруднились ответить о развитии эмпатии у своих детей, об их эмоциональной пластичности.

Все переживаемые эмоции, по мнению родителей, носят ситуативный характер. Положительный эмоциональный фон детей характеризуется достаточно стабильным и конструктивным принятием себя и окружающей действительности (позитивное отражение).

У большинства детей первой группы (83%) мимическая выразительность ребенка при эмоциональном реагировании носит непроизвольный характер, то есть происходят непроизвольные экспрессивные реакции.

Таким образом, по результатам анкетирования, все дети первой группы эмоционально развиты. Им присущ положительный эмоциональный фон, который характеризует достаточно стабильное и конструктивное принятие себя и окружающей действительности. Повышенный фон эмоциональной возбудимости часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью. У большинства детей первой группы (83%) мимическая выразительность ребенка при эмоциональном реагировании носит непроизвольный характер, то есть происходят непроизвольные экспрессивные реакции. Эмоциональное "застревание" ребенка на конкретной ситуации, предметах вызвано эмоциональным переживанием чувства радости, удивления. Ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями.

Эмоциональная заторможенность (частичная) выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными действиями ребенка.

У третьей части детей первой группы развита способность эмоционального сопереживания и "заражения", отмечается гибкость перехода из одного эмоционального состояния в другое.

Все переживаемые эмоции, по мнению родителей, носят ситуативный характер.

Во всех семьях первой группы принято открыто выражать свои эмоции и чувства, что способствует, по мнению родителей, развитию эмоциональной сферы ребенка.

Родители первой группы часто рассказывают ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми. В своих беседах с ребенком стараются научить его понимать эмоциональные состояния других и своих собственных и правильно на них реагировать. Для этого используют чтение сказок, просмотр мультфильмов и детских фильмов, конкретные жизненные ситуации. Оказывает помощь матерям в данном вопросе чтение специальной литературы (духовно-нравственной, психологической и др.)

Проанализировали представления родителей об эмоциональных особенностей детей второй группы.

Провели качественный анализ полученных ответов с целью выявления особенностей эмоционального развития ребенка.

Ответы родителей второй группы на вопрос о печальном, страшном событии в жизни ребенка отрицательны. Возможно, родители сознательно скрывают пережитые ребенком те или иные события, связанные с трагическими обстоятельствами. В своих ответах 40 % (8 из 20) матерей второй группы детей отражают эмоциональное проживание ребенком конкретного радостного события Эмоциональное "застревание" ребенка на данной ситуации, предметах вызвано эмоциональным переживанием чувства радости, удивления. Остальные родители затрудняются ответить при оценке эмоционального опыта своего ребенка. 60% (12 из 20) матерей не могут дать оценку эмоциональной напряженности ребенка. 4 матери (20%) оценили своего ребенка как эмоционально возбудимым и такое же количество матерей - как эмоционально заторможенным.

При повышенном фоне эмоциональной возбудимости родители (матери) отмечают постоянную двигательную и вербальную активность.

Эмоциональная заторможенность детей второй группы проявляется в частичном отсутствии эмоциональных реакций, адекватных для детей данного возраста. У этих детей высокая тревожность и наличие страха самовыражения. Эти дети мало общаются со сверстниками, почти не вступают в контакт с чужими взрослыми. Контактируют лишь с теми людьми, которые им симпатизируют.

Большинство из родителей отмечают при собеседовании, что, наказание и поощрение ребенка не вызывает адекватных эмоциональных реакций.

Анализ результатов ответов на вопрос 16а позволил выяснить следующее, что

рассказывают ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми

часто - 4 из 20 (20%),

по ситуации - 6 из 20 (30%),

если спрашивает - 7 из 20 (35%),

остальные родители - 3 (15%) затруднились ответить на поставленный вопрос.

В своих беседах с ребенком стараются научить его понимать эмоциональные состояния других и своих собственных и правильно на них реагировать. На вопрос о том, какие слова вы используете для объяснения проявлений чувств (эмоций) в жизни большинство родителей затруднились ответить, часть родителей 25% (5 из 20) ответили, что для этого используют чтение сказок, просмотр мультфильмов, конкретные жизненные ситуации. Эмоционально развитым ребенком считают 65% родителей второй группы. 35% родителей отмечают, что в их семье принято открыто выражать свои эмоции и чувства. Остальные родители затруднились ответить на поставленный вопрос. На вопрос о том, похож ли ребенок на вас в выражении своих чувств и эмоций 90% матерей не нашли ответа. На вопрос о наличии способности эмоционального сопереживания все матери выбрали ответ "не могу сказать". То есть родители затрудняются в оценке общей эмоциональности их ребенка.

Не знают 85% родителей второй группы причин проявления хорошего или плохого настроения ребенка. Возможно, родители сознательно скрывают пережитые ребенком те или иные события, связанные с трагическими или иными обстоятельствами, или не стремятся вникать в состояние ребенка, не анализируют причин поведения ребенка. Хотя 45% матерей отмечают эмоциональную выразительность лица своего ребенка.

Таким образом, ответы родителей второй группы не дают полной объективной оценки эмоциональных особенностей детей. По результатам анкетирования о представлениях родителей второй группы об эмоциональных особенностях детей трудно отследить особенности эмоционального развития детей второй группы.

Количественный анализ полученных ответов осуществлялся по двум направлениям:

степень участия родителей в эмоциональном развитии ребенка;

особенности детско-родительских отношений на эмоциональном уровне.

Оценивался каждый ответ родителей в соответствии с представленными в таблице методики баллами. В результате набранное количество баллов дифференцировалось по следующим значениям:

высокая степень участия - от 22 до 27 баллов (самое высокое количество баллов при однозначных ответах на все 18 вопросов);

Родители бережно относятся к индивидуальным особенностям своего ребенка, заинтересованы в его делах и занятиях, уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны и последовательны в воспитательных воздействиях. Родители дают оценку деятельности и поведения ребенка; формируют личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

средняя степень участия - от 18 до 22 баллов;

низкая степень участия - от 0 до 18 баллов.

Родители не знают индивидуальных особенностей своего ребенка, не заинтересованы в его делах и занятиях, не уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны в воспитательных воздействиях или наоборот. Родители не умеют дать правильную оценку деятельности и поведения ребенка; не знают и не умеют формировать личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; не побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Количественный анализ полученных ответов позволял сделать вывод о том, что в первой группе родителей - больше половины родителей принимают активное участие в эмоциональном развитии детей. 28 % родителей понимают важность эмоционального развития детей.

Большинство родителей первой группы бережно относятся к индивидуальным особенностям своего ребенка, заинтересованы в его делах и занятиях, уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны и последовательны в воспитательных воздействиях. Родители умеют дать оценку деятельности и поведения ребенка; формируют личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Во второй группе три четверти родителей не осознают важности развития эмоционально - волевой сферы своего ребенка.

Присутствие отрицательных значений (-1, -2) при любой комбинации баллов свидетельствует о проблемах детско-родительских отношений на эмоциональном уровне (эмоциональное непринятие ребенка). Если обратиться к полученным результатам, в восьми семьях из 20 (40 %) есть проблемы во взаимоотношениях со своим ребенком.

% родителей второй группы не знают индивидуальных особенностей своего ребенка, не заинтересованы в его делах и занятиях, не уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны в воспитательных воздействиях или наоборот. Родители не умеют дать правильную оценку деятельности и поведения ребенка; не знают и не умеют формировать личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; не побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Таким образом, результаты эмпирического исследования особенностей развития социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста позволяют сделать вывод о том, что родители (матери) первой группы детей используют адекватную практику родительского отношения, которая характеризуется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой и успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка.

По мнению матерей, выявленному входе анкетирования, все дети первой группы эмоционально развиты. Им присущ положительный эмоциональный фон, который характеризует достаточно стабильное и конструктивное принятие себя и окружающей действительности. Повышенный фон эмоциональной возбудимости часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью. У большинства детей первой группы (83%) мимическая выразительность ребенка при эмоциональном реагировании носит непроизвольный характер, то есть происходят непроизвольные экспрессивные реакции. Эмоциональное "застревание" ребенка на конкретной ситуации, предметах вызвано эмоциональным переживанием чувства радости, удивления. Ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями.

Эмоциональная заторможенность (частичная) выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными действиями ребенка.

У третьей части детей первой группы развита способность эмоционального сопереживания и "заражения", отмечается гибкость перехода из одного эмоционального состояния в другое.

Все переживаемые эмоции, по мнению родителей, носят ситуативный характер.

Во всех семьях первой группы принято открыто выражать свои эмоции и чувства, что способствует, по мнению родителей, развитию эмоциональной сферы ребенка. Родители первой группы часто рассказывают ребенку о чувствах, эмоциях, отношениях между людьми. В своих беседах с ребенком стараются научить его понимать эмоциональные состояния других и своих собственных и правильно на них реагировать. Для этого используют чтение сказок, просмотр мультфильмов и детских фильмов, конкретные жизненные ситуации. Оказывает помощь матерям в данном вопросе чтение специальной литературы (духовно-нравственной, психологической и др.)

Больше половины родителей детей первой группы принимают активное участие в эмоциональном развитии детей. Около трети родителей понимают важность эмоционального развития детей.

Большинство родителей первой группы бережно относятся к индивидуальным особенностям своего ребенка, заинтересованы в его делах и занятиях, уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны и последовательны в воспитательных воздействиях. Родители умеют дать оценку деятельности и поведения ребенка; формируют личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

В ходе исследования выяснено, что поведение детей первой группы соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированные, умеют выстраивать и регулировать и свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией.

Родители второй группы пользуются различными типами воспитания.

В шести семьях (30%) потакают всем желаниям ребенка, чрезмерно покровительствуют и обожают. Такие родители не учитывают или недооценивают реальные психофизические особенности и ограничения ребенка. В этих семьях происходит культивирование внимания всех членов семьи на ребенке, иногда в ущерб другим детям ила членам семьи.

Неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки "улучшения", "коррекции" врожденного типа реагировании, сочетающиеся с жестким контролем, регламентацией всей жизни ребенка, с императивным навязыванием ему единственно "правильного" типа поведения. Не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни. Наряду с жестким контролем происходит сочетание с равнодушием к распорядку жизни ребенка, полным попустительством происходит в пяти семьях (25%)

В четырех семьях (20%) обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов.

В трех семьях (15%) - недостаток опеки и контроля за поведением.

В одной семье (5%) сознательно стараются приспособиться к потребностям ребенка. Но это вносит в их поведение напряженность, недостаток непосредственности в общении с ребенком. Они чаще доминируют, а не уступали.

В одной семье (5%) произошла смена образцов воспитания.

Следовательно, родители второй группы детей имеют низкий уровень родительского контроля (контролирующие требования больше направлены на модификацию проявлений зависимости детей от родителей); родительских требований, побуждающих к развитию у детей зрелости; способов общения в ходе воспитательных воздействий, эмоциональной поддержки.

Из результатов исследования представлений родителей об эмоциональных особенностей детей родителей второй группы не могут дать полной объективной оценки эмоционального развития своих детей.

Во второй группе три четверти родителей не осознают важности развития эмоционально - волевой сферы своего ребенка.

В восьми семьях из 20 (40 %) есть проблемы во взаимоотношениях со своим ребенком.

% родителей второй группы не знают индивидуальных особенностей своего ребенка, не заинтересованы в его делах и занятиях, не уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны в воспитательных воздействиях или наоборот. Родители не умеют дать правильную оценку деятельности и поведения ребенка; не знают и не умеют формировать личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; не побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Дети непостоянны в оценке поведения персонажей, предъявленных на картинках в ходе исследования, и зависят не столько от их знаний и развитых оценочных норм, сколько от житейского опыта и симпатий.

Результаты исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений по методике Рене Жиля позволили сделать вывод о том, что дети первой группы превосходят детей второй группы по следующим переменным: отношение к воспитателю, любознательности и социальной адекватности поведения. То есть дети первой группы воспринимают воспитателя как авторитетное, значимое лицо. Их интересуют новые знания, желание научиться чему - либо. В отличие от поведения детей второй группы поведение детей первой группы соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированные, умеют выстраивать и регулировать и свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией.

**Выводы**

Исследование включало в себя диагностику развития социально - эмоциональной сферы старшего дошкольника и типов воспитания его в семье. Анализ результатов проводился с помощью количественного и качественного анализа, с помощью метода Q - критерия Розенбаума.. В исследовании принимали участие 38 детей - воспитанников детского сада г. Печоры и их родители (матери).

По результатам диагностического этапа исследования особенностей развития социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста были сделаны следующие выводы.

С помощью метода Q - критерия Розенбаума было доказано, что дети

первой группы превосходят детей второй группы по следующим переменным: отношение к воспитателю, любознательности и социальной адекватности поведения. То есть дети первой группы воспринимают воспитателя как авторитетное, значимое лицо. Их интересуют новые знания, желание научиться чему - либо. В отличие от поведения детей второй группы поведение детей первой группы соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированные, умеют выстраивать и регулировать и свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией.

Родители (матери) первой группы детей используют адекватную практику родительского отношения, которая характеризуется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой и успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка.

Большинство родителей первой группы бережно относятся к индивидуальным особенностям своего ребенка, заинтересованы в его делах и занятиях, уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны и последовательны в воспитательных воздействиях. Родители умеют дать оценку деятельности и поведения ребенка; формируют личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Родители второй группы пользуются различными типами воспитания.

Родители второй группы детей имеют низкий уровень родительского контроля (контролирующие требования больше направлены на модификацию проявлений зависимости детей от родителей); родительских требований, побуждающих к развитию у детей зрелости; способов общения в ходе воспитательных воздействий, эмоциональной поддержки.

Родители второй группы не могут дать полной объективной оценки эмоционального развития своих детей. Три четверти родителей не осознают важности развития эмоционально - волевой сферы своего ребенка.

В восьми семьях из 20 (40 %) есть проблемы во взаимоотношениях со своим ребенком.

% родителей второй группы не знают индивидуальных особенностей своего ребенка, не заинтересованы в его делах и занятиях, не уверенны в его достижениях; вместе с тем - требовательны в воспитательных воздействиях или наоборот. Родители не умеют дать правильную оценку деятельности и поведения ребенка; не знают и не умеют формировать личностные ценности, эталоны, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам; не побуждают ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

Дети непостоянны в оценке поведения персонажей, предъявленных на картинках в ходе исследования, и зависят не столько от их знаний и развитых оценочных норм, сколько от житейского опыта и симпатий.

Проведенное исследование подтвердило поставленную в начале исследования гипотезу о том, что семейная дисгармония и неправильное воспитание отразится на социально-эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста, особенностями которого будут затруднения в социальной приспособленности ребенка.

Для коррекции и развития поведенческой и эмоциональной сфер личности ребенка-дошкольника была разработана программа коррекции и развития социально - эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Целями программы являлись коррекция негативных тенденций социально-эмоционального развития детей и развитие социально-эмоционального благополучия ребенка.

С помощью методики “Страна внутри нас”, позволяющей продиагностировать психоэмоциональные состояния детей старшего дошкольного возраста, были выявлены результаты, из которых видно, что такое психоэмоциональное состояние, как радость чаще всего ассоциировалось с красным цветом (39%), то есть радость проявляется как активное, энергичное состояние и чаще связано с коммуникативной сферой. Удовольствие чаще ассоциировалось с зеленым цветом (29%), то есть оно является чаще востребованным и дошкольники чаще испытывают удовольствие, когда взрослые относятся к ним, как к равным и связано с эмоциональной деятельностью. Страх чаще ассоциируется с синим цветом (27%), то есть дошкольникам чаще всего не хватает материнской любви, они очень чувствительны к этому психоэмоциональному состоянию и проявляется в эмоциональной деятельности и символизирует ментальную деятельность. Вина чаще ассоциируется с синим и зеленым цветом (17%), то есть дети более чувствительны к вине и является менее выраженным, если родители относятся к ним, как к равным и проявляется в эмоциональной деятельности. Обида чаще всего ассоциируется с красным цветом (29%), то есть проявляется более активно, чем все остальные и наблюдается у энергичных дошкольников и проявляется в эмоциональной деятельности. Грусть чаще ассоциируется с синим цветом (22%), то есть у дошкольников есть потребность в общении, они очень впечатлительны к этому состоянию и чувствительны, оно проявляется в области творческих переживаний. Злость чаще всего, ассоциируется с синим цветом (24%), то есть у дошкольников есть потребность в общении, они очень впечатлительны к этому состоянию и чувствительны, оно проявляется, если нет чувства “опоры”, уверенности, а также возможности “заземления” негативных переживаний. Интерес чаще всего ассоциируется с зеленым цветом (29%), то есть оно является чаще востребованным и дошкольники чаще испытывают удовольствие, когда взрослые относятся к ним, как к равным и связано с эмоциональной деятельностью.

Исследование позволило определить направления коррекционно-развивающей работы, а именно была проведена коррекция таких качеств, как агрессия, тревога, сверхчувствительность, возбуждаемость, капризность, плаксивость, злобность, завистливость, упрямство, жестокость. Для этого был составлен комплекс занятий развития эмоционально-волевой сферы старших дошкольников, основная цель которого: развитие произвольной регуляции эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста. В процессе коррекционно-развивающей работы решаются следующие задачи:

познакомить детей с эмоциями: радостью, горем, гневом, страхом, удивлением;

научить детей: различать эмоции по схематическим изображениям; понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом; передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства; переключаться с одного эмоционального состояния в противоположное;

развивать произвольное управление поведением, способность сопереживать, волевое усилие, сосредоточенность на определенной работе.

В результате проведенной работы у детей:

эмоции детей приобретают значительно большую глубину и устойчивость, преобладают положительные эмоции:

появляется постоянная дружба со сверстниками;

развивается умение сдерживать свои бурные, резкие выражения чувств;

ребенок усваивает “язык” эмоций для выражения тончайших оттенков переживаний, интонаций голоса;

эмоциональная реакция ребенка максимально адекватна ситуации;

наблюдается изменение характера детских рисунков (преобладание ярких, светлых красок, уверенный контур рисунка, выражение положительных эмоций через рисунок).

Методики исследования. В качестве инструментария для исследования проблемы использовались следующие методики:

. Детская проективная методика Рене Жиля [1, с. 176]

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение" [2, с 226]

. Опросник для родителей "Типы воспитания детей" [3, с. 339]

. Анкета - опросник для родителей "Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка" [2, с. 192]

Характеристика выборки, базы и методов исследования:Исследование проводилось на базе детского сада города Печоры.

В выборку испытуемых вошли 38 воспитанников старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и их родители- 38 человек (мамы).

В исследовании использованы следующие методы: наблюдение, тестирование, методы математической обработки данных.

Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе была осуществлена выборка детей на основе наблюдения.

Второй этап исследования включил в себя подбор адекватных методик с учетом алгоритма исследования и непосредственно проведение самого исследования.

Третий этап включил в себя анализ полученных результатов исследования с использованием методов математической статистики.

На четвертом этапе исследования были сделаны обобщающие выводы на основании результатов проведенного исследования.

Описание методик и результатов исследования. Обработка результатов методами математической статистики.

Исследование началось с наблюдения за испытуемыми. Использовались две схемы наблюдения.

Схема 1. "Отношение ребенка к взрослому" [4, с. 99]

Схема включает в себя наблюдение следующих особенностей поведения ребенка в привычных для него ситуациях:

. Разговаривает с воспитателем или другим значимым для него взрослым только тогда, когда находится с ним наедине или после некоторых усилий "разговорить" его.

. Лжет из боязни.

. Очень бурно переживает, плачет, обижается, если ему делают замечание.

. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

. Любит, чтобы к нему проявляли симпатию, но не просит о ней.

. Никогда не приносит взрослому и не показывает найденных им вещей.

. Здоровается с воспитателем только тогда, когда тот обратит на него внимание.

. Не подходит к взрослому по собственной инициативе.

. Никогда не просит о помощи.

. Легко становится "нервным", краснеет, если ему задают вопрос.

Оценка: Если особенность поведения характерна для ребенка, то соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет - 0 баллов.

Схема 2. "Отношение ребенка к сверстникам" [4, с. 103]

Оценка: Если отмеченная особенность поведения свойственна ребенку, соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет - 0 баллов.

. Старается устраниться от активного участия в игре.

. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим детям.

. Никогда не делится с другими детьми игрушками и сладостями.

. Не оказывает помощь другим, даже если его об этом просят.

. Соглашается на второстепенные роли, никогда не высказывает желания быть главным в игре.

. У него нет друзей ни в детском саду, ни во дворе.

. Избегает общения с другими детьми.

. В игре всегда стремится получить значимую роль, если не получает, отказывается играть.

. Не проявляет интереса к коллективным играм, играет один.

. Часто жалуется взрослым, что его обижают другие дети.

На основе наблюдения по выше указанным схемам все испытуемые были разделены на две группы.

В первую группу вошли 18 испытуемых: 9 девочек и 9 мальчиков. Сюда вошли испытуемые, которые не имеют проблем в сфере взаимоотношений с взрослыми и детьми: легко общаются с воспитателем или другими значимыми для них взрослыми, спокойно относятся к замечаниям, имеют друзей в детском саду и во дворе, в игре стремятся получить значимую роль.

В первой группе испытуемых: 16 детей, в семье которых имеются два ребенка и 2 ребенка из многодетных семей. В этой группе 10 детей являются первым ребенком в семье, 8 детей являются вторым ребенком в семье.

Во вторую группу испытуемых вошло 20 человек: 12 девочек и 8 мальчиков. В эту группу вошли дети, у которых отмечаются проблемы в сфере взаимоотношений с взрослыми и детьми: разговаривают с воспитателем или другим значимым для них взрослым только тогда, когда находятся с ним наедине или после некоторых усилий "разговорить" их, тревожны, стараются устраниться от активного участия в игре, не проявляют дружелюбия и доброжелательности к другим детям, избегают общения.

Во второй группе испытуемых: 16 детей из семей, в которых имеются два ребенка, и 4 ребенка - из многодетных семей. В этой группе: 12 детей являются первым ребенком в семье, 5 детей - вторым ребенком и 3 ребенка - третьим ребенком в семье.

Как было сказано выше, методологический блок исследования состоял из 4 методик.

. Детская проективная методика Рене Жиля.

Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность - выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две большие группы переменных.

. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

. Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

Все авторы, адаптировавшие методику, выделяют 12 признаков:

. отношение к матери - взаимосвязь с матерью,

. отношение к отцу - взаимосвязь с отцом,

. отношение к матери и отцу как семейной чете - взаимосвязь с матерью и отцом как едином целым,

. отношение к братьям и сестрам - взаимосвязь с братьями и сестрами,

. отношение к бабушке и дедушке - взаимосвязь с бабушкой и дедушкой,

. отношение к другу,

. отношение к воспитателю - восприятие воспитателя как значимой, авторитетной личности,

"Отношение (в психологии) - в самом общем виде - взаиморасположение объектов и их свойств… Различают… семейные отношения (на уровне социальных общностей)" [5, с. 258].

"Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия" [5, с. 258].

"Межличностные отношения - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения - это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и др. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга" [5, с. 206].

"Межличностных выборов мотивация (мотивационное ядро выборов) - система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности. Анализ мотивов межличностных выборов позволяет определить психологические причины, по которым индивид готов осуществить эмоциональный и деловой контакт с одними членами группы и отвергает других" [5, с. 206].

Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

. любознательность - интерес к новым знаниям, желание научиться чему - то новому.

"Любознательность. 1.Стремление к приобретению все новых знаний… 2. Живой интерес ко всему тому, что может обогатить жизненный опыт, дать новые впечатления" [6, т.II, с. 105]

. стремление к доминированию - стремление к лидерству в межличностных отношениях.

"Доминировать. 1. Преобладать, господствовать, быть основным…" [6, т.I, с. 762]

. общительность - легкое вступление в контакт с людьми.

"Общительный. Легко входящий в общение с людьми, разговорчивый, не замкнутый" [6, т.II, с. 783]

. отгороженность - замкнутость в общении.

"Отгородиться… 2. Отстраниться от чего - нибудь, кого - нибудь, изолировать себя от чего - нибудь, кого - нибудь" [6, т.II, с. 911]

. адекватность поведения - соответствие поведения моральным критериям норм.

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение"

Диагностическая направленность: социальные переживания ребенка старшего дошкольного - младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.

. Опросник для родителей "Типы воспитания детей" [3, с. 339]

Цель методики: выявить тип воспитания ребенка в семье.

Типы воспитания:

. "Кумир семьи": потакание всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание.

. Гиперопека: обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов.

. Гипоопека: недостаток опеки и контроля за поведением.

Наблюдается при формально-присутствующем контроле, реальном недостатке тепла и заботы, невключенности в жизнь ребенка. В основе этого типа воспитания лежит фрустрация потребности в любви и принадлежности, эмоциональное отвержение ребенка, невключение его в семейную общность.

. Безнадзорность: недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий до полной безнадзорности, проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, делам, интересам, тревогам.

. "Золушка": игнорирование потребностей ребенка, нередко жестокое обращение с ним. Скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не "тот", не "такой". Иногда оно маскируется преувеличенной заботой и вниманием, но выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться как-нибудь от обузы.

. "Ежовые рукавицы": неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки "улучшения", "коррекции" врожденного типа реагировании, сочетающиеся с жестким контролем, регламентацией всей жизни ребенка, с императивным навязыванием ему единственно "правильного" типа поведения.

. Повышенная моральная ответственность: не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни - все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям.

. "Культ болезни": повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о "хрупкости" ребенка, его болезненности и т.д.

Один источник таких переживаний родителей коренится в истории появления ребенка на свет - его долго ждали, обращения к врачам-гинекологам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось его выходить и т.д.

Другой источник - перенесенные ребенком тяжелые заболевания, если они были длительными. Отношение родителей к ребенку формировалось под воздействием страха утраты его. Этот страх заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их, в других случаях - мелочно опекать его.

В типичных высказываниях родителей отражена их ипохондрическая боязнь за ребенка: они находят у него множество болезненных проявлений, свежи воспоминания о прошлых, даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья ребенка.

. "Кронцпринц". Такой тип воспитания все чаще и чаще культивируется в довольно обеспеченных, зажиточных, богатых семьях, члены которых имеют значительный вес в обществе и занимают в нем высокие посты и должности, недосягаемые для большинства людей. Отдав самих себя карьере, родители не могут заниматься собственным ребенком. Недостаток чувств своих они обычно компенсируют искусственной родительской любовью - одаривая и задаривая малыша.

. Противоречивое воспитание: конфликтность во взаимоотношениях между супругами по поводу воспитания детей. Нередко воспитание превращается в "поле битвы" конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь "заботой о благе ребенка". При этом разница во мнениях родителей чаще всего бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель склонен "жалеть" ребенка" идти у него на поводу.

Характерное проявление данного типа воспитания - выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать ребенка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

. Смена образцов воспитания. Такой тип воспитания встречается тогда, когда ребенка до каких-то пор воспитывали одним методом и вдруг из-за семейных обстоятельств (появления новорожденного, развод родителей) стиль воспитания внезапно изменился.

. Анкета - опросник для родителей "Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка".

Анкета-опросник предназначена для выявления представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка по следующим показателям:

Эмоциональный опыт ребенка.

Под эмоциональным опытом ребенка понимается эмоциональное проживание конкретного события или ситуации различного модального содержания (радостного, печального, страшного и пр.). Учитываются события, вызвавшие у ребенка эмоции высокой интенсивности, т.е. эмоциональные реакции на высоком пороге реагирования. Имеются в виду: эмоциональное возбуждение, полная или частичная заторможенность, различного рода депрессии, дисфории и эйфории, шоковые и коматозные состояния.

Присутствие у ребенка фактора эмоциональной напряженности.

Под фактором эмоциональной напряженности понимается проявление в повседневном поведении симптомов эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности как негативных показателей эмоционального развития ребенка.

Наличие у ребенка знаний и представлений о чувствах, эмоциях.

Знания и представления о чувствах, эмоциях у ребенка формируются в дошкольном детстве и составляют часть его общего когнитивного развития. В норме ребенок должен интересоваться содержанием и проявлением различных эмоциональных состояний.

Эмоциональное поле ребенка.

Под эмоциональным полем понимается комплекс особенностей эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, людьми и самим собой. Этот комплекс включает: эмотивность, эмоциональную пластичность, эмоциональную реактивность и др. В совокупности эти особенности дают представление об общей эмоциональности личности.

Эмоциональный (модальный) стиль ребенка.

Эмоциональный стиль ребенка определяется на основе преобладающих эмоциональных состояний, их знака и модальности. Знак эмоциональных состояний дифференцирует эмоциональный фон ребенка: положительный, отрицательный, нейтральный. Положительный эмоциональный фон характеризуется достаточно стабильным и конструктивным принятием себя и окружающей действительности (позитивное отражение). Отрицательный фон характеризуется деконструктивным отношением к себе или окружающей действительности (негативное отражение), также достаточно стабильным. Нейтральный фон характеризуется отсутствием выраженного отношения к себе и окружающей действительности (нарушенное отражение).

Экспрессивность (мимическая выразительность) ребенка.

Под экспрессивностью понимается мимическая выразительность ребенка при эмоциональном реагировании.

А также некоторые вопросы выявляют позицию родителей по отношению к ребенку, особенности их эмоционального взаимодействия, а также степень достоверности ответов.

Описание и обработка результатов исследования методами математической статистики

Проведя диагностические исследования, были получены следующие результаты:

. Детская проективная методика Рене Жиля

Для изучения социальной приспособленности ребенка, а также взаимоотношений с окружающими использована детская проективная методика Рене Жиля.

Проанализировали результаты исследования по каждому признаку. Для этого использовали Q - критерий Розенбаума, который используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого - либо признака, количественно измеренного [8, с. 42].

Результаты исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений по методике Рене Жиля позволили сделать вывод о том, что дети первой группы превосходят детей второй группы по следующим переменным: отношение к воспитателю, любознательности и социальной адекватности поведения. То есть дети первой группы воспринимают воспитателя как авторитетное, значимое лицо. Их интересуют новые знания, желание научиться чему-либо. Поведение детей первой группы соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированные, умеют выстраивать и регулировать и свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией.

. Диагностическая методика для детей 5 - 8 лет "Оцени поведение"

Для изучения социальных переживаний ребенка старшего дошкольного - младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам использовалась диагностическая методика "Оцени поведение".

При оценке результатов методики воспользовались тем, что обоснование оценки, даваемая ребенком поступку, может быть построено на нескольких основаниях:

• внешнее - оценка ориентирована на внешний вид героя картинки;

• поведенческое - оценка ориентирована на содержание действия, совершаемого персонажем;

• промежуточное - оценка сочетает в себе обе составляющие.

Результаты данной методики помогли отследить социальные переживания ребенка старшего дошкольного школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.

В ходе исследования выявлено, что дети первой группы оценивают поведение персонажей методики по поведенческому основанию - 14 человек (78%); по промежуточному основанию - 4 человека (22%).

Дети второй группы оценивают поведение персонажей, используя поведенческое основание - 7 человек, что составляет 35%; промежуточное основание - 6 человек (30%), внешнее основание - 7 детей (35%).

Большинство детей первой группы (78 %) - дети с высоким уровнем развития социальной нормативности, хорошо социализированные, умеющие выстраивать и регулировать и свое и чужое поведение. В ответах этих детей оценивается только поведение героев. Для детей этой группы характерны развернутые речевые дополнения и аргументация сделанной ими оценки, что доказывает, что эта оценка не случайна.

У детей второй группы нет устойчивых предпочтений в оценках поведения героев картинок. Несмотря на то, что эталоны, по которым оценивается поведение персонажей, достаточно осознаны ребенком, это, скорее, знаемые, а не реально действующие социальные переживания, так как в реальном поведении самих детей и в их оценке деятельности других эти знания не присутствуют; они изолированы от тех оценок, которые дети применяют в жизни к своим и чужим поступкам. В то же время эти дети временами, особенно при помощи психолога, могут вспоминать о существующих нормах оценки, особенно если поступок (добрый или злой), совершаемый героем на картинке, близок самому ребенку.

Таким образом, оценки поведения, которые дали дети этой группы героям картинок, непостоянны и зависили не столько от их знаний и развитых оценочных норм, сколько от житейского опыта и симпатий.

Влияние компьютерных игр на детей

Одним из мотивов приобретения компьютера домой для многих занятых родителей является обеспечение игрового досуга для детей- При этом компьютер принимает на себя роль более активного развлекательного устройства, чем обыкновенный телевизор. Ведь, играя на компьютере, ребенок не просто сидит, так сказать разинув рот, а активно взаимодействует пусть с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром. При этом он учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове ОБРАЗНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх, требующих раскрытия закономерностей в переходе от одной игровой ситуации (сцены) к другой. Такие игры обладают несомненным развивающим потенциалом, особенно для развития интеллекта. И в этом проявляется их положительное влияние на развитие детей.

Другой вопрос - о влиянии компьютерных игр на физические здоровье детей и на развитие личностных и прежде всего ценностно-ориентационных, моральных качеств.

Электромагнитная вибрация и ионизирующее излучение даже самых хорошо защищенных современных мониторов - тяжелая нагрузка на зрение и осанку несформировавшегося организма. САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ требования совершенно категоричны - не более 1 часа в день для подростков и старшеклассников и не более 30-40 минут для детей младшего школьного возраста (для того, чтобы обезопасить детей, остающихся одних дома, приходится просто уносить с собой соединительные кабели или пользоваться более изощренными ключами и паролями доступа к сегментам жесткого диска и отдельным программам). Хотя игры дают ребенку в большей степени возможности для активной эмоциональной разрядки, чем пассивное поглощение эмоциогенных впечатлений у экрана телевизора, в больших дозах они приводят к накоплению хронического стресса со всеми вытекающими отсюда последствиями для организма.

Что касается влияния на личность, то это зависит от репертуара игр К сожалению, психологические исследования, в том числе проведенные в нашей стране, показали, что доминирующие на рынке КОММЕРЧЕСКИЕ ИГРЫ западного производства культивируют агрессивно-индивидуалистическую мораль, что быстро отражается на самосознании подростка, особенно талантливого (Я против всех!). С другой стороны, если бы разработчики игр больше заботились не о потакании примитивным инстинктам, а работали над созданием поучительных в моральном плане игровых сюжетов, то подобный эффект игровой практики наверняка сменился бы с минуса на плюс. Но индустрия развлечений, к несчастью, идет во всем мире другим путем. Несомненным фактом является ныне то, что сюжеты компьютерных игр, также как и сюжеты коммерческих шоу-программ и кинофильмов, уже создаются поколением людей, прошедших с детства школу гедонистического аутизма (под девизом Мир - источник моих наслаждений), и они просто транслируют собственную мораль новым поколениям людей. Для них любая шоу-программа, в том числе компьютерная игра, - это особый наркотик или добавка к настоящим наркотикам.

Условность мира современных компьютерных игр ( как, впрочем, и мира мультиков) требует чрезвычайного ограничения в доступе к ним дошкольников, вплоть до полного исключения в отдельных случаях. Пока не сформировался Образ Реального Мира, как интегративная база элементарного здравого смысла, воздействие условных игр может оказаться в случае впечатлительного ребенка до определенной степени шизофренизирующим. Во всяком случае нередко ребенок застревает на этапе младенческого АУТИЗМА и эгоцентризма: оказывается не чувствительным к реальным требованиям реального мира взрослых.