



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
код, направление**

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-406/102-4-1

Григорьева Арина Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Лысова А.А.

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

« ____ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск

2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
ГЛАВА I. Теоретический анализ проблемы эмоционального развития	
1.1. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в научной литературе.....	5
1.2. Особенности эмоционального развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	26
1.3. Игра как средство эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста.....	37
Выводы по первой главе	50
ГЛАВА II. Экспериментальная работа по исследованию страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	
2.1. Исследование страхов детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	52
2.2. Коррекционная работа по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.....	70
Выводы по второй главе	79
Заключение	81
Список литературы	83
Приложение №1.....	90
Приложение №2.....	93

Введение

Психическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов. По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, В.С. Мухина, Т.А. Репина и других) ребёнок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями являются тревожность и страхи у детей (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и другие).

Одной из наиболее опасных эмоций является страх. Согласно определению Е. Степановой, страхи - это эмоционально насыщенные ощущения беспокойства в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия.

С возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка. Это подчеркивает актуальность и значимость проблемы эмоционального развития детей с НЗ, что и обусловило выбор нами темы квалификационной работы «Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности»

Объект исследования: процесс эмоционального развития детей дошкольного возраста

Предмет исследования: особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Цель исследования: выявить особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и осуществить подбор игр и упражнений по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

В соответствии с объектом и предметом исследования нами были поставлены следующие *задачи*:

1) изучить теоретические основы эмоционального развития детей дошкольного возраста;

2) исследовать страхи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;

3) осуществить подбор игр и упражнений по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

Методологической основой исследования являются теоретические концепции ведущих отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева о закономерностях развития детской психики, так же исследования И.В. Дубровиной, А.И.Захарова, Г.Эберлейн, труды А.Г. Литвака, Л.А. Дружининой, Л.И, Плаксиной и др.

Методы исследования: изучение теоретических источников, наблюдение, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, подготовка рекомендаций для педагогов и родителей.

Экспериментальная база исследования: Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 43 (компенсирующего вида) для детей с

нарушениями зрения, г. Озёрска. В эксперименте приняли участие 7 детей в возрасте 5-6 лет, имеющих нарушения зрения и 6 детей в возрасте 5-6 лет, не имеющих нарушений зрения, обучающихся на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (Центр развития ребёнка) детский сад № 58

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Теоретический анализ проблемы эмоционального развития

1.1. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в научной литературе

Понятия «Эмоциональная сфера», «Эмоциональное состояние», «Эмоции» используются в терминологическом поле многих наук и связаны с эмоциональным развитием человека. Обратившись к словарям, справочникам по психологии и научным работам, мы выяснили, что эмоциональная сфера – это многокомпонентная система, регулирующая внешнюю и внутреннюю деятельность человека, а также состояние его организма и всех его систем. П.М. Якобсон определяет понятие «эмоциональная сфера» как область психической жизни человека, представляющая собой совокупность различных эмоциональных состояний. [64]

В психологии в качестве компонентов эмоциональной сферы чаще всего выделяют собственно эмоции, чувства, аффекты, а также такие эмоциональные состояния как стресс, фрустрация, настроение и др.

Эмоции по праву считаются одним из механизмов регуляции внешней и внутренней деятельности, а также состояния организма, всех его систем. «...Таким образом, эмоция в своем проявлении многокомпонентна».- Ильин Е.П. [30.с. 568]. О многокомпонентности эмоций говорит и В.Л. Зинченко, выделяя следующие: эмоционально-оценочный компонент, экспрессивный компонент, когнитивный, физиологический, поведенческий компонент.[34]

Обобщенную классификацию эмоций дают В.Л. Зинченко, К. Изард, и др., но правильнее считать, что существуют такие эмоции, которые

способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение. Подобный подход позволяет отнести ту или иную эмоцию в разряд позитивных или негативных в зависимости от того, какое воздействие она оказывает на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением.[29]

Подводя итог сказанному, можно отметить следующее:

эмоция – это намного более высокий уровень эмоционального реагирования, чем эмоциональный тон;

- это реакции на ситуацию, а не на отдельный раздражитель;
- это дифференцированная оценка разных ситуаций;
- это не только способ оценки предстоящей ситуации, но и механизм заблаговременной и адекватной подготовки к ней за счет мобилизации психической и физической энергии;
- это механизм закрепления положительного и отрицательного опыта.

Как отмечает К. Изард, эмоция – это сложный процесс, который имеет нейрофизиологический, нервно-мышечный и феноменологический аспекты. Нейрофизиологический аспект определяется электрической активностью нервной системы (коры, гипоталамуса и т.п.). Нервно-мышечный – это, прежде всего, мимическая деятельность, а также пантомимичные, висцерально-эндокринные и иногда голосовые реакции. На феноменологическом уровне эмоция проявляется как переживания, что имеет непосредственную значимость для субъекта. Эмоции могут проявляться активно и пассивно. Они имеют также отчетливо выраженный конкретно-ситуативный характер, т. е. выражают оценочное отношение

субъекта к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в этих ситуациях.[30]

Среди различных эмоций эмоция страха наиболее важна для эмоционального развития ребенка. Понятие страха разрабатывалось многими исследователями и имеет разные трактовки. В современном словаре по психологии под редакцией В.В.Юрчук мы находим, что «страх - аффективно чувственная эмоция, которая возникает в обстоятельствах превентивности - угрозы - боязни за свою социальную или же биологическую экзистенцию у субъекта». [63] Артур Ребер в большом толковом психологическом словаре трактует страх как «эмоциональное состояние, возникающее в присутствии или предвосхищении опасного или вредного стимула. Страх обычно характеризуется внутренним, субъективным переживанием очень сильного возбуждения, желания бежать или нападать и рядом симпатических реакций».[54] Согласно З.Фрейду «страх - это состояние аффекта - объединение определённых ощущений ряда удовольствия - неудовольствия с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а так же вероятно, и отражение определённого значимого события» [60]. В.Даль в «Толковом словаре живого великого русского языка» определяет страх как страсть, боязнь, робость, сильное опасенье, тревожное состояние души от испуга от грозящего или воображаемого бедствия.[19] Р.В. Овчарова рассматривает страх, как эффе́ктивное (эмоционально заострённое), отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия [49]. Известный физиолог И.П.Павлов трактует страх как «проявление естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакции с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный рефлекс и сопровождается определёнными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности» [50]. Ю.А. Неймер, А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский

рассматривают страх как «эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительной и воображаемой опасности».[3]

Таким образом, проанализировав разные трактовки понятия страха, мы остановили свой выбор на определении данном В.В. Юрчук, так как оно отличается полнотой, точностью и современностью. Поэтому в своей работе мы будем опираться на это определение. В.В. Юрчук мы находим, что «страх - аффективно чувственная эмоция, которая возникает в обстоятельствах превентивности - угрозы - боязни за свою социальную или же биологическую экзистенцию у субъекта».[63]

Страх - это эмоция, о которой многие люди думают с ужасом. Возможно потому, что эмоция страха сама по себе вызывает ужас, она переживается нами достаточно редко. И всё же страх - реальная часть нашей жизни. Человек может переживать страх в разных ситуациях, но все эти ситуации имеют одну общую черту. Они ощущаются, воспринимаются человеком как ситуации, в которых под угрозу поставлено его спокойствие и безопасность. Интенсивное переживание страха запоминается надолго. Страх складывается из определённых и вполне специфических физиологических изменений, экспрессивного поведения и специфического переживания, проистекающего из ожидания угрозы или опасности. У маленьких детей, так же как и у животных, ощущение угрозы или опасности сопряжено с физическим дискомфортом, с неблагополучием физического «Я». Страх, которым они реагируют на угрозу, это боязнь физического повреждения. Субъективное переживание страха ужасно, и что странно - оно может заставить человека оцепенеть на месте, тем самым, приводя его в абсолютно беспомощное состояние, или, наоборот, может заставить его броситься наутёк, прочь от опасности. Известный

физиолог И.П.Павлов считает страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный рефлекс и сопровождается определёнными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделением желудочного сока.[50]

Страх возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Существуют две угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своём исходе характер. Это смерть и крах жизненных ценностей, противостоящих таким понятиям как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. Но и помимо крайних выражений страха всегда подразумевает переживание какой-либо реальной или воображаемой опасности.[30]

Понимание опасности, её осознание формируется в процессе жизненного опыта и межличностных отношений, когда некоторые безразличные для ребёнка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих воздействий. Обычно в этих случаях говорят о появлении травмирующего опыта (испуг, боль, болезнь, конфликты и т.д.). Гораздо более распространены так называемые внушённые детские страхи. Их источник - взрослые, окружающие ребёнка (родители, бабушки, воспитатели детских учреждений), которые непроизвольно заражают ребёнка страхом, тем, что излишне настойчиво, подчёркнуто эмоционально указывают на наличие опасности. В результате ребёнок реально воспринимает только вторую часть фраз типа: «Не подходи - упадёшь», «Не гладь - укусит» и др. Маленькому ребёнку пока ещё не ясно, чем ему всё это грозит, но он уже распознаёт сигнал тревоги, и естественно, у него возникает реакция страха. Взрослый добился своего -

ребёнок послушался. Но страх закрепился и распространился на исходные ситуации.

Всё это даёт основание говорить об условно-рефлекторном характере страха, даже если ребёнок пугается (вздрагивает) при внезапном стуке или шуме, так как последний когда-то сопровождался крайне неприятным переживанием. Подобное сочетание запечатлелось в памяти в виде определённого эмоционального следа и теперь не произвольно ассоциируется с любым внезапным звуковым воздействием.[61]

Так же часто, как термин «страх», встречается термин «тревога». По мнению А.И. Захарова в страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства. Апофиз страха и тревоги - ужас. Тревога - это предчувствие опасности, состояние беспокойства. Чаще тревога проявляется в ожидании какого-то события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать неприятными последствиями. Тревога присуща людям с развитым чувством собственного достоинства, долга, ответственности. Тревога выступает и как пропитанное беспокойством чувство ответственности за жизнь, как свою, так и близких людей. Страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной объективизированной форме, если предчувствия не пропорциональны опасности и тревога принимает затяжное течение. В некоторых случаях страх представляет собой своеобразный клапан для выхода лежащей над ним тревоги. Если человек начинает бояться самого факта возникновения страха, то здесь высокий, запредельный уровень тревоги, так как он боится, опасается всего того, что может даже косвенно угрожать его жизни и благополучию.[27]

В психологии и педагогике существуют разные классификации страхов. В психологическом словаре под общей редакцией Ю.А. Неймера

выделяется 3 основных вида страхов: реальный, невротический и страх свободный:

Реальный страх - рациональное выражение инстинкта самосохранения как нормальная реакция на восприятие внешней опасности.

Страх невротический - разнообразные формы «бесцельного страха» невротиков, возникают из-за отвлечения либидо от нормального применения, либо из-за отказа психических инстанций.

Страх свободный - общая неопределённая боязливость, готовая на время привязаться к любой появившейся возможности и выражающаяся в состоянии «боязливого ожидания», страх беспредметный, не связанный с каким-либо объектом, вызывающим этот страх. [1]

Наиболее полной можно считать классификацию страхов А.Захарова:

1. По характеру - природные, социальные, ситуативные, личностные.
2. По степени реальности - реальные и воображаемые.
3. По степени интенсивности - острые и хронические.

Несмотря на то, что страх - это интенсивно выражаемая эмоция, следует различать его обычный, естественный, или возрастной характер, и патологический уровни. Обычно страх кратковременен, обратим, исчезает с возрастом, не затрагивает глубоко ценностные ориентации человека, существенно не влияет на его характер, поведение и взаимоотношения с окружающими людьми. Некоторые формы страха имеют защитное значение, так как позволяют избежать соприкосновения с объектом страха.[26]

На патологический страх указывают его крайне драматические выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение) или затяжное, навязчивое, труднообратимое течение, произвольность, то есть полное отсутствие контроля со стороны сознания, как и не благоприятное

воздействие на характер, межличностные отношения и приспособление человека к социальной действительности. [26]

В педагогической литературе рассматривается следующая классификация страхов. Страх условно делится на ситуативный и личностный.

Ситуативный страх возникает в необычной, крайне опасной или шокирующей взрослого или ребенка обстановке, например, при нападении собаки. Часто он появляется в результате психического заражения паникой в группе людей, тревожных предчувствий со стороны членов семьи, конфликтов и жизненных неудач.

Личностно обусловленный страх предопределен характером человека, например, его повышенной мнительностью, и способен проявляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми.

Ситуативный и личностно обусловленный страхи часто смешиваются и дополняют друг друга.

Страх реальный и воображаемый, острый и хронический. Реальный и острые страхи предопределены ситуацией, а воображаемый и хронический - особенностями личности.

Несмотря на то, что страх - это интенсивно выраженная эмоция, следует различать его обычный, естественный, или возрастной, и патологический уровни. Обычно страх кратковременен, обратим, исчезает с возрастом, не затрагивает глубоко ценностные ориентации человека, существенно не влияет на его характер, поведение и взаимоотношения с окружающими людьми. Некоторые формы страха имеют защитное значение, поскольку позволяют избежать соприкосновения с объектом страха.[27]

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся началом опасности. Как указывает Боулби, причиной страха может быть либо присутствие чего-то, что обеспечивает безопасность. Страх может иметь своим предметом какого-либо человека или объект. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, такие страхи переживаются, как беспредметные. Страх может вызываться страданием, это связано с тем, что в детстве сформировались связи между этими чувствами.[2]

По мнению А.И.Захарова иногда выражения страха так очевидны, что не нуждаются в комментариях, например, ужас, оцепенение, растерянность, плач, бегство. О других страхах можно судить только по ряду косвенных признаков, таких как стремление посещения ряда мест, разговоров и книг на определённую тему, смущение и застенчивость при общении. При остром чувстве беспокойства человек теряется, не находит нужных слов для ответа, говорит невпопад, невнятным, дрожащим от волнения голосом и часто замолкает совсем. Взгляд отсутствующий, выражение лица испуганное. Внутри всё «опускается», холодеет, тело становится тяжёлым ноги ватными, во рту пересыхает, дыхание перехватывает, щемит в области сердца, ладони становятся влажными, лицо бледнеет, и человек «обливается холодным потом». Одновременно он совершает много лишних движений, переминается с ноги на ногу, поправляет без конца одежду или становится неподвижным или скованным. Перечисленные симптомы острого беспокойства говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма, их расстройстве.[28]

При состояниях хронического беспокойства и страха человек (ребёнок) находится в напряжённом ожидании, легко пугается, редко улыбается, всегда серьёзен и озабочен. Он не может полностью расслабить мышцы, излишне устаёт, ему свойственны приходящие головные боли и

спазмы в различных участках тела. Несмотря на усталость, не удаётся сразу заснуть, так как ребёнку мешают всякого рода навязчивые мысли, догадки предчувствия.

По мнению Г. Эберлейна наличие устойчивых страхов у детей говорит о неспособности их справиться со своими чувствами, контролировать их, когда дети пугаются, вместо того, чтобы действовать, и не могут остановить «разгулявшиеся» чувства.

В старшем дошкольном возрасте количество страхов у мальчиков, а особенно у девочек достаточно большое.

Выделим факторы, участвующие в возникновении страхов:

- наличие страхов у родителей, главным образом у матери;
- тревожность в отношении с ребенком, избыточное предохранение его от опасности и изоляция от общения его со сверстниками;
- излишне ранняя рационализация чувств ребенка, обусловленная чрезмерной принципиальностью родителей или их эмоциональным неприятием детей;
- большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье;
- отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков, создающее проблемы в общении со сверстниками и неуверенность в себе;
- конфликтные отношения между родителями в семье;
- психические травмы типа испуга, обостряющие возрастную чувствительность детей к тем или иным страхам;

-психическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.[1]

Итак, мы рассмотрели возрастные страхи, то есть страхи, возникающие у эмоционально чувствительных детей, как отражение особенности их психического и личностного развития.

Кроме возрастных существуют невротические страхи. Согласно З. Фрейду, разнообразные формы «бесцельного страха», невротический страх; возникают из-за отвлечения либидо от нормального применения, либо из-за отказа психических инстанций.

В психоанализе особо выделяются такие формы его:

- 1) страх свободный — общая неопределенная боязливость;
- 2) многообразные фобии, когда страх накрепко связывается с определенными содержаниями представлений;
- 3) спонтанные приступы страха, проявляемые при истерии и других формах тяжелых неврозов, а также в любых условиях возбуждения, в виде аффекта страха или приступа страха свободного, которые или сопровождают симптомы, или же выступают независимо от каких-либо условий и без видимой обусловленности внешней опасностью.[60]

Ближе к 7 и особенно к 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов можно уже говорить о развитии тревожности как определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам. Все это указывает на возрастающую социальную детерминацию страхов, выражаемых опасением быть не тем, кого любят и уважают, то есть на их социально-психологическую обусловленность. Поэтому страх быть не тем чаще всего встречается не только у эмоционально

чувствительных детей с развитым чувством собственного достоинства, но именно у тех из них кто внутренне ориентирован на социальные нормы и стремится соблюдать их [28].

Максимального возрастного развития страх быть не тем достигается в младшем школьном возрасте - от 8 до 11 лет, когда дети втягиваются в учебу, с интересом овладевают новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и переживают по поводу отметок. Если социально опосредованный страх быть не тем возникает уже в старшем дошкольном возрасте, то он, как большое число страхов, будет больше выражен при тревожно-мнительных характерах родителей и соответствующем стиле их отношений с детьми.

У детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Таким образом, анализ научных исследований выявил следующее:

1. С возрастом страхи детей меняются.
2. В старшем дошкольном возрасте доминирующим страхом является страх смерти и одиночества. [28]

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых на понятия «эмоциональное развитие», «эмоция» «страх», мы выявили, что эмоции (от лат. «emotion» – волнение) – это различные психические явления, выражающие в форме непосредственных переживаний и являющиеся важным фактором регуляции его жизнедеятельности. Одной из эмоций является страх, под которым подразумевается, эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник

действительной и воображаемой опасности» Ю.А.Неймер, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский.[3]

Рассмотрим закономерности эмоционального развития ребенка в период дошкольного детства

Детство, детский возраст – период жизни человека от рождения до отрочества (от рождения до 11-12 лет). В этот период ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа, не способного к самостоятельной жизни, до вполне адаптированной к природе и обществу детской личности.

В младенческом возрасте переломным моментом в жизни ребенка многими авторами признан непосредственно процесс рождения, связанный с физическим отделением от материнского организма. Ощущения новорожденного недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями, что дало возможность Л.С. Выготскому говорить о «чувственных эмоциональных состояниях или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений».[14] П.М. Якобсон же выделяет следующие эмоциональные состояния младенца – страх, удовольствие, гнев, беспокойство [64]. И.В. Шаповаленко говорит о том, что у ребенка первых 2–х недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция недовольствия на дискомфорт или насильственное пробуждение, а положительные эмоции отметить не удастся, так как удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка. Примерно в 1 месяц у ребенка появляется «комплекс оживления». Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность – улыбку, – знаменует собой появление первой социальной потребности – потребности в общении. О «комплексе оживления» пишут многие авторы работ по психологии: Шаповаленко И.В., Якобсон, Кулагина И.Ю. и др.[64]

С 2-х месяцев до года ребенок требует социальных контактов, в результате чего появляется новый вид эмоционального реагирования – формирование аффективно-личностных связей. Они закладываются в первые полгода жизни ребенка, чему способствует развитие у него средств экспрессии. В начале младенец выражает свои аффекты беспокойными движениями или неподвижностью. Затем подключаются мимика, звуки и телесные движения.

В первые 3–4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности. После 3–4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова (1949) пишут, что до года улыбка появляется у ребенка почти исключительно на человеческое лицо или голос. Ко второй половине первого года жизни у детей внезапно появляются боязнь незнакомых людей и тревога отделения от родителя («тревога семимесячных»). [21] Боязнь незнакомых людей сопровождает ребенка почти до двух лет. При недостатке ситуативно-личностного общения младенца с взрослыми аффективно-личностные связи не устанавливаются, что нарушает не только эмоциональное, но и общее психическое развитие ребенка (Р. Спитц, П. Янг, Г. Крейг , К. Бриджес). [32]

Первый год жизни ребёнка связан с сенсомоторным периодом умственного развития (И.В. Шаповаленко). Автор подчеркивает важность раннего развития ребёнка в этот период и ссылается на высказывание авторитетного ученого Т. Бауэра: «Младенчество является решающим периодом познавательного развития - в это время ребенок может много

приобрести, но и многое потерять. Более того, потери этого периода с возрастом восполняются труднее, а приобретения остаются надолго». [60]

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций, что чаще всего, по мнению многих авторов, связано с определенным стилем воспитания в семье: это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых.

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

В этот период начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого – ситуация «Мы», как назвал ее Л.С. Выготский. А вот следующий этап — психологическое отделение от матери – наступает уже в раннем детстве. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания. (И.Ю. Кулагина). Узнавание себя – простейшая, первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок называет себя – сначала по имени, в третьем лице. Более того, у ребенка появляется и первичная самооценка. Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов. Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена. (Н.А. Менчинская). Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. [48]

Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Как отмечают А. В. Запорожец (1966) и А. А. Люблинская (1971), это может быть связано с запаздывающими эмоциональными реакциями на ситуацию, неумение понимать эмоциональные состояния других (Леонтьев, 1975). [39]

Психическая жизнь малыша трехлетнего возраста приобретает уже более сложный характер. Становятся шире и многообразнее его социальные связи с окружающими, развилась в достаточно многообразных формах речь - могучее средство общения, выражение своих интересов, эмоционального отношения к явлению или событию окружающей жизни.

В три-пять лет стыд, соединяясь с эмоцией страха, приобретает новое качество, превращаясь в страх осуждения. По данным Ю. А. Макаренко (1976), уже в возрасте 2-3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда [46]. У детей 3 лет появляется гордость за свои достижения (М. И. Лисина, 1980) В этом же возрастном диапазоне появляется такие социальные эмоции, как стыд, гордость и вина [40]. Заметные изменения происходят с возрастом в эмоциональном отношении детей к сверстнику (Л. Н. Галигузова, 1980) [17]. Дети младшей ясельной группы, как правило, с улыбкой разглядывают друг друга, иногда наблюдаются проявления ласки, а сопереживать чужому горю дети начинают выучиваться в возрасте между 18-м и 24-м месяцами. (Е.П. Ильин) [34].

В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. В ситуации бессилия самостоятельно справиться с

какой – либо трудностью, вполне вероятно эмоциональная вспышка, наступает кризис трех лет.

Л.С. Выготский, вслед за Э. Келер, описывает несколько характеристик кризиса 3 лет. Вот основные из них, присущие и другим кризисным периодам:

- негативизм (ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого);

- упрямство (это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались);

- строптивость (направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания); обесценивание.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипации ребенка [13].

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Как отмечают многие отечественные психологи, это период познания мира человеческих отношений, период творчества, первоначального становления личности ребенка. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально - потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. Центральными

новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознания.

К старшему дошкольному возрасту возникают первые этические инстанции - происходит усвоение этических норм, моральных чувств, впервые феномен «горькой конфеты». (А.Н. Леонтьев) [39].

Наблюдая ребенка в его естественных формах проявлений, мы видим, что взаимоотношения с другими людьми - важнейший, но, конечно, не единственный источник его чувств. Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у него по отношению к животным, растениям, игрушкам, предметам и явлениям природы. Идентификация в форме сочувствия - самая типичная для ребенка форма отождествления другого с собой и себя с другим.

Как пишет А.В. Запорожец, в дошкольном возрасте также происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Так, эмоции начинают переплетаться с представлениями, тем самым позволяя предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний [25].

Е.П. Ильин в своей работе пишет о том, что у дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, внося коррективы в их планы [34].

Я.З. Неверович, В.С. Мухина также подчеркивают тесную связь эмоциональных процессов с мотивационной сферой: «Все, во что включается дошкольник - игра, рисование, лепка, конструирование,

подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., – должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно» [2].

В дошкольном возрасте постепенно развивается умение определять эмоциональное состояние других людей. Этот вопрос подробно изучен А. М. Щетининой на детях 4-5 и 6-7 лет. Ею были выявлены 4 типа восприятия эмоций по экспрессии, которые могут рассматриваться и как уровни развития этого умения. Однако, как отмечает автор, собственный эмоциональный отклик (эмпатия) проявлялся детьми как 4-5 лет, так и 6-7 лет чаще всего при восприятии эмоций гнева, грусти и страха. Для большей части детей 5-6 лет становится доступным определение эмоций другого человека и по его речи (Манеров, 1993). К концу дошкольного возраста у ребенка 5-7 лет формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и потребности соответствовать положительному нравственному эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности. (П.М. Якобсон, В.С. Мухина) [64].

Также многими психологами и педагогами установлено, что 6-7 летний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного

поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. При этом ведущую роль играет положительная оценка взрослого, его доброжелательный контроль, ведь правильное поведение в присутствии взрослого - первый этап морального развития поведения ребенка. А невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях (И.В. Шаповаленко, П.М. Якобсон, Е.П. Ильин и др.) [34]

Наряду с возрастными изменениями, на становление эмоциональной сферы ребенка влияет и социальное окружение и взаимоотношения в семье. Важность этого фактора подчеркивают многие педагоги – практики и психологи. Так, П.М. Якобсон считал, что потребность в общении с близкими, в их ласке, внимании, в возможности поделиться поразившими впечатлениями, потребность в их оценке - все это вызывает разнообразные переживания: радости, обиды, удовлетворения, огорчения, стыда, зависти, тем самым развивая и обогащая эмоциональную сферу [64]. В.С. Мухина: «Каждый ребёнок испытывает потребность в любви и одобрении. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка - его взаимоотношения с другими людьми – взрослыми и детьми. Когда окружающие относятся к ребенку ласково, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям».[10]

Отечественный известный педагог А.С. Макаренко также уделял огромную роль социального фактора на формирование эмоциональной

сферы: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [46].

Детский психоаналитик Дж. Боулби, разработал теорию привязанности, главная идея которой является роль матери, привязанность к ребенку в становлении его эмоционального развития [7]. Р. Шпиц также подчеркивает, что взаимоотношения между матерью и ребенком в самом раннем возрасте оказывают влияние на формировании его личности в целом. Широкую известность получила позиция и Э. Фромма по вопросу о роли отца и матери в воспитании детей, об отцовской и материнской любви. К. Бютнер, Ф. Дольто и многие другие психологи и психоаналитики также в своих работах и исследованиях подчеркивали важность семейных отношений в становлении личности ребёнка [1].

Таким образом, осуществив анализ точек зрения ученых на эмоциональное развитие ребенка на этапе дошкольного детства, мы выявили следующее:

1. Эмоциональная сфера представляет собой многослойную систему, развивающуюся в онтогенезе и играющую важную роль в развитии личности;

2. В возрасте 6-7 лет она характеризуется следующим образом:

– возникновением эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнением и осознанием переживаний, обогащением новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы;

– возникновением первых этических инстанций (усвоение этических норм, моральных чувств, впервые феномен «горькой конфеты»);

- спокойной эмоциональностью, отсутствием сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам;
- появлением у дошкольников таких эмоций, как сочувствие к другому, сопереживание;
- развитием умения определять эмоциональное состояние других людей;
- формированием эмоционально положительного отношения к самому себе, ориентирующее ребенка на притязания, соответствия положительному этическому эталону.

1.2. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

К детям с нарушениями зрения относятся по уточненной классификации В.З. Денискиной:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучшем видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучшем видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией.

Наиболее часто встречающееся нарушение зрения у детей дошкольного возраста – это косоглазие. Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока.[20]

Косоглазие характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается:

- внутренние, или сходящееся;
- наружное, или расходящееся;
- косоглазие кверху;
- косоглазие книзу.

Сходящееся косоглазие встречается в 10 раз чаще, чем расходящееся. Оно в 70-80 % случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией.

Косоглазие бывает:

- односторонним (монолатеральным) — косит постоянно один глаз;
- двусторонним (альтернирующим) — попеременно косят оба глаза.

При альтернирующем косоглазие зрение, как правило, достаточно высокое и одинаковое в обоих глазах. Постоянное косоглазие сложнее альтернирующего, так как при нем в результате постоянного отклонения одного глаза, при отсутствии фузии (слияние двух изображений) довольно быстро развивается амблиопия.

Нарушение слияния двух изображений в одно может возникнуть вследствие усиленной (при дальнозоркости) или ослабленной (при близорукости) аккомодации и связанной с ней конвергенции (сведении осей глаз). Такое косоглазие называют аккомодационным, а все другие формы содружественного косоглазия неаккомодационным.

Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения.

При косоглазии зрительная ось одного глаза отклоняется от совместимой точки фиксации. В таком случае изображения объекта попадают на неидентичные точки сетчаток правого и левого глаза, становятся не совместимыми, появляется тенденция к двоению зрительного изображения, затрудняется ориентировка в пространстве. Центральная нервная система принимает активные меры к тому, чтобы изображение, воспринимаемое с отклоненного глаза, подавлялось, из-за чего на нем возникает функциональная слепота. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза. Функции зрения выполняет один глаз.

Термином «амблиопия» обозначаются такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие, или страбизм, — не параллельность оптических осей глаза, при этом в 85-90% случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, то есть появление амблиопии.

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию:

- слабой степени(острота зрения 0,8-0,4);
- средней степени(острота зрения 0,3-0,2);
- высокой степени(острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокой(острота зрения 0,04 и ниже) степени (Э. С.

Аветисов, 1963).[21]

Такое многообразие зрительных нарушений, встречающихся у детей раннего возраста, предопределяет их различные пути психофизического развития. Современные тифлопедагоги (Солнцева Л. И., Хорош С. М., Брамбринг М.) занимаются изучением психологических особенностей

детей данного возраста, их работы посвящены детям с глубокими нарушениями зрения.[58]

Психическое развитие ребёнка с ослабленным зрением, так же как и нормально видящего, подчиняется общим законам возрастных изменений и протекает в условиях ведущей для каждого возраста деятельности.

Для детей с нарушением зрения характерны неравномерность развития психики на различных возрастных этапах. Исследование чувствительности различных анализаторов показало, что различия между слепыми и зрячими зависят не от уровня развития чувствительности, а связаны с индивидуальными различиями.

Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений, начиная от недоразвития отдельных функций, наиболее приближенных к первичному дефекту, и кончая сложными личностными образованиями.

На основе проведённых в тифлопсихологии и тифлопедагогике исследований можно представить определённым образом взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

- нарушение зрения: снижение остроты зрения, чёткости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.;

- неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обеднённость зрительного восприятия;

- обеднённость представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов

мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов;

- нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и затем снижение функциональных возможностей организма;

- нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний.[60]

Экспериментальных исследований эмоций и чувств людей с НЗ в тифлопсихологической литературе на сегодняшний день недостаточно. Многие работы дают лишь описание эмоциональных состояний и чувств слепых по наблюдению или по самонаблюдению (А. Крогиус, Ф. Цех, К. Бюрклен и др.). Эмоции и чувства человека, являясь отражением его реальных отношений к значимым для него объектам и субъектам, не могут не изменяться под влиянием нарушений зрения, при которых сужаются сферы чувственного познания, изменяются потребности и интересы. С другой стороны, слепые и слабовидящие, так же как и зрячие, имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от зрячих (А. Г. Литвак).[42]

В экспериментальных исследованиях больше рассматриваются проблемы слепых с грубыми эмоциональными нарушениями, где трудно разделить, что является причиной этих нарушений - то ли это влияние слепоты, глубоких нарушений зрения и социальных условий воспитания, то ли это общее нарушение деятельности центральной нервной системы, в которой эмоциональные нарушения выступают наравне со слепотой как первичные. Кроме того, Д. Уорен отмечает также, что многие из работ,

посвященных сравнительным исследованиям эмоциональной жизни слепых и зрячих, проведены недостаточно корректно.[1]

Однако отсутствие точных данных по всем категориям слепых детей позволяет только предположить, что среди них более высокий процент детей, страдающих эмоциональными нарушениями, чем среди нормально видящих детей. Д. Сколл (1986) приводит критерии, по которым определяются дети с нарушением эмоциональной сферы, указывая при этом, что достаточно того, чтобы ребенок удовлетворял хотя бы одному из этих критериев. Это:

- неспособность учиться, которую нельзя объяснить интеллектуальными сенсорными факторами и здоровьем ребенка;

- неспособность успешно строить межперсональные отношения с учащимися и учителями;

- неадекватный тип поведения и самочувствия при нормальных условиях или обстоятельствах;

- преобладающее общее настроение депрессии или чувство себя несчастным;

- тенденция к развитию физических симптомов страха, связанных с персоналом в школе или школьными проблемами.[1]

В сравнительных экспериментальных исследованиях с детьми, имеющими нормальное зрение, отмечается большее неблагополучие слепых и слабовидящих детей в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом. П. Хастингс, сравнивая эмоциональное отношение детей с нарушениями зрения и зрячих 12 лет к различным жизненным ситуациям, с помощью «Калифорнийского теста личности» нашел, что они более ранимы, чем зрячие, особенно по шкале самооценки. При этом слабовидящие дети показали большую

эмоциональность и тревожность по сравнению с тотально слепыми детьми. Заслуживает обсуждения и тот факт, что дети из школ - интернатов показали большую неуверенность при самооценке, чем дети из семьи.[1]

Это свидетельствует о том, что социальное окружение и условия, в которых воспитывается ребенок, играют большую роль в формировании эмоций и чувств у детей с нарушениями зрения.

Исследования показывают, что если воспитание велось с учетом особенностей и возможностей детей со слепотой и слабовидением, их трудностей в организации деятельности, в этих случаях формировались эмоциональные отношения, адекватно отражающие жизненные ситуации и проблемы. Следует подчеркнуть, что для того чтобы слепой и слабовидящий ребенок мог достичь того же уровня развития и получить те же знания, что и зрячий, ему приходится работать значительно больше. Эта физическая и психологическая нагрузка вызывает у детей неравнозначные эмоциональные реакции, что связано с типом нервной системы, индивидуальными особенностями и системой взаимоотношений со взрослыми.

На основе своей работы со слепыми детьми Н. Гиббс (1966) отмечает, что не все дети страдают напряженностью, обеспокоенностью, связанной с трудностью постижения вещей и событий, и не все имеют эмоциональные нарушения. Имеющиеся трудности вызывают у разных детей различные эмоциональные реакции. Многие из них делаются пассивны или погружаются в фантазии, страшась незнакомых им явлений и ситуаций: для этих детей существует множество предметов, воздействия которых они боятся, так как не могут их идентифицировать и понять. Д. М. Вилле называет это неуверенностью, дистрессом и показывает отрицательное влияние этого состояния на развертывание творческой игры, так как при этом сужается поле деятельности. Слепым свойственны также страх перед

неизвестным, неизведанным пространством, наполненным предметами с их опасными для ребенка свойствами.[1]

Однако этот страх появляется у детей лишь при неумелом руководстве родителей, допустивших множество неудачно окончившихся попыток в удовлетворении ребенком своей потребности в движении и освоении пространства. Это относится также к знакомству с живыми объектами.

Чувства регулируют поведение человека в обществе, отражают степень его адаптации к среде и к ее изменениям. Чувства связаны с осознанием причины, их вызывающей, в то время как эмоции проявляются в активных формах безусловно - рефлекторного акта, возникающего где - то между потребностью и действием для удовлетворения этой потребности, т.е. отражают объективные отношения человека как живого организма к своим нуждам (К. К. Платонов, 1972).

Эмоции оказываются под меньшим влиянием патологии зрения, чем чувства. Хотя Ф. Цех, например, говорит о том, что у слепого, предоставленному самому себе, легко развиваются «низменные» чувства, например неумеренная потребность в еде, даже, как он утверждает, прожорливость, а А. А. Крогиус отмечает повышенный интерес к половой жизни, объясняя это значительной отрешенностью от внешнего мира, замкнутостью, усиленным вниманием к своему внутреннему состоянию. [1]

Распространено также мнение о том, что слепые менее эмоциональны; отмечается их спокойствие и уравновешенность, что на самом деле объясняется отсутствием у них выразительной мимики, жестов, поз. Наибольшую эмоциональность слепые обнаруживают в речи - в интонации, темпе, громкости и т. д. Исследования же понимания слепыми эмоционального состояния другого человека по голосу (по тем же

признакам - интонации, темпу, громкости) свидетельствуют о том, что слепые показывают в этом случае большую чуткость в сравнении со зрячими.

Оценивая эмоциональные состояния, они выделяли и адекватно оценивали такие качества личности говорящего, как активность, доминантность, тревожность. А. А. Крогиус также отмечал исключительные способности слепых понимать эмоциональные состояния на основе изучения самых «тонких изменений голоса собеседника». Возникновение удовольствия и неудовольствия при удовлетворении жизненных потребностей зависит от их значения и места в структуре потребностей и в значительной мере носит индивидуальный характер, как у слепых, так и у зрячих. Если же потребность связана с деятельностью зрительного анализатора, то ее удовлетворение или неудовлетворение может вызвать различие в эмоциях зрячих и лиц, имеющих глубокие нарушения зрения. Многие объекты из-за невозможности их воспринять и оценить не вызывают у слепых и слабовидящих интереса и эмоционального отношения к ним. А. Г. Литвак совершенно справедливо утверждает, что «слепота, ограничивая возможности накопления чувственного опыта и изменяя характер и динамику потребностей, влечет за собой сужение сферы эмоциональной жизни, некоторые изменения в эмоциональном отношении к определенным (труднопознаваемым) сторонам действительности, не изменяя в целом сущности эмоций».[42]

В отличие от эмоций чувства представляют новую, только человеческую форму отражения и имеют социальный характер. Различные, известные в общей психологии виды чувств (моральные, интеллектуальные и эстетические) свойственны также и слепым. Их модальность и глубина зависят от социальных условий жизни и отношения к слепым и слабовидящим со стороны зрячих.

В. П. Гудонис (1995) показал, что негативный стереотип представлений о незрячих как убогих, несчастных, с ограниченными возможностями людей до сих пор является господствующим в обществе. Огромное значение имеет отношение родителей к дефекту ребенка и вытекающие из него различные системы отношений в семье. Переоценка нарушения зрения ведет к излишней гиперопеке и способствует развитию эгоистической личности с преобладанием пассивной, потребительской ориентации и негативных моральных качеств. Недооценка дефекта ведет к неоправданному оптимизму и равнодушию, к легкомыслию и утрате чувства долга. Э. Келлер говорила о том, что самое трудное не слепота, а отношение зрячих к слепому.[18]

Выделенные Л. Н. Силкиным (1983) четыре типа личности по степени адаптированности показывают, что два из них характеризуются хорошей психологической адаптацией, а два - плохой. Характеризуя личность всех четырех типов, он показывает зависимость возникших негативных и позитивных моральных качеств от обстоятельств жизни и факторов социальной среды.

Слепой писатель М. Сизеран пишет: «Людам хорошо известны голоса природы - вой бури в лесу или на море, раскаты грома в горах, шум потока или водопада. Но обыкновенно не слушают, не обращают внимание на массу чуть заметных, легких и нежных звуков, которые природа расточает в изобилии, - шорох насекомых в траве, стрекотание вечерних кузнечиков, удары крыльями птиц, ропот тонкого, как ниточка, ручейка, шум легкого ветра, волнующего только несколько листьев. Ветер не только оживляет зрительный пейзаж, он вносит движение и жизнь также и в тот пейзаж, который я назвал бы слуховым».[57]

Музыкальное исполнительское мастерство стало той областью творчества, где успехи слепых особенно примечательны. В. П. Гудонис

(1995) показал, что из перечня имен людей с нарушенным зрением, достигших высокого профессионального мастерства в различных областях науки, техники, искусства, почти треть были связаны с музыкальной деятельностью. Формирование эстетических чувств связано с воспитанием. Т. В. Егорова (1982) говорит, что способности эстетически наслаждаться развиваются, прежде всего, не в сфере созерцания, а в сфере деятельности.[24]

Рисунки, скульптуры учащихся московской школы для слепых показывают возможности эстетического развития в области изобразительного искусства. Курс тифлографики не только учит детей читать, понимать и создавать рельефные рисунки, но и развивает их эстетические вкусы, формирует взгляды на искусство. Это относится также к частичновидящим и слабовидящим детям, которые в процессе обучения восприятию картин становятся способными на основе использования нарушенного зрения понимать и чувствовать красоту их замысла и исполнения, оценить композицию, колористическую гамму. Знакомство с изобразительным искусством находит большой эмоциональный отклик у детей с нарушениями зрения, формирует правильное представление о прекрасном и эстетическое к нему отношение.

Таким образом, эмоциональное развитие детей с нарушениями зрения имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в большей тревожности и напряженности, что связано с состоянием их центральной нервной системы. Однако в научной литературе отмечено (А.Г. Литвак), что наличие таких эмоциональных состояний связано с тяжестью зрительного дефекта, что у людей с незначительными нарушениями зрения, такие состояния могут и не проявляться, если с ними проводится соответствующая реабилитационная работа.[42]

1.3. Игра как средство эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста.

Игра - основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре закрепляются полученные знания и представления об окружающем мире, формируются психические функции ребенка, осуществляется его всестороннее развитие. В старшем дошкольном возрасте большое значение приобретает театрализованная игра.

Театрализованная игра - одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнерства, освоения способов позитивного взаимодействия. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие ребенка. В театрализованной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые способствуют

развитию психических процессов, качеств и свойств личности - воображения, самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости.

В психолого - педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театрализованной игры. Л. С. Выготский детское театральное творчество рассматривает как драматизацию [15]. Е. Л. Трусова применяет как синонимы понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация» [59]. В. Н. Всеволодовский-Генгросс - драматические игры, которые характеризуются «наличием художественного образа и драматического действия».

Большинство исследователей приходят к выводу о том, что театрализованные игры наиболее близки к искусству и часто называют их «творческими» (М. А. Васильева, С. А. Козлова, Д. Б. Эльконин и др.).[62]

Игры - драматизации «представляют собой намеренное произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образцом - сценарием игры» (О. А. Карабанова). В отличие от театральной постановки театрализованная игра не требует обязательного присутствия зрителя, участия профессиональных актеров, в ней иногда достаточно внешнего подражания.

И. Г. Вечканова понимает театрализованную игру как деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненную сюжету - сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой и пантомимой, графикой, речью, пением и т. п.). [9]

Театрализованная игра близка и к сюжетной игре, и к игре с правилами (Л. С. Выготский, Н. Я. Михайленко, Д. Б. Эльконин). Исследователи (П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров и др.) [4] выделяют семь различных форм игровой деятельности: индивидуальную, одиночную, парную, групповую, коллективную, массовую и планетарную. Театрализованная игра как сюжетная по существу является групповой, но может быть индивидуальной.

Театрализованная игра - это действия в заданной художественным произведением или заранее оговоренной сюжетом реальности, т.е. она может носить репродуктивный характер. Причем роль требует большего, чем в сюжетно-ролевых, подчинения сюжету, почти правилу, отражающему фиксированную автором логику отношений и

взаимодействий объектов окружающего мира, но не исключает творчества (И. Г. Вечканова) [9].

В театрализованной игре нет отношений состязания (если они не заложены в сценарии) в отличие от игры с правилами.

Вместе с тем театрализованная игра сохраняет все структурные компоненты сюжетно - ролевой игры, выделенные Д. Б. Элькониным: роль (определяющий компонент), игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения.[62]

В театрализованных играх игровое действие и игровой предмет, костюм или кукла, имеют большее значение, так как облегчают принятие ребенком роли, определяющей выбор игровых действий. Игровое действие может носить разный характер. В режиссерской игре ребенок одновременно «актер», исполняющий последовательно роли каждого персонажа, и «режиссер», управляющий поворотами сюжета «сверху».

«Роль» обозначает человека или животного, для которого характерны типичные проявления; игровой образ, скорее, сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определенное время. [62]

Характерными особенностями театрализованной игры являются литературная или фольклорная основа содержания и наличие зрителей (Л. В. Артемова, Л. В. Ворошина, Л. С. Фурмина и др.).[4] Театрализованные игры представляют собой «рубежный» вид деятельности, связанный с литературным и художественным творчеством (А. Н. Леонтьев), в которой происходит перенос акцента с процесса игры на ее результат. Это разновидность художественной деятельности, состоящей из трех этапов: восприятия, исполнения и творчества (Н. А. Ветлугина). [38]

В театрализованной игре образ героя, его основные черты, действия, переживания определены содержанием произведения. Творчество ребенка проявляется в правдивом изображении персонажа. Для этого надо понять, каков персонаж, почему так поступает, представить себе его состояние, чувства, уметь анализировать и оценивать поступки. Это во многом зависит от опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

Подготовленность к театрализованной игре можно определить как уровень общекультурного развития, на основе которого облегчается понимание художественного произведения, возникает эмоциональный отклик на него, происходит овладение художественными средствами передачи образа (С. А. Козлова, Т. А. Куликова). [36]

Чем старше становятся дети, чем выше уровень развития, тем ценнее театрализованная игра (педагогически направленная) для становления самостоятельных форм поведения, где появляется возможность самим намечать сюжет или организовывать игры с правилами, находить партнеров, выбирать средства для реализации своих замыслов (Д. В. Менджерицкая). [47]

Театрализованные игры дошкольников нельзя назвать искусством в полном смысле слова, но они приближаются к нему. Б. М. Теплов видел в них переход от игры к драматическому искусству, но в зачаточной форме. При разыгрывании спектакля в деятельности детей и настоящих артистов много общего. Детей также волнуют впечатления, реакция зрителей, они думают о воздействии на людей, их заботит результат (как изобразили). В активном стремлении к творческому исполнению заключается воспитательное значение театрализованных игр (С. А. Козлова, Т. А. Куликова). [36]

Существует множественность точек зрения на классификацию игр, составляющих театрально - игровую деятельность. Предметные и не предметные игры в классификации Л. С. Фурминой.

Дифференциация театрализованных игр по замыслу, по литературному тексту, по предложенным взрослым обстоятельствам (Е. Л. Трусова).[59]

В ряде исследований театрализованные игры классифицируются по средствам изображения в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности сюжета (Л. В. Артемова, Е. Л. Трусова). [59]

Театрализованную игру Л. В. Артемова делит на две группы: драматизации и режиссерские.

В играх - драматизациях ребенок - артист, самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли. В игре-драматизации ребенок исполняет какой - либо сюжет, сценарий которого заранее существует, но не является жестким каноном, а служит канвой, в пределах которой развивается импровизация. Импровизация может касаться не только текста, но и сценического действия.

Игры - драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т.д.) или в форме массового сюжетного зрелища, их называют театрализациями.

Виды драматизации: игры - имитации образов животных, людей, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям; игры - импровизации с разыгрыванием

сюжета без предварительной подготовки. Драматизации основываются на действиях исполнителя, который может использовать куклы. [4]

Л.В.Артемова выделяет несколько видов игр - драматизаций дошкольников:

1) Игры - драматизации с пальчиками. Атрибуты ребенок надевает на пальцы. Он «играет» за персонажа, изображение которого находится на руке. По ходу разворачивания сюжета действует одним или несколькими пальцами, проговаривая текст. Можно изображать действия, находясь за ширмой или свободно передвигаясь по комнате.

2) Игры - драматизации с куклами бибабо. В этих играх на пальцы руки надевают куклы бибабо. Они обычно действуют на ширме, за которой стоит водящий. Таких кукол можно изготовить самостоятельно, используя старые игрушки.

3) Импровизация. Это разыгрывание сюжета без предварительной подготовки. [4]

В традиционной педагогике игры - драматизации относят к творческим, входящим в структуру сюжетно - ролевой игры.

В режиссерской игре ребенок не является действующим лицом, действует за игрушечный персонаж, сам выступает в роли сценариста и режиссера, управляет игрушками или их заместителями. Эту самостоятельность в придумывании сюжета считают особенно важной для дальнейшего формирования игры и воображения (Е. Е. Кравцова). «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности. Преобладающими средствами выражения в этих играх являются интонация и мимика, пантомима ограничена, поскольку ребенок действует с неподвижной фигурой или игрушкой.

Важная особенность этих игр состоит в переносе функции с одного

объекта реальности на другой. Их сходство с режиссерской работой в том, что ребенок придумывает мизансцены, т.е. организует пространство, сам исполняет все роли или просто сопровождает игру «дикторским» текстом. В этих играх ребенок-режиссер приобретает умение «видеть целое раньше частей», которое, согласно концепции В. В. Давыдова, является основной особенностью воображения как новообразования дошкольного возраста.

Режиссерские игры могут быть групповыми: каждый ведет игрушки в общем сюжете или выступает как режиссер импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий. [17]

Л. В. Артемова предлагает классификацию режиссерских игр в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.):

1) Настольный театр игрушек. Используются игрушки, поделки, которые устойчиво стоят на столе и не создают помех при передвижении.

2) Настольный театр картинок. Персонажи и декорации - картинки. Их действия ограничены. Состояние персонажа, его настроение передается интонацией играющего. Персонажи появляются по ходу действия, что создает элемент сюрпризности, вызывает интерес детей.

3) Стенд - книжка. Динамику, последовательность событий изображают при помощи сменяющихся друг друга иллюстраций. Переворачивая листы стенда-книжки, ведущий демонстрирует различные сюжеты, изображающие события, встречи.

4) Фланелеграф. Картинки или персонажи выставляются на экран. Удерживает их фланель, которой затянуты экран и обратная сторона картинки. Вместо фланели на картинки можно приклеивать кусочки

бархатной или наждачной бумаги. Рисунки подбираются вместе с детьми из старых книг, журналов или создаются самостоятельно.

5) Теневой театр. Для него необходим экран из полупрозрачной бумаги, черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени на экран. Изображение можно получить и при помощи пальцев рук. Показ сопровождается соответствующим звучанием.[4]

Игра - драматизация рассматривается в рамках театрализованных игр как входящая наряду с режиссерской игрой в структуру сюжетно - ролевой игры. Однако режиссерская игра, включая такие составляющие, как воображаемая ситуация, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, является онтогенетически более ранним видом игр, чем сюжетно - ролевая, так как для ее организации не требуется высокого уровня игрового обобщения, необходимого для сюжетно - ролевой игры (С. А. Козлова, Е. Е. Кравцова). [36]

Старший дошкольный возраст - период расцвета режиссерской игры, которая становится полноценной совместной деятельностью. Содержанием игр являются фантастические сюжеты, в которых реальность переплетается с событиями из мультфильмов, книг. Предметно - игровая среда для режиссерских игр конструируется на основе полифункционального игрового материала (карта - макет игрового пространства). Его использование помогает ребенку придумывать и разыгрывать события, составляющие сюжетную канву, представить сюжетную ситуацию еще до ее разыгрывания, а затем конкретизировать в процессе режиссерской игры, наполнив ее игровыми событиями. Близость структуры игрового и сказочного сюжета дает возможность использовать литературную сказку как основу для развития сюжетосложения.

На начальном этапе освоения сюжетосложения необходимо, чтобы игровой материал помогал ребенку домыслить, вообразить, опираясь на предложенную взрослым предметную ситуацию, выступал в роли «пускового механизма», способствующего разворачиванию воображения и детского творчества. Педагог выступает как создатель проблемно-игровых ситуаций, направляющих замыслы режиссерской игры. Опора делается на опыт детей, который активизируется при помощи содержания и структуры материала, а также постановки «сказочной» игровой проблемы, требующей разрешения. В старшем дошкольном возрасте ярко проявляются индивидуальные особенности игрового творчества каждого ребенка.

У детей - «сочинителей» творческие проявления связаны прежде всего с созданием игровых сюжетов, с осуществлением игры в речевом плане и воображении. Они рано переходят к фантазированию.

Дети - «исполнители» проявляют игровое творчество в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, используя мимику, жест, речевую интонацию, комментирующую и оценочную речь.

Дети - «режиссеры» максимально проявляют себя в игровом организационном общении, выступая посредниками в разрешении спорных ситуаций и конфликтов, «дирижируя» замыслами игроков, способствуя их согласованию.

Эффективность детской театрализованной деятельности и создание оригинальных сценических образов обусловлены степенью готовности дошкольника к ним. [4]

Исследователи, изучавшие театрализованно - игровую деятельность нормально развивающихся дошкольников и детей с проблемами в развитии, указывают на важность ее как для развития познавательной

деятельности и эмоциональной сферы, так и для развития творчества (П. П. Блонский, П. Ф. Каптсрев, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Е. А. Медведева).[47]

Практика показывает, что при всех нарушениях зрения использование театрализованной деятельности в различных ее формах дает положительные результаты как в формировании познавательной, двигательной, так и в развитии эмоциональной сферы.

Театрализованно - игровая деятельность - это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми.

Процесс формирования театрализованно - игровой деятельности дошкольников с нарушениями зрения имеет свои особенности. Однако он предполагает этапность, что является организационным стержнем данного вида художественной деятельности. При этом на каждом этапе ставятся задачи, решение которых обеспечивается в художественном общении ребенка со взрослыми и сверстниками.

Первый этап направлен на формирование положительного мотивационно - потребностного компонента и интереса к театрализованно - игровой деятельности. В этот период важно обеспечить условия, способствующие проявлению интереса и желания детей участвовать в различных театрализованно - игровых формах:

- материальные (оборудование, игрушки, фланелеграф, демонстрационный стол, элементы костюмов и декораций);

Для настольного театра на начальных этапах используются реалистические резиновые и мягкие игрушки определённого размера, которые ребёнок может удерживать в руках и осуществлять с ними игровые действия, драматизируя потешки, сказки, стишки. Затем в работу

вводятся театральные игрушки, имеющие меньшее сходство с натуральными предметами. Для развития моторики и оптико - пространственной координации используются пальчиковые (вязаные и деревянные) и театральные куклы - шарики, которые надевают на один палец. Очень интересен в работе шагающий театр. Только после овладения детьми этими видами театров в процесс обучения детей вводятся традиционные театральные куклы бибабо.

Перед тем как перейти от действий с объёмными игрушками к действиям с их плоскостными заместителями, дети играют в настольные игры с опосредованными изображениями фигур. Затем вводятся плоскостные графические изображения. В плоскостном театре дети действуют фигурками - иллюстрациями, которые прикрепляются на ковролинограф (стендовый театр).

- первоначальная ориентировка ребенка в новой для него деятельности, связанной с перевоплощением в другой образ;

- расширение круга представлений о театре, обогащение его новыми впечатлениями, накопление опыта.

Второй этап работы направлен на обогащение эмоционально-чувственного, художественного опыта, совершенствование восприятия, представлений, развитие образного видения ребенка с нарушением зрения. На данном этапе важно расширить кругозор детей за счет увеличения объема информации, обеспечить усвоение содержания сюжетов сказок, действий персонажей, понимание характерных особенностей их образов, сформировать целостное видение сюжета и образа, представление детей о композиционном построении театрализованного действия.

Реализации этих задач в работе со старшими дошкольниками с нарушениями зрения способствует использование сказок, а также разнообразных игровых заданий.

Дети с нарушениями зрения очень долгое время не понимают эмоциональных состояний. А сказка оказывает благотворное эмоционально - пробуждающее действие на ребенка, - она не только учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, грустить, но и побуждает их к речевому контакту.

Необходимо заметить, что некоторым детям с нарушениями зрения очень сложно произвольно улыбнуться, нахмурить брови, опустить уголки рта, широко раскрыть или закрыть глаза, т.е. выразить свое состояние с помощью мимики, так как развитие мимики для них, в силу их дефекта, крайне затруднено. Такого рода сказочные представления положительно влияют на развитие мимики лица, побуждают детей к смене мимического состояния лица: дети, увлекшись происходящим на сцене начинают улыбаться, грустить, нахмуривают брови.

Третий этап - это формирование театрализованно - игровой деятельности, поэтому он направлен на овладение в доступной детям форме элементами техники и средствами интонационно-пластической выразительности образов и сюжета. На данном этапе старшие дошкольники в доступной для них форме приобщаются к «сценическому» воплощению образа в театрализованных, образно - ролевых играх, а также знакомятся с традиционными способами организации сюжета и структурой построения сказок, закономерностями появления и движения персонажей в театрализованном действии в режиссерских играх. Обучение может осуществляться с помощью разных приемов: посредством подражания действиям взрослого; путем передачи внешних признаков поведения персонажа и типичных особенностей его характера после словесного описания; посредством самостоятельной импровизации образа ребенком. К воспроизведению образов персонажей в театрализованных играх дошкольники с нарушениями зрения подводятся постепенно: сначала

формируется умение интонационно передавать образ, затем дети овладевают пластической выразительностью и только после этого могут создавать целостный образ персонажа.

Важное место в развитии театрализованной деятельности дошкольников с проблемами занимает кукольный театр бибабо на ширме.

Способы вождения кукол достаточно сложны, даже для детей нормы, поэтому необходимы специальные упражнения. Педагог учит детей, какими способами показывать движения кукол (наклон, поворот, взмахи рук), следит за тем, чтобы движение и речь персонажей совпадали. Работа с куклой позволяет совершенствовать мелкую моторику руки и координацию движений, нести ответственность за управление куклой, проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребенок не может или не позволяет себе проявлять; позволяет осознавать причинно-следственные связи между своими действиями и изменением состояния куклы, научиться находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Эта работа развивает произвольное внимание, а также позволяет совершенствовать коммуникативные навыки и культуру.[4]

Таким образом, игра вообще и театрализованная игра в частности позволяет решить задачу коррекционно-воспитательной работы по преодолению вторичных отклонений в развитии психических процессов, в том числе изменений в эмоциональном развитии у детей с нарушениями зрения.

Выводы по I главе

Осуществив анализ точек зрения ученых на эмоциональное развитие ребенка на этапе дошкольного детства, мы выявили следующее:

1. Эмоциональная сфера представляет собой многослойную систему, развивающуюся в онтогенезе и играющую важную роль в развитии личности;

2. В возрасте 6-7 лет эмоциональная сфера характеризуется возникновением эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнением и осознанием переживаний, обогащением новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы. Так же возникновением первых этических инстанций (усвоение этических норм, моральных чувств); Эмоциональная сфера выражается спокойной эмоциональностью, отсутствием сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам и появлением у дошкольников таких эмоций, как сочувствие к другому, сопереживание;

Отличается развитием умения определять эмоциональное состояние других людей и формированием эмоционально положительного отношения к самому себе, ориентирующее ребенка на притязания соответствовать положительному этическому эталону.

Вместе с тем некоторые ученые отмечают проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста. Захаров А. И. считает, что ведущим страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти, отмечая, что боязнь умереть - это возрастное отражение формирующейся концепции жизни. Эмоциональное развитие детей с нарушениями зрения имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в большей тревожности и напряженности, что связано с состоянием их центральной нервной системы. Однако в научной литературе отмечено (А.Г. Литвак),

что наличие таких эмоциональных состояний связано с тяжестью зрительного дефекта, что у людей с незначительными нарушениями зрения, такие проявления могут и не проявляться, если с ними проводится соответствующая реабилитационная работа. Дети с нарушениями зрения имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств, что и зрячие, и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от таковых у зрячих.

- игровая деятельность позволяет решать задачу коррекционно - воспитательной работы по преодолению вторичных отклонений в развитии психических процессов, в том числе и особенностей в эмоциональном развитии у детей с нарушениями зрения.

Глава II. Экспериментальная работа по исследованию страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.1. Исследование страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В данном исследовании мы использовали следующие методики, изучающие страхи детей:

1. Методика выявления страхов с помощью специального теста тревожности. (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.).

2. Методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой [66].

3. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (Методика Сирса).

Первая методика - методика выявления страхов с помощью специального теста тревожности. (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.) направлена на выявление тревожности и страхов у детей.

В ней используются 14 рисунков, адаптированных под зрительные возможности детей с НЗ. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни старшего дошкольника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображён мальчик). Каждый рисунок снабжён двумя дополнительными рисунками детской головы. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребёнка, на другом - печальное.

Рисунки показывают детям в строго перечисленном порядке один за другим. Предъявив ребёнку рисунок, педагог даёт инструкцию следующего содержания:

1. Ребёнок и мать. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) гуляет со своей мамой».

2. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

3. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) одевается».

4. Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) идёт спать».

5. Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) в ванной».

6. Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

7. Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

8. Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

9. Собираение игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) убирает игрушки».

10. Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка : печальное или весёлое ?»

11. Ребёнок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) со своими мамой и папой».

12.Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) ест».

Выбор ребёнком соответствующего лица и высказывания каждого ребёнка можно зафиксировать в специальном протоколе.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребёнка (И.Т.), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (12).

Высокий уровень тревожности (индекс тревожности выше 50%)

Средний уровень тревожности (индекс тревожности от 20 до 50 %)

Низкий уровень тревожности (индекс тревожности от 0 до 20%)

Данные протокола заносятся в таблицу, где вычисляется индекс тревожности каждого ребёнка и группы

Вторая методика - методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой.

Ее цель: выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.) у детей старше 3-х лет. Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Данная методика подходит в тех случаях, когда ребенок еще плохо рисует или не любит рисовать (хотя такое задание даже не интересующиеся рисованием дети принимают обычно с удовольствием). Взрослый рисует контурно два дома (на одном или на двух листах) : черный и красный. И потом предлагает расселить в домики страхи из списка (взрослые называют по очереди страхи). Записывать нужно те страхи, которые ребенок поселил в черный домик, т.е. признал, что он

боится этого. У детей постарше можно спросить: "Скажи, ты боишься или не боишься ...".

Беседу следует вести неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответа "да" - "нет" или "боюсь" - "не боюсь". Повторять вопрос о том, боится или не боится ребенок, следует только время от времени. Тем самым избегается наводка страхов, их произвольное внушение. При стереотипном отрицании всех страхов просят давать развернутые ответы типа "не боюсь темноты", а не "нет" или "да". Взрослый, задающий вопросы, сидит рядом, а не напротив ребенка, не забывая его периодически подбадривать и хвалить за то, что он говорит все как есть. Лучше, чтобы взрослый перечислял страхи по памяти, только иногда заглядывая в список, а не зачитывая его. После выполнения задания ребенку предлагается закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ - выбросить или потерять. Данный акт успокаивает актуализированные страхи.

Анализ полученных результатов заключается в том, что экспериментатор подсчитывает страхи в черном доме и сравнивает их с возрастными нормами. Совокупные ответы ребенка объединяются в несколько групп по видам страхов. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердительный ответ, то этот вид страха диагностируется как имеющийся в наличии. Из 31 вида страхов, выделенных автором, у детей наблюдаются от 6 до 15. У городских детей возможное количество страхов доходит до 15.

Инструкция для ребенка: "В черном домике живут страшные страхи, а в красном - не страшные. Помоги мне расселить страхи из списка по домикам".

Ты боишься:

1. когда остаешься один;
2. нападения;
3. заболеть, заразиться;
4. умереть;
5. того, что умрут твои родители;
6. каких-то детей;
7. каких-то людей;
8. мамы или папы;
9. того, что они тебя накажут;
10. Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча, чудовища.
(У школьников к этому списку добавляются страхи невидимок, скелетов, Черной руки, Пиковой Дамы - вся группа этих страхов обозначена как страхи сказочных персонажей);
11. перед тем как заснуть;
12. страшных снов (каких именно);
13. темноты;
14. волка, медведя, собак, пауков, змей (страхи животных);
15. машин, поездов, самолетов (страхи транспорта);
16. бури, урагана, наводнения, землетрясения (страхи стихии);
17. когда очень высоко (страх высоты);
18. когда очень глубоко (страх глубины);
19. в тесной маленькой комнате, помещении, туалете, переполненном автобусе, метро (страх замкнутого пространства);
20. воды;
21. огня;
22. пожара;
23. войны;
24. больших улиц, площадей;
25. врачей (кроме зубных);

26. крови (когда идет кровь);
27. уколов;
28. боли (когда больно);
29. неожиданных, резких звуков, когда что-то внезапно упадет, стукнет (боишься, вздрагиваешь при этом);
30. сделать что-либо не так, неправильно (плохо - у дошкольников);
31. опоздать в сад (школу);

Все перечисленные здесь страхи можно разделить на несколько групп:

1. медицинские страхи- боль, уколы, врачи, болезни;
2. страхи, связанные с причинением физического ущерба - транспорт, неожиданные звуки, пожар, война, стихии;
3. страх смерти (своей);
4. боязнь животных ;
5. страхи сказочных персонажей;
6. страх темноты и кошмарных снов;
7. социально-опосредованные страхи - людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества;
8. пространственные страхи - высоты, глубины, замкнутых пространств;

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

Третья методика - методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (Методика Сирса)

Учитывая, что наблюдение является одним из основных методов педагогики, мы так же использовали его в нашем исследовании. С помощью данной методики мы определим уровень тревожности у детей,

сравним тем самым полученные результаты с данными первой методики (Модификация методики Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

В данном случае мы применяем опосредованное наблюдение, т.е. используем готовые результаты наблюдения, проведенного родителями и педагогами.

Дети оцениваются в соответствии со следующими признаками по шкале Сирса:

1. Часто напряжен, скован.
2. Часто грызет ногти. Сосет палец.
3. Легко пугается.
4. Сверхчувствителен.
5. Плаксив.
6. Часто агрессивен.
7. Обидчив.
8. Нетерпелив, не может ждать.
9. Легко краснеет, бледнеет.
10. Имеет трудности в сосредоточении, особенно в экстремальной ситуации.
11. Суетлив, много лишних жестов.
12. Потеют руки.
13. При непосредственном общении с трудом включается в работу.
14. Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает на вопросы.

Предварительная работа: наблюдение за детьми проводилось в течение недели. Эмоциональное состояние детей отслеживалось

родителями и воспитателями по просьбе педагога. Наблюдатели отмечали при этом наиболее яркие проявления эмоционального неблагополучия у детей, наличие тех или иных признаков, перечисленных выше.

Процедура проведения методики: воспитатели (родители) заполняют лист наблюдения, указывая напротив имени ребёнка номера признаков, присущих ему.

Обработка результатов: 1 – 4 признака – низкая тревожность; 5 – 6 признаков – выраженная тревожность; 7 и более признаков – высокая тревожность.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 43 (компенсирующего вида) для детей с нарушениями зрения, г. Озёрска. В эксперименте приняли участие 7 детей в возрасте 5-6 лет, имеющих нарушения зрения и 6 детей в возрасте 5-6 лет, не имеющих нарушений зрения, обучающихся на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (Центр развития ребёнка) детский сад № 58. Состояние зрения участников эксперимента представлено в таблице 1.

Таблица №1

Список детей	Заключение врача-офтальмолога	Результаты тифлопедагогического обследования	Уровень познавательных возможностей
Антон. О	Гиперметропия ср. ст. ОУ, сложный гиперметропический астигматизм OS	Второй уровень	Средний уровень
Лера. Л	Сход. содр. ч/аккомодационное альтернирующее преимущество OS	Второй уровень	Средний уровень

	косоглазие. Гиперметропия выс. ст. OU.		
Ира. Т	Врожденная миопия выс. ст. OU со сложным прямым астигматизмом OU. Амблиопия ср. ст. OU рефракционная. Слабовидение OU	Третий уровень	Низкий уровень
Егор. С	Гиперметропия выс. ст. OU со сложным астигматизмом	Второй уровень	Средний уровень
Валентин. Л	Гиперметропия ср. ст. OU	Второй уровень	Средний уровень
Кристина. М	Сход. сорд. Аккомодационное, альтернирующее чаще OD косоглазие	Второй уровень	Средний уровень
Виталий. И	Гиперметропия ср. ст. OU	Третий уровень	Низкий уровень

1 серия исследования была направлена на выявления страхов с помощью специального теста тревожности. (Р.Теммл, М.Дорки, В. Амен.).

В тестировании принимали участие 7 человек с нарушением зрения, и 6 человек с нормой.

Протокол выявления тревожности у детей с нормой и с нарушением зрения приведены в таблицах №2 и №4 в приложении №1.

Результаты индекса тревожности у детей с НЗ, указаны в таблице №3

Таблица №3

Ф.И	Вычисление ИТ	ИТ(%)
Антон. О.	$ИТ = 4/12 * 100\%$	ИТ=33,3%
Лера. Л.	$ИТ = 7/12 * 100\%$	ИТ=58,3%
Ира. Т.	$ИТ = 4 / 12 * 100\%$	ИТ=33,3%
Егор. С.	$ИТ = 7 / 12 * 100\%$	ИТ=58,3%
Валентин. Л.	$ИТ = 4 / 12 * 100\%$	ИТ=33,3%
Кристина. М.	$ИТ = 5 / 12 * 100\%$	ИТ=50%
Виталий. В.	$ИТ = 1 / 12 * 100\%$	ИТ=8,3%

Результаты индекса тревожности у детей без НЗ, указаны в таблице
№5

Таблица №5

Ф.И	Вычисление ИТ	ИТ(%)
Екатерина. Т.	$ИТ = 5/12 * 100\%$	ИТ=41,6%
Илья. З.	$ИТ = 3/12 * 100\%$	ИТ=25%
Александр. М.	$ИТ = 4 / 12 * 100\%$	ИТ=33,3%
Артем. Д	$ИТ = 3 / 12 * 100\%$	ИТ=25%
Елена. С.	$ИТ = 4 / 12 * 100\%$	ИТ=33,3%
Ева. М.	$ИТ = 3 / 12 * 100\%$	ИТ=25%

Сравнительные результаты изучения уровня тревожности у участников эксперимента (%), указаны в таблице №6

Таблица №6

Уровень тревожности	Дети с НЗ		Дети без НЗ	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	2	28,5	-	-
Средний	4	51,7	6	100
Низкий	1	14,2	-	-

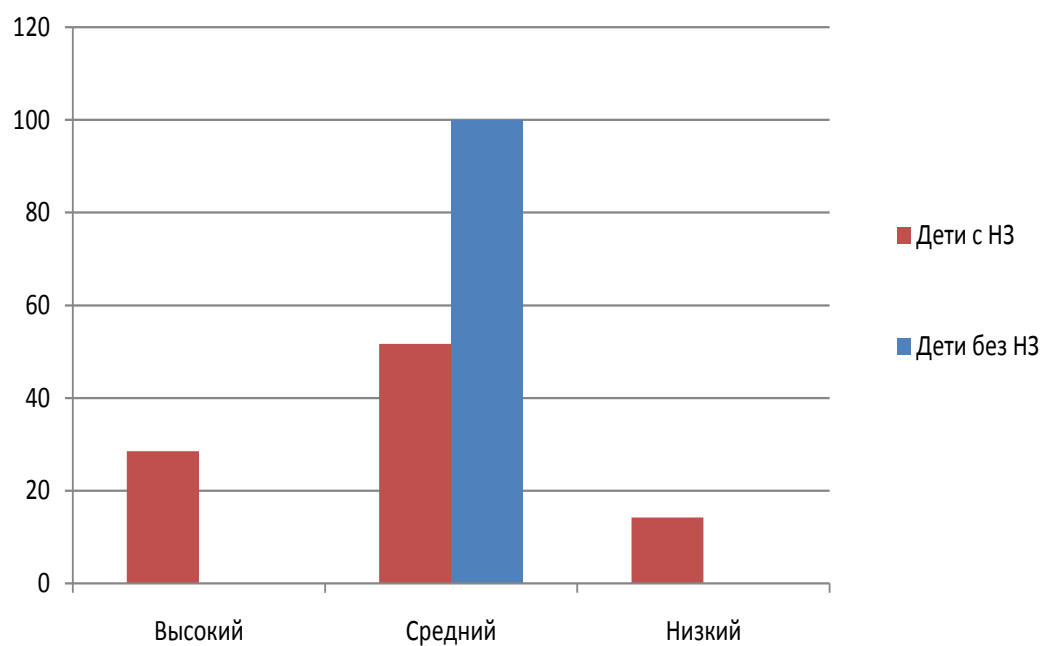


Рис. 1 Сравнительная диаграмма уровня тревожности

Таким образом: из 7 детей с нарушением зрения 2 человека имели высокий уровень тревожности, 4 человека - средний уровень тревожности. И только 1 человек имел низкий уровень тревожности. У всех 6 детей нормативного развития выявлен средний уровень тревожности.

Таким образом, выявлено, что у детей с НЗ в старшем дошкольном возрасте тревожность выше, чем у их здоровых сверстников.

2 серия исследования была направлена на выявление количества страхов (тест: «Страхи в домиках». методика М.А. Панфиловой.). Результаты представлены в таблице №7 и в таблице №8.

Таблица №7

«Страхи детей с нарушениями зрения»

	Темнота и кошмары	Сказочные персонажи	Животные	Смерть	Физический ущерб	Медицинские страхи	Социально опосредованные	Пространственные	Страх	Разнообразные
Виталик. В			+	+		+		+		
Лера. Л					+			+		+
Кристина.М	+				+					+
Антон. О		+	+	+				+		+
Ира. Т	+	+	+	+	+					
Валентин.Л	+				+			+		
Егор .С										

Таблица №8

Страхи детей с нормативным развитием

	Темнота и кошмары	Сказочные персонажи	Животные	Смерть	Физический ущерб	Медицинские страхи	Социально - опосредованные	Пространственные	Страх	Разнообразные
Катя. Т				+						
Илья. З			+			+				
Саша. М					+			+		+
Артем. Д	+			+						
Лена. С		+						+		
Ева. М			+	+		+				+

Сравнительные результаты изучения страхов у участников эксперимента (%), указаны в таблице №9

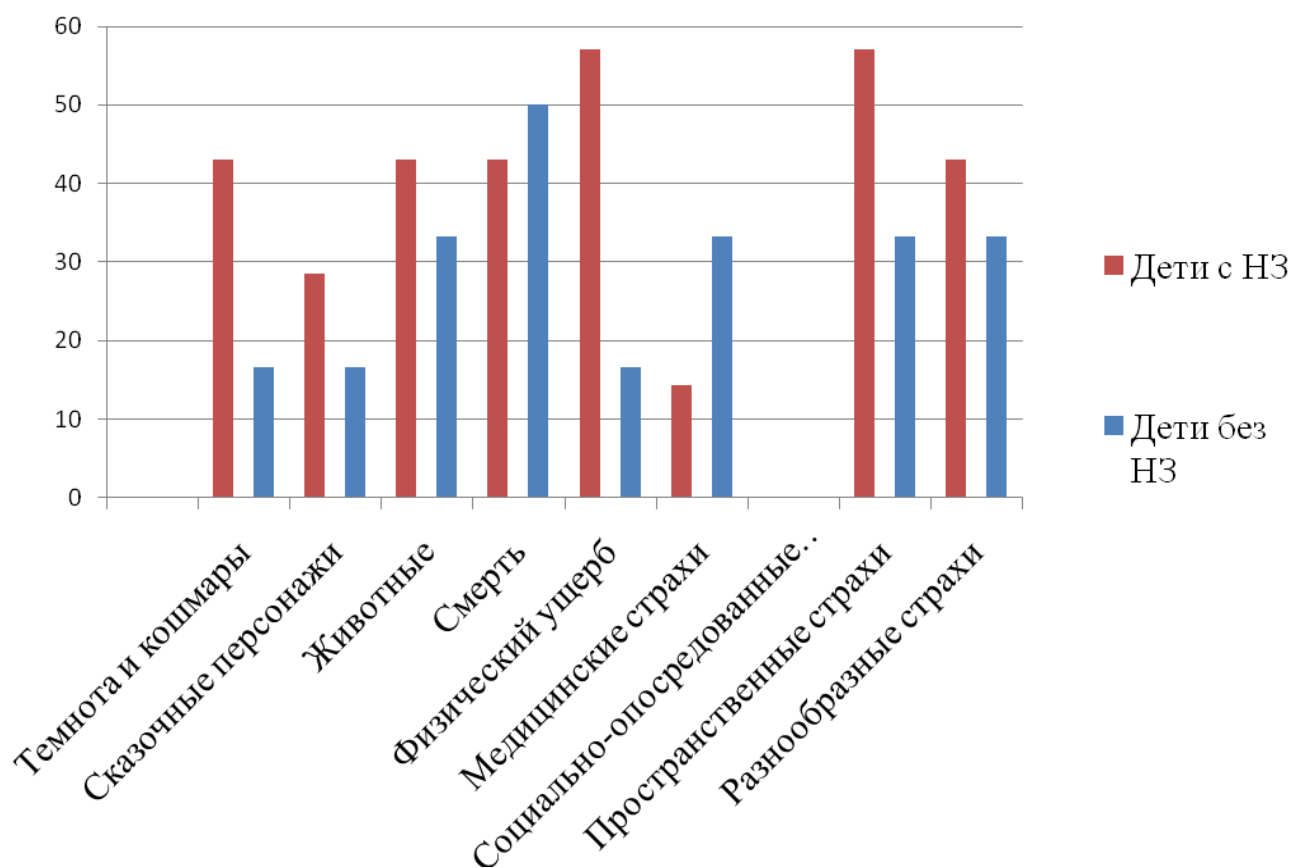
Таблица №9

Страхи	Дети с НЗ		Дети без НЗ	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Темнота и кошмары	3	43	1	16,7
Сказочные персонажи	2	28,6	1	16,7
Животные	3	43	2	33,3
Смерть	3	43	3	50

Физический ущерб	4	57	1	16,7
Медицинские страхи	1	14,3	2	33,3
Социально-опосредованные страхи	-	-	-	-
Пространственные страхи	4	57	2	33,3
Разнообразные страхи	3	43	2	33,3

По сравнительной таблице можно отметить большую разницу выраженности страхов, например таких как физический ущерб. Примерно на одном уровне протекает страх смерти. Рис 2.

Рис 2. Сравнительная диаграмма страхов детей.



Осуществив анализ страхов детей обеих групп, можно сделать следующие выводы:

1. Страхи детей с НЗ и детей нормативного развития перекликаются.
2. Дети с нарушениями зрения больше подвержены страху физического ущерба и пространственным страхам и менее социально-опосредованным страхам. Тем временем как дети с нормой больше всего подвержены страху смерти, менее - остальным страхам, таким как: страх животных; медицинские страхи и разнообразные страхи.

3 серия исследования была направлена на диагностику тревожности и включала в себя наблюдение.

Таблица №10

Поведенческие признаки тревожности детей с нарушениями зрения.

Испытуемый	№ признака (педагог)	Уровень тревожности	№ признака (родители)	Уровень тревожности
Антон. О	8, 11	НТ	8, 11, 14	НТ
Лера. Л.	2, 3, 5, 7, 10, 13, 14	Выр. Т	2, 3, 5, 7, 10, 13, 14	Выр. Т
Ира. Т.	2, 4, 7, 10, 12, 14	Выр. Т	2, 7, 12, 14	НТ
Егор. С.	1, 3, 6, 10, 11, 14	Выр. Т	1, 6, 10, 11	НТ
Валентин. Л.	3, 5, 8, 11,	НТ	3, 5, 8, 11	НТ

Кристина. М.	2, 4, 7, 9, 11, 12, 13	ВТ	2, 4, 7, 9, 11, 12, 13	ВТ
Виталий. В.	5, 8	НТ	3, 5, 8	НТ

Таблица №11

Поведенческие признаки тревожности детей с нормой

Испытуемый	№ признака (педагог)	Уровень тревожности	№ признака (родители)	Уровень тревожности
Екатерина. Т	4, 6, 10	НТ	4, 6, 7	НТ
Илья. З	7, 11	НТ	6, 11, 14	НТ
Саша. М	5, 9, 13	НТ	5, 9, 13	НТ
Артем. Д	2, 5, 8, 12	НТ	2, 8, 12	НТ
Лена. С	1, 4, 6	НТ	1, 4, 6, 10	НТ
Ева. М	3, 6, 8, 11	НТ	3, 6, 8, 10, 11	Выр. Т

НТ – низкая тревожность

Выр. Т – выраженная тревожность

Выс. Т – высокая тревожность

Сравнительные результаты изучения уровня тревожности у участников эксперимента (%), указаны в таблице №12

Сравнительные результаты изучения уровня тревожности у
участников эксперимента (%)

Тревожность	С нарушениями зрения				С нормой			
	Педагог		Родитель		педагог		Родитель	
Низкий	3	42,8	5	71,4	6	100	5	83,3
Выраженный	3	42,8	1	14,2	-	-	1	16,6
Высокий	1	14,2	1	14,2	-	-	-	-

Рис 3. Уровень тревожности детей с нарушениями зрения

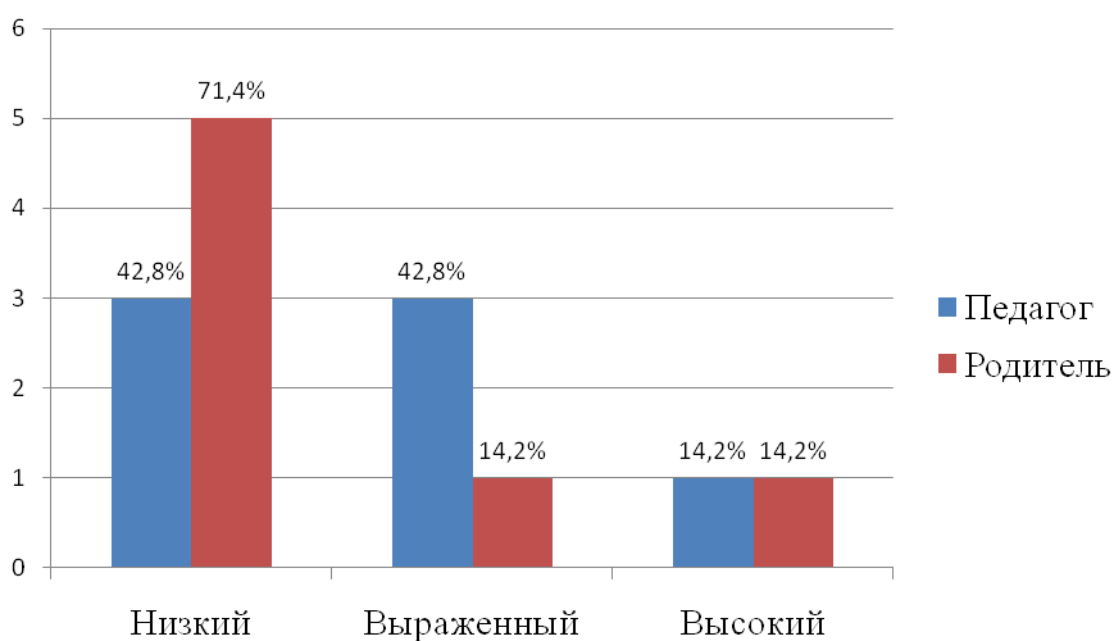
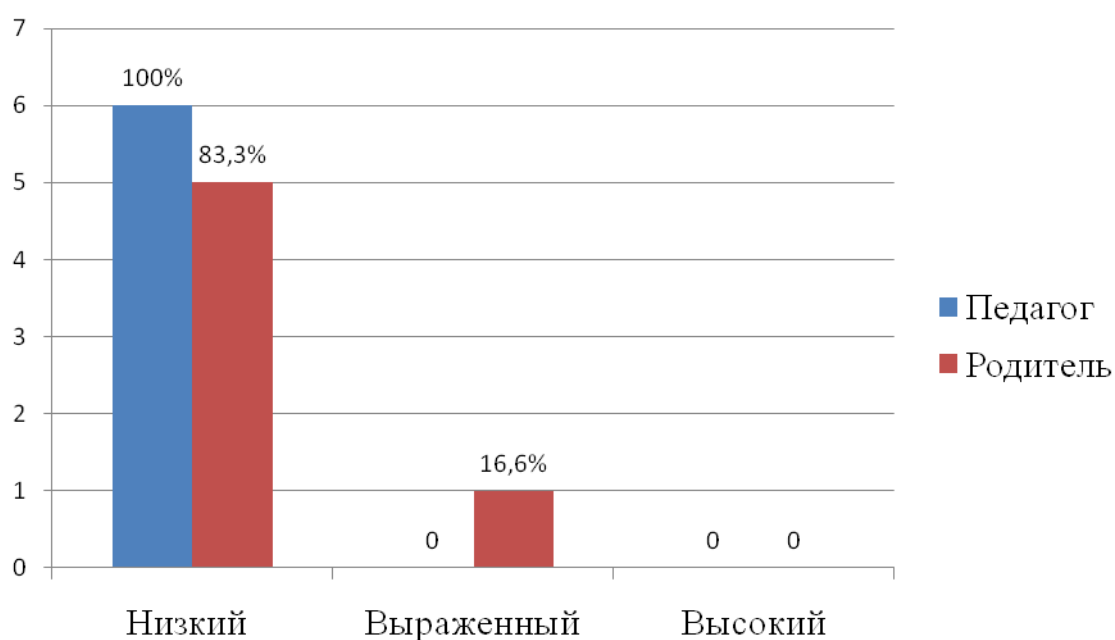


Рис 4. Уровень тревожности детей без нарушений зрения



Анализ полученных результатов исследования подтвердил результаты, полученные с помощью проективной методики (Диагностика тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Именно тем детям, которые обладали высоким уровнем тревожности, также было присвоено большее количество признаков. Однако выбор родителей и педагогов оказался неоднозначным. Всего лишь в трех случаях родителями и педагогами были названы абсолютно одинаковые признаки, присущие детям с нарушениями зрения, а также в 2 случаях у детей с нормой. Это объясняется тем, что родители и педагоги необъективно воспринимают и понимают психические проявления детей.

Данная методика так же подтвердила результаты, полученные с помощью диагностики количества страхов (тест: «Страхи в домиках». методика М.А. Панфиловой.) Именно у тех детей, у которых высокая или выраженная тревожность, присутствует наличие большого количества разнообразных страхов, а это показатель преневротического состояния ребенка, что требует организации с ним коррекционной работы

2.2. Коррекционная работа по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В соответствии с полученными результатами нами подобраны упражнения, которые могут быть использованы различными специалистами в работе.

1 блок - игры и упражнения для снижения тревожности у детей.

1. Упражнение «Избавление от тревог»

Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации.

Необходимое время: 5-10 мин.

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

2. Упражнение «Ласковые лапки»

Цель: снятие напряжения, мышечных зажимов, снижение агрессивности, развитие чувственного восприятия, гармонизация отношений между ребенком и взрослым.

Педагог подбирает 6-7 мелких предметов различной фактуры: кусочек меха, кисточку, стеклянный флакон, бусы, вату и т.д. Все это

выкладывается на стол. Ребенку предлагается оголить руку по локоть; воспитатель объясняет, что по руке будет ходить «зверек» и касаться ласковыми лапками. Надо с закрытыми глазами угадать, какой «зверек» прикасался к руке – отгадать предмет. Прикосновения должны быть поглаживающими, приятными.

Вариант игры: «зверек» будет прикасаться к щеке, колену, ладони. Можно поменяться с ребенком местами.

3. Упражнение "Сдвинь камень"

Цель: обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня тревожности.

Ход игры: Ребенок лежит на спине. Попросите его представить, что возле правой ноги лежит огромный тяжелый камень. Нужно хорошенько упереться правой ногой (ступней) в этот камень и постараться хотя бы слегка сдвинуть его с места. Для этого следует слегка приподнять ногу и сильно напрячь ее (8-12 секунд). Затем нога возвращается в исходное положение; «нога теплая.., мягкая.., отдыхает...». Затем то же самое проделывается с левой ногой.

4. Игра «Кукольный театр»

Цель: для работы с тревожными, застенчивыми, агрессивными, гиперактивными детьми.

Данный метод похож по своей концепции на метод психодрамы, он позволяет спроектировать любую терапевтическую ситуацию, при этом у ребенка есть своеобразная защита – ширма, что позволяет добиться гораздо большего эффекта, проблемы облачаются в иносказательную, метафорическую форму.

Ребенок сам выбирает героев для своей сказки. Смоделировав под руководством педагога проблемную ситуацию и найдя выход из нее,

«пережив» эту ситуацию, ребенок приобретает опыт, который может быть использован в реальной жизни.

5. Этюд «Кораблик»

Педагог говорит: «Представьте себе, что мы на корабле. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко» вы должны изображать хорошую погоду». При слове «Буря!» вы должны создавать шум, кораблик качается все сильнее (сильно качаться). Один из детей, находящийся на кораблике, должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!». Упражнение повторяется несколько раз.

6. Игра «Смелый зайка»

Цель: снятие тревожности и развития эмоций, экспрессии.
Ребенку предлагается поиграть в смелого зайку. Зайке надоело всего бояться и он решил стать смелым. Руки упираем в бока, с каждым шагом зайка называет один предмет, которого он теперь не боится: «Не боюсь лису! Не боюсь волка! Не боюсь темноты! Не боюсь собаки!» Каждый раз, в конце добавляйте что-то новое, какие-то неприятные для ребенка ситуации.

2 блок - упражнения, которые помогают преодолеть страх:

1. Рисуем страх

Ребенку можно предложить нарисовать на альбомном листе бумаги свой страх. Когда ребенок справится с заданием, его нужно спросить: «А что мы теперь с ним сделаем?»

2. Рисуем радугу силы

На альбомном листе бумаги ребенку предлагается нарисовать радугу с помощью пластилина. Сначала следует подготовить из разных кусков пластилина цветные шарики. Затем нужно предложить ребенку размазать

шарики пластилина по листу бумаги, повторяя вслух: «Я сильный», «Я смелый».

3. Сочиняем сказку

Можно сочинить сказку вместе с ребенком о волшебном сундуке, на дне которого лежит то, что всегда побеждает разные страхи. Этот предмет ребенок должен придумать сам и нарисовать его на листе бумаги.

4. Мастерим дом для страха

Предложите ребенку пару коробок разного размера и скажите: «Смастери, пожалуйста, дом для страха и запри его в нем».

5. Выбрасываем страх

Ребенку предлагается из пластилина сделать маленький шарик – это будет страх, затем сделать большой шарик с отверстием внутри – это будет темница, после чего шарик под названием «страх» посадить в темницу, откуда он не сможет выбраться на волю. Затем ребенок должен выкинуть сделанный шарик в мусорное ведро, приговаривая при этом: «Я выкидываю страх и больше не боюсь».

6. Отпускаем страх

Надуйте разноцветные воздушные шары вместе с ребенком, предложите ему выбрать один или несколько шаров его любимого цвета, затем отпустите шары в небо, повторяя при этом: «Воздушный шар, улетай и страх мой забирай». Повторять несколько раз, пока шар не поднимется высоко в небо.

7. Закапываем страх

Ребенку предлагается слепить из глины или пластилина несколько шариков. И спросить ребенка: «Как этот страх будет называться?» (Страх шума, страх темноты и т.д.). Затем предложите ребенку на листе бумаги

нарисовать сторожа, который будет охранять страх и не выпустит его на волю. После проделанной работы предложите малышу положить страх в картонную коробочку вместе со сторожем, выйти на улицу и закопать коробочку в землю.

8. Пальчиковый кукольный театр

Разыгрывайте с ребенком разнообразные сценки, в которых один герой всего боится, а другие помогают ему преодолеть его страх.

9. Затопчем страх

На полу рекомендуется расстелить ватман и предложить ребенку нарисовать на нем свой страх. Затем в тарелочку нужно налить пальчиковые краски и предложить ребенку окунуть туда свои ножки и затоптать свой страх, при этом приговаривая: «Страх я затопчу, потому что отважным быть хочу».

10. Сочиняем страшилку

Кто-то из взрослых должен начать, а ребенок должен прибавлять по предложению или слову. Например: «На улице ночь ... На ночную прогулку вышла большущая собака... Она собиралась кого-нибудь укусить... и т.д.». Закончить страшилку необходимо смешно: «Неожиданно с неба спустился большущий торт. Собака завилыла своим хвостом, и все поняли, что она добрая, и дали ей кусочек торта».

11. Делаем бусы

Из соленого теста ребенку предлагается накатать много шариков, пластмассовой спицей сделать в них дырочки. Затем дать им время немного подсохнуть, после чего покрыть их клеем с блестками. Взрослый держит один край лески, а ребенок нанизывает бусинки, приговаривая при этом: «Я умный, я смелый, я добрый, я веселый и т.д.». Затем ребенок надевает эти бусы.

12. Настоящий герой

Спросите у ребенка: «Кто такой настоящий герой?» Выслушайте ответ и спросите: «Как ты думаешь, а у героя есть любимый цвет?». После ответа ребенка предложите ему нарисовать что-то на бумаге этого цвета.

3 блок – игры и упражнения, направленные на преодоление страха физического ущерба и пространственных страхов и др. Страхи хулиганов, бандитов, войны, катастроф и т.п.

1. «Сражение» (игра, предложенная А.И. Захаровым)

Смысл игры в противоборстве с кем-то, кто символизирует опасность. Победа возможна только при подавлении в себе страха, она требует уверенных и точных действий. «Сражение» – комплекс из четырех игр. Они проводятся последовательно под наблюдением взрослого.

Первая игра – фехтование на игрушечных саблях (палках). Победивший сражается со взрослым. Щит не применяется специально, поскольку он создает искусственную защиту и уменьшает эффект игры. Разумеется, взрослый должен следить, чтобы дети не перевозбудились и не причиняли друг другу боль.

Вторая игра – поочередная стрельба из лука стрелами-присосками с расстояния порядка 10 м. Нужно уворачиваться от стрелы, заслоняться можно только руками. Напряженное ожидание выстрела создает острое чувство беспокойства, но в то же время ребенок может принять защитные меры. А после выстрела, независимо от результатов, испытывает чувство облегчения. Таким образом происходит разрядка эмоционального напряжения. Неоднократная смена ролей нападающего и обороняющегося помогает совершенствовать способы реагирования на стрессовую ситуацию.

Третья игра – бросание друг в друга игрушечными кеглями. Дети укрываются за стульями и креслами, поставленными на расстоянии нескольких метров. Взрослый должен следить, чтобы они бросали кегли не слишком сильно. Тот, кто израсходует все кегли, должен будет выйти на «нейтральную территорию» между стульями и собрать их под обстрелом снова. Взрослый при всех этих действиях весело комментирует происходящее, сопровождает бой шутивными угрозами и насмешками.

Четвертая игра – борьба с игрушечными заводными роботами, которые олицетворяют бездушие, насилие, зло. В этой игре должны участвовать как минимум двое детей и один взрослый (можно играть и в большем составе, разделившись на команды). Дети стоят друг напротив друга. Ребенок, борющийся с роботом, становится у черты. В полуметре от него находится другая черта. Если робот перейдет за нее, его противник проиграл. Робот ставится в 2 метрах от обороняющегося. Взрослый запускает его. Защищающийся ребенок должен подождать, пока робот подойдет поближе, и попасть в него кеглей или стрелой с резиновой присоской. Количество «снарядов» ограничено тремя - четырьмя. От обоих противников требуются самообладание и преодоление страха, а от взрослого – умелая регуляция игры. Надо следить за тем, чтобы в этих играх не было вечных победителей, и незаметно подыгрывать менее ловкому ребенку.

2. Страх наказания, крика и т.д.

«Жмурки» (игра, предложенная А.И. Захаровым)

Отличие этого варианта от широко известной игры состоит в том, что взрослый в роли водящего задает тон, шутивно угрожая во что бы то ни стало найти ее участников и расправиться с ними, т.е. выступает в роли такого гротескного злодея Бармалея. Детям же ставится условие, что они

должны хранить полное молчание, сдерживаясь даже, когда «Бармалей» подходит к ним почти вплотную. В крайнем случае можно издать только звук «у-у-у-у!». Если кто-то себя обнаружит раньше времени, он либо получает штрафные очки, либо выбывает из игры. Когда водящий кого-то поймает, он, как и положено в «Жмурках», опознает его наощупь. Водят все по очереди. Игра длится в среднем 20–30 минут, чтобы каждый не раз побывал в роли водящего. Кроме страха наказания, «Жмурки» помогают преодолеть страх темноты и замкнутого пространства.

3. Страх смерти

«Игры, связанные с перевоплощением»

В них в основном играют девочки, обладающие природным артистизмом и развитым воображением. Фантазируя на тему, кем они были в какой-то сказке («давай играть, что я была когда-то принцессой...»), они тоже подспудно избавляются от навязчивого страха смерти. Задача родителей в данном случае не столько участвовать в этой игре, сколько подпитывать воображение ребенка, рассказывая ему о жизни людей в разные эпохи, о ярких исторических событиях, читая увлекательные книги, чтобы сегодня их дочери захотелось представить себя принцессой, завтра – маленькой циркачкой вроде Суок, а послезавтра – «гостьей из будущего».

4. Страх темноты

Игра «Бобры»

Охотник пытается поймать бобра (или бобров, если играют несколько детей). Бобер прячется от него под столом, который накрыт скатертью, свисающей до полу, и сидит там, пока не убедится в том, что охотник ушел и можно вылезать. Время сидения в темноте следует понемногу увеличивать. Например, охотник может сказать, что он сейчас обшарит соседнюю рожицу, т.е. выйдет в соседнюю комнату и вернется не так уж и

скоро. Бобра же надо постепенно побуждать к тому, чтобы он не просто прятался, а придумывал, как ему защитить свое жилище.

Таким образом, подобранные нами игры и упражнения могут использоваться в занятиях как учителя - дефектолога, психолога, воспитателя и других специалистов ДОУ.

Выводы по второй главе

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Поэтому выявление тревожности и страхов детей дошкольного возраста важно для оказания им своевременной психолого-педагогической помощи.

Для этого мы подобрали три методики:

1. Методика выявления страхов с помощью специального теста тревожности. (Р.Теммл, М.Дорки, В.Амен.). направлена на выявление тревожности страхов у детей. В ней используются 14 рисунков, адаптированных под зрительные возможности детей с НЗ. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни старшего дошкольника ситуацию.

2. Диагностика количества страхов (тест: «Страхи в домиках».методика М.А. Панфиловой.) Ее цель выявление и уточнение преобладающих видов страхов. Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Данная методика подходит в тех случаях, когда ребенок еще плохо рисует или не любит рисовать (хотя такое задание даже не интересующиеся рисованием дети принимают обычно с удовольствием)

3. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение. (Методика Сирса)

Первое исследование показало, что из 7 детей с нарушением зрения 2 человека имели высокий уровень тревожности, 4 человека - средний уровень тревожности. И только 1 человек имел низкий уровень тревожности. У всех 6 детей нормативного развития выявлен средний уровень тревожности.

Таким образом, выявлено, что у детей с НЗ в старшем дошкольном возрасте тревожность выше, чем у их здоровых сверстников. Следовательно, в старшем дошкольном возрасте перед поступлением в школу возрастает уровень тревожности

Второе исследование показало, что страхи детей с НЗ и детей нормативного развития перекликаются. Дети с нарушениями зрения больше подвержены страху физического ущерба и пространственным страхам и менее социально-опосредованным страхам. Тем временем как дети с нормой больше всего подвержены страху смерти, менее - остальным страхам.

Третье исследование подтвердило результаты, полученные с помощью первой методики (Диагностика тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Дети, которые обладают высоким уровнем тревожности, в данном случае также было присвоено большее количество признаков тревожности. Именно у тех детей, у которых высокая или выраженная тревожность присутствует наличие большого количества разнообразных страхов, это показатель преневротического состояния ребенка. Для снятия тревожности и страхов детей мы подобрали различные игры и упражнения, которые помогут не только учителю дефектологу, но и всему педагогическому коллективу.

Заключение

Эмоциональная сфера выражается спокойной эмоциональностью, отсутствием сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам и появлением у дошкольников таких эмоций, как сочувствие к другому, сопереживание;

Отличается развитием умения определять эмоциональное состояние других людей и формированием эмоционально положительного отношения к самому себе, ориентирующее ребенка на притязания соответствовать положительному этическому эталону.

Дети с нарушениями зрения имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств, что и зрячие, и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от таковых у зрячих.

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Поэтому выявление тревожности и страхов детей дошкольного возраста важно для оказания им своевременной психолого-педагогической помощи.

По проведенным методикам можно сделать вывод, что у детей с НЗ в старшем дошкольном возрасте тревожность выше, чем у их здоровых сверстников. Следовательно, в старшем дошкольном возрасте перед поступлением в школу возрастает уровень тревожности.

Таким образом, изучение теоретических источников, наблюдение, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, подготовка рекомендаций для педагогов и родителей являются источником своевременной коррекционной помощи детям с нарушениями зрения, так же и методологические основы исследования ведущих отечественных психологов таких как Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева о закономерностях развития детской психики, так же исследования И.В. Дубровиной,

А.И.Захарова, Г.Эберлейн, труды А.Г. Литвака, Л.А. Дружининой, Л.И, Плаксиной и др. в трудах которых подробно описывается не только психологическое но и эмоциональное состояние детей с нарушениями зрения.

Зная о нарушения в эмоциональной сфере у детей с нарушениями зрения, нами были подобраны упражнения и игры по преодолению страхов и снижению тревожности у детей с нарушениями зрения. Мы поделили их на три блока:

1 блок - игры и упражнения для снижения тревожности у детей.

2 блок - упражнения, которые помогают преодолеть страх:

3 блок – игры и упражнения, направленные на преодоление определенного страха, например такие как страх физического ущерба и пространственных страхов и др. Страхи хулиганов, бандитов, войны, катастроф и т.п.

подобранные нами игры и упражнения могут использоваться в занятиях как учителя - дефектолога, психолога, воспитателя и других специалистов ДОУ.

Список литературы

1. Возрастные особенности развития эмоций при глубоких нарушениях зрения [Электронный ресурс] // <http://sdamzavas.net/2-50983.html>
2. Понятие страх в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] // <http://www.detectmind.ru/mdoms-453-4.html>
3. Петровский, А. В, Ярошевский, М. Г. - М. : Политиздат [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1985. - 431 с.
4. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова. Кн. Для воспитателя дет.сада.- М. : Просвещение, 1991. – 127 с; ил.
5. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца [Текст] / Т. Бауэр. М. : 1979. Гл. 1. С. 12-26
6. Блонский, П. П, Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] / П. П Блонский, - М. : 1979. –Т.2.-С.341-366
7. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Дж. Боулби. - М. : Академический проект, 2004. 232 с.
8. Введение в психологию [Текст] / Под.ред. А.В.Петровского. - М. : Академия, 1998. - 576 с.
9. Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / И. Г. Вечканова. Серия: Специальная педагогика СПб. Каро 2006 г. 144 с возможностями: Учеб. пособие. — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с
10. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность [Текст]. Хрестоматия: Учеб.пособие для студ. пед. вузов. / Сост. и научный ред. В.С.Мухина,

11. Воспитание и обучение слепого дошкольника [Текст] / Под ред. Л. И. Солнцевой. - М., Просвещение, 1967
12. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский - СПб., Лань, 2003.
13. Выготский, Л.С. и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. Вопр. психологии, 1966, № 6 - С. 62-76
14. Выготский, Л.С. Сборник сочинений [Текст] / Л.С. Выготский., М. : В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2.
15. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский.: Психологический очерк: Книга для учителя. Учебное издание. 3-е издание. (Москва: Издательство «Просвещение», 1991)
16. Галигузова, Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости [Текст] / Л.Н. Галигузова. Вопросы психологии, 2000, №5
17. Галигузова, Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста. вопросы психологии [Текст] / Л.Н. Галигузова. 1993, №2, с. 17
18. Гудонис, В.П. Анализ причин нарушения развития детей и некоторые пути их профилактики [Текст] / В.П. Гудонис // Дефектология, 2004. - № 4. – с. 8 -17
19. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль : В 4 т. - СПб., 1863-1866.
20. Денискина, В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения [Текст] / В.З. Денискина. Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004. — 62 с.

21. Денисова, О.П. Психология и педагогика : учеб. Пособие [Текст] / О.П. Денисова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007. — 240 с
22. Дубровина, И.В. Данилова, Е.Е. Прихожан, А.М. Психология: Учебник для студентов средних педагогических заведений [Текст] / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. Под.ред. Дубровиной И.В. - М. : Издательский центр «Академия», 1999.
23. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми .: Учеб.пособие под. Ред [Текст] / И.В. Дубровиной. - М. : «Академия», 1998.
24. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. Пособие [Текст] /. — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с
25. Запорожец, А.В. Роль Л.С.Выгодского в разработке проблем восприятия [Текст] / А.В. Запорожец. - Вопросы психологии, 1966 №6, с.13-25.
26. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров. - СПб. : Издательство "Союз", 2004
27. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров - М. : Педагогика, 1986. - 112 с.
28. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез [Текст] / А.И. Захаров. 246,[1] с. 21 см. Л. Медицина Ленингр. отд-ние 1988
29. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учеб. Пособие [Текст]. — М. : Гардарики, — 431 с., 2002

- 30.Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] / К.Э. Изард. / Перевод с англ. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 464 с.
- 31.Изгард, К. Эмоции человека [Текст] / К. Изгард. - М. : Просвещение, 1980. - 320 с
- 32.Изотова, Е.И. Феноменология эмоционального развития современных дошкольников // Психологические исследования [Текст] / Е.И. Изотова, 2013. Т. 6, № 29. С. 8
- 33.Изотова, Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
- 34.Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. -- СПб: Питер, 2001. - 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
- 35.Клапаред, Э. Чувства и эмоции [Текст] / Э. Клапаред. – 2004 // Психология эмоций : хрестоматия / Витис Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 11 с.
- 36.Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. Заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. -- 4-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 416 с
- 37.Крогиус, А.А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики [Текст] / А.А. Крогиус. – Саратов : б.и., 1926. – 143 с.
- 38.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975
- 39.Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М. : Изд-во МГУ, 1971. - 40 с

- 40.Лисина, М.И, Галигузова, Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии [Текст] / Под ред. М.И. Лисиной– М., 1980
- 41.Литвак, А. Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1989. – 108 с.
- 42.Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие [Текст] / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. -- СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
- 43.Лубовский, В.И, Розанова, Т. В, Солнцева, Л. И. и др., «Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.:Издательский центр «Академия». — 464 с.» 2005
- 44.Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 410 с. – Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов педагогических институтов по специальности 2121-'Педагогика и методика начального обучения' и 2110 -'Педагогика и психология (дошкольная)'
- 45.М.: Педагогика, 1986.-176 с.\ Под ред. Запорожца, А.В., Неверовича Я.З. Науч.-исслед. дошкольного воспитания Акад. пед. Наук СССР
- 46.Макаренко, Ю.А. Пути изучения эмоций у детей [Текст] / Ю.А. Макаренко,. М., 1976. 361 с.
- 47.Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре. Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Д.В. Менджерицкая. - М. : Просвещение, 1982. — 128 с.

48. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] / Н.А. Менчинская. М. : МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. — 512 с.
49. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов [Текст] / Р.В. Овчарова. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с
50. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений [Текст] / И. П. Павлов. / АН СССР. - Изд. 2-е, доп. - М. : Изд-во АН СССР, 1951 – 1954
51. Панфилова, М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог [Текст] / М. А. Панфилова. - 1999.- №8.- с. 10-12.
52. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 208
53. Психология развития [Текст] / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой пути их профилактики// Дефектология, 2004. - № 4. – с. 8 -17
54. Ребер, А «Большой толковый психологический словарь» [Текст] / А. Ребер, – Москва : Вече : АСТ, 2001 .
55. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2003. - 713 с.
56. Ожегов, С.И, Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Издательство "Азъ", 1992. OCR Конник М.В. Проверка, коррекция и форматирование Трушкин С.А. 2003/08

- 57.Силкин, Л. Н. Психологическая диагностика личности и психотерапия инвалидов по зрению [Текст] / Л. Н. Силкин : Методическое пособие - М. , 1984.
- 58.Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Классикс Стилль, 2006. – 235 с.
- 59.Трусова, Е.Л. Сюжетно-ролевая игра Мастерская Волшебная ниточка Серия "Игротека детского сада" [Текст] / Е.Л. Трусова. Выпуск 5.- Севастополь, Рибэст, 2000.-29с,ил.
60. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. - М., 1989. - 296 с.
- 61.Щетинина, А.М. Формирование эмоционально - перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография [Текст] / А.М. Щетинина, - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. - 124 с.
- 62.Эльконин, Д. Психология игры [Текст] / Д. Эльконин, — М. : Владос, 1999 г. - 360 с. (Серия "Сам себе психолог")
- 63.Юрчук, В.В. «Современный словарь по психологии» [Текст] / В.В. Юрчук. Издательство: Современ. слово, 1998 г.
- 64.Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации [Текст] : изб психол. тр. / П.М. Якобсон; Под ред. Е.М.Борисовой. - М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. - 304

Протокол выявления тревожности у детей с нарушениями зрения

Таблица №2

		Антон		Дера		Ира		Егор		Валентин		Кристина		Виталий	
Рисунок	Высказывание	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
1.Ребёнок и мать.	Я люблю гулять с мамой.	+		+		+			-	+		+		+	
2.Объект агрессии	Хочет ударить его.	+			-		-	+		+			-	+	
3.Одевание.	Я люблю одеваться на прогулку.		-		-	+			-		-	+		+	
4.Укладывание спать.	Когда я иду спать.	+			-	+		+		+		+		+	
5.Умывание	Потому что он умывается.		-	+		+			-	+		+		+	
6.Выговор	Мама его ругает				-		-	+			-		-		-
7.Игнорирование	Потому что тут малыш.	+		+			-		-	+			-	+	
8.Агрессивность	Кто-то отбирает игрушку.		-		-	+			-		-		-	+	
9.Собирание игрушек.	Мама заставила собирать игрушки.	+			-	+		+		+		+		+	
10.Изоляция.	Дети не хотят играть.		-		-		-		-		-		-	+	
11.Ребёнок с родителями	Родители играют с ним.	+		+		+			-	+		+		+	
12. Еда	Я люблю пить чай	+		+		+		+		+		+		+	

По данным результатам теста можно сделать вывод, что дети с нарушениями зрения предпочитают проводить время с матерью и с родителями в целом, любят собирать игрушки и спокойно укладываются спать. Все дети любят пить чай и не любят изоляцию, то есть когда дети не хотят играть с ним.

Т.О дети с нарушениями зрения привязаны не только к обществу, но и к родителям в большей мере.

Цель серии - выявление страхов с помощью специального теста тревожности. Выводы с этим не связаны. Поэтому будут вопросы.

Протокол выявления тревожности у детей с нормой

Таблица №4

Рисунок	Высказывание	Екатерина		Илья		Александр		Артем		Елена		Ева	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
1.Ребёнок и мать.	Я люблю гулять с мамой.	+		+		+		+		+		+	
2.Объект агрессии	Хочет ударить его.		-	+			-		-		-		-
3.Одевание.	Я люблю одеваться на прогулку.	+			-	+		+		+		+	
4.Укладывание спать.	Когда я иду спать.	+		+			+		-	+			-
5.Умывание	Потому что он умывается.	+		+		+		+		+		+	
6.Выговор	Мама его ругает		-		-	+			-		-		-

7.Игнорирование	Потому что тут малыш.	+		+				-	+				-		-
8.Агрессивность	Кто-то отбирает игрушку.		-		-	+				-	+				-
9.Собирание игрушек.	Мама заставила собирать игрушки.														
10.Изоляция.	Дети не хотят играть.		-		-			-		-			-		-
11.Ребёнок с родителями	Родители играют с ним.	+		+		+			+		+			+	
12. Еда	Я люблю пить чай	+		+		+			+		+			+	

Таким образом, по данным результатам теста можно увидеть, что дети нормальным зрением предпочитают проводить время с матерью и с родителями в целом, любят умываться и одеваться на прогулку. Все дети любят пить чай и не любят изоляцию, то есть когда дети не хотят играть с ним, так же не любят когда мама делает выговор и когда кто-то хочет ударить.

Рекомендации родителям по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста

Страхи невротические представляют собой гораздо большую проблему. Испытывая их, ребенок обычно находится в состоянии сильного эмоционального напряжения и справиться с ним сам чаще всего не в состоянии. Необходимо понимать, что невротические страхи почти всегда имеют внезапное происхождение – страх в испугавшей ситуации, может возникнуть почти моментально. Психологи выделяют три основных вида невротических страхов – это страхи одиночества, темноты и животных. В отличие от возрастных страхов, переводящих ребенка на новый уровень понимания окружающего мира, невротические страхи деструктивны. Они разрушают внутреннее убеждение ребенка в миролюбии окружающего мира и заставляют погрузиться в длительные, сложные и часто неразрешимые для ребёнка переживания.

Можно ли избежать появления страхов или, по крайней мере, значительно смягчить последствия испугов? Безусловно, если родители будут вести себя грамотно. Даже резкий испуг для очень впечатлительного ребенка родители могут свести на нет. Самое важное в пугающей ситуации – помнить, что родители являются для ребенка своеобразным индикатором этой самой ситуации. Если пугаются они, то непременно испугается и ребенок. Поэтому, когда испуг неизбежен, родители обязаны сохранять спокойствие и разговаривать с ребенком, комментируя ситуацию. Таким образом, они не только смогут избежать углубления испуга, но и научат ребёнка правильно вести себя, сохраняя хладнокровие, способность разумно и трезво мыслить.

Есть еще одна тема, которую невозможно обойти стороной при рассмотрении проблемы детских страхов. Это то, что известно абсолютно всем, но абсолютное же большинство родителей его игнорирует. Это вопрос сознательного пугания ребенка в воспитательных целях.

Иногда остается только поражаться недалковидности некоторых взрослых. Пугая ребенка милиционерами в магазинах, Бабаями с мешком, когда малышу не спится, они добиваются сиюминутной выгоды и послушания. Но, видимо, даже не представляют себе степень невротизации ребенка такими пуганиями. Дети обладают прекрасной памятью, запоминая такие угрозы. И если однажды ребенок окажется в ситуации, из которой он мог бы выйти двояко – испугавшись или нет, то итог такой ситуации для пуганного ранее ребенка в силу ограниченности знакомства с окружающим миром, особой детской логики и уже подготовленной благодатной почвы, может оказаться весьма плачевным. И это может быть не только глубокий невротический страх, но и тики, заикание, энурез и прочие очень тяжело поддающиеся коррекции проблемы.

Пожалуйста, никогда и ни при каких условиях не пугайте детей! Существует масса других, значительно менее вредоносных, но не менее эффективных методов воздействия на ребенка – от объяснения до наложения запрета. Все ли дети подвержены возникновению страхов? Обычно выделяют группу детей в большей степени, чем другие, подверженных страхам по причине их душевного склада. Это дети чрезмерно впечатлительные, робкие, застенчивые, очень эмоциональные и тонко чувствующие. Кроме того, психологи отмечают, что дети, имеющие тревожных, мнительных, чрезмерно опекающих родителей и дети, чьи родители отстраненные, чрезмерно сдержанные, эмоционально холодные или чрезмерно строгие, подвержены различным страхам в большей степени. Каждый человек имеет право сам решать, бояться ему или нет тех

или иных вещей. Обычно страх перед чем-либо – это способ защиты для человека и это необходимо понимать и осознавать. Если вы научите ребенка сознательно управлять своими страхами, то дадите ему огромное жизненное преимущество. Ребенок, отвечающий «да» на вопрос нравится ли ему бояться делает именно это – учится контролировать свои страхи - помните мультфильм про котенка Гав и щенка Шарика, бегавших на чердак во время грозы «бояться»? Такой страх развивает малыша. Но как только звучит ответ: «нет, не нравится», или ребенок вообще отказывается говорить на эту тему, значит страх – деструктивный. В такой ситуации не откладывайте поход к детскому психологу. Он владеет различными методами помощи детям и подберет необходимую коррекционную программу для малыша и его родителей. Реальные страхи – боязнь воды.

Неприменно избегайте научных объяснений. Если Вы возьметесь объяснять малышу закон Архимеда, то только потеряете время. Вы думаете разумные доводы лучшее лекарство? Но даже у взрослых страхи зачастую иррациональны и рассудочные доводы не имеют никакой силы, что же говорить о детях? Не прибегайте к эмоциональному шантажу. "Ну, пожалуйста, мой хороший, не огорчай меня, сделай мне приятное". Ребенок конечно совершенно не хочет Вас огорчить и готов сделать все, что угодно, чтобы Вас порадовать. Но даже ради Вас он не может преодолеть свой страх, поэтому испытает не только вину и стыд, из-за того, что ни на что не способен, но и решит, что будет меньше любим, потому что расстраивает Вас. Авторитарный метод - неудачная стратегия. Мы требуем преодолеть свой страх, приводим в пример разных неустрашимых детей, сравниваем их с другими, лишая уверенности и поддержки. Некоторые дети в результате даже бояться признаться, что им страшно. В общем, это верный путь, чтобы страх перерос в фобию. Покажите ребенку, что воспринимаете его боязнь всерьез, скажите, что многие дети и взрослые испытывают подобный страх и что через какое-то

время он пройдет, а Вы ему в этом поможете.
Невротические страхи – страх смерти.

1. Родителям необходимо помнить, что детский страх - это сигнал к тому, чтобы еще больше оберегать нервную систему ребенка и это призыв о помощи.

2. С уважением, без лишнего беспокойства и фиксации, относится к страху ребенка. Вести себя так, словно знаете давно и нисколько не удивляетесь его опасениям.

3. Уделить ребенку побольше внимания, ласки, теплоты. Успокоить его, вернуть душевное равновесие.

4. Создать в доме такую обстановку, чтобы малыш без стеснения мог рассказать обо всем, что тревожит.

5. Отвлечь ребенка от неприятных чувств и переживаний, заполнить его жизнь яркими и интересными впечатлениями, лишний раз сходить в театр, цирк, на концерт, посетить аттракционы.

6. Расширить круг интересов и контактов, т.к. чем больше интересов у детей, тем меньше они застревают на своих ощущениях, представлениях и страхах.

7. Если умер кто-либо из родственников, в любом случае это нужно сказать ребенку, но в самой осторожной форме. Лучшее оправдание смерти - это старость или очень редкая болезнь.

8. По возможности отложить операции по удалению аденоидов, не отправлять одного на долгое время "поправить здоровье" в санаторий.

9. Знать, что ребенок подражает родителям и вполне может "заразиться" взрослыми тревогами: бояться собак, воров, молнии, самолетов и т.д., т.е. постараться преодолеть свои недостатки и страхи.

10. Если Вы отправляете ребенка отдохнуть к родственникам, попросить их придерживаться ваших методов воспитания. Понимая чувства и желания детей, их внутренний мир, родители помогают ребенку справиться со страхом смерти и перейти на более высокую ступень психического развития.

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. С возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

Ребёнок первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что его родители будут жить вечно. У маленьких детей всё реально, следовательно, их страхи носят реальный характер. Баба Яга – это живое существо, обитающее где-то рядом. Только постепенно у детей складывается объективный характер представлений, когда они учатся различать свои ощущения, справляться со своими чувствами и мыслить абстрактно – логически.

Дети старшего дошкольного возраста подвержены большому количеству страхов, особенно ярко из которых проявляется страх темноты, наказания, сказочных персонажей, крови, животных. То есть дети боятся того, что угрожает их жизни, значит можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста больше всего подвержены страху смерти.

Однако следует помнить, что в дошкольном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят

возрастной переходящий характер. Если в этом возрасте не будет сформировано умение оценивать свои поступки с точки зрения социальных предписаний, то в дальнейшем это будет весьма трудно сделать, так как упущено благоприятное время для формирования чувства ответственности.