

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение –
детский сад компенсирующего вида № 356
620086, г. Екатеринбург, ул. Пальмиро Тольятти, 14а
Тел.: 233-92-80, e-mail: mbdou356@yandex.ru

Проект

Тема: «Эмоционально-личностная сфера,
как компонент социального поведения у детей
с ограниченными возможностями здоровья
(тяжёлыми нарушениями речи)»

Составитель:
педагог-психолог I-ой
квалификационной
категории
Н.В.Одерова

Екатеринбург, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
Глава I. Теоретические основы формирования и развития эмоциональных процессов у детей дошкольного возраста.....	9
1.1. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний.....	9
1.2. Организующая функция эмоций.....	11
1.3. Особенности эмоционально-чувственных переживаний в межличностном общении.....	12
1.4. Социальные эмоции.....	14
Глава II. Роль эмоциональной сферы, как компонента социального поведения старшего дошкольника.....	17
2.1. Становление и развитие эмоциональной сферы.....	17
2.2. Основные сферы социального поведения старшего дошкольника, связанные с эмоциональной сферой.....	18
2.3. Роль эмоциональной сферы в процессе формирования социальных понятий и норм социального поведения в дошкольном возрасте.....	20
2.4. Эмоциональная сфера старшего дошкольника и гендерные особенности социального поведения.....	28
Глава III. Проектировочная часть. Психологическая техника коррекционной работы.....	30
3.1. Результаты диагностики.....	32
3.2. Психологическая техника коррекционной работы.....	33
3.3. Анализ результатов работы по программе развития и коррекции эмоциональной сферы старшего дошкольника с ТНР.....	49
Заключение.....	50
Список литературы.....	53
Приложения.....	55

Пояснительная записка

Актуальность проблемы и темы исследования.

Психологические особенности детей дошкольного возраста всегда привлекали внимание и интерес педагогов и психологов. Толстой Л. Н. считал, что в первые пять лет жизни человек приобретает в своем развитии больше, чем за всю последующую жизнь. За период дошкольного детства в психике детей возникает целый ряд новых черт и особенностей, которые чрезвычайно важно знать каждому педагогу детского сада. [12, с.3–5].

Хорошо развитая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем более развита его эмоциональная сфера и социальный интеллект, шире его возможности в развитии окружающей действительности, содержательнее и полнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие и успешнее процесс социализации.

Актуальность данной проектировочной работы обусловлена также и необходимостью своевременного преодоления эмоциональных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Написание работы осуществлялось в соответствии с нормативно-правовыми документами федерального, регионального и муниципального уровней: Концепцией по правам ребенка, Законом Российской Федерации об образовании, Типовым положением о специальном дошкольном образовательном учреждении, Уставом Муниципального дошкольного образовательного учреждения. [10].

Основными задачами дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида является развитие, компенсация, обучение и воспитание детей с нарушениями речи, коррекция первичных и вторичных эмоциональных нарушений с целью успешной подготовки к школьному обучению, формирование его самосознания – самооценки, самоотношения, самопознания и в целом социализации ребёнка, как личности.

Сам факт посещения детского сада не может обеспечить адекватную социализацию ребенка. Исследования показали, что среди детей, регулярно посещающих детский сад, коммуникативно-некомпетентных меньше, чем среди их сверстников, воспитывающихся дома. [13, с. 6-11].

В жизни каждому человеку приходится общаться с другими людьми, и он должен уметь ясно выражать свои мысли и правильно понимать чужие. В настоящее время в нашем обществе увеличилось количество детей, отличающихся плохо развитой разговорной речью. Через речь развиваются все психические процессы у ребенка: восприятие, внимание, память, воображение, мыслительные операции.

Степень разработанности проблемы и теоретическая база исследования. Психологи (Люблинская А. А., Выготский Л. С., Крутецкий В. А., Шабельников В.К., Ж. Пиаже и другие) считают, что развитие речи происходит неотделимо от формирования эмоциональной сферы. Поэтому отсутствие, недоразвитость речи в раннем возрасте является результатом недоразвитости эмоциональных проявлений. [3].

Особое внимание следует уделить детям с особенностями в речевом развитии.

Общее недоразвитие речи (тяжелое нарушение речи) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

У этих детей, вследствие недостаточной речемыслительной деятельности, страдает процесс формирования языковых умений и навыков.

Грубое общее недоразвитие речи может явиться причиной несформированности эмоциональной сферы и социального интеллекта,

которая выступает как вторичное нарушение. Общее недоразвитие речи может быть обусловлено функциональными причинами (социальными, соматическими) или органическим поражением ЦНС. В последнем случае в качестве сопутствующих нарушений у детей наблюдается ряд симптомов, характерных для детей-органиков. Однако интеллектуальные возможности детей позволяют им (в условиях использования коррекционно-развивающих методов обучения) усваивать в полном объеме общеобразовательную программу ДОУ.

У большей части детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) отмечаются трудности эмоционального и коммуникативного характера, что в свою очередь может привести к дезадаптации ребенка к условиям общения и может иметь тяжелые последствия в виде негативизма, асоциального поведения и неврозов. Эти нарушения, как правило, сопровождаются негрубыми нарушениями психо-эмоциональной сферы и несформированностью отдельных сторон речи.

Следует отметить, что научному анализу и экспериментальному изучению проблемы развития эмоционально-личностной сферы, как компонента социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья(ТНР) уделяется недостаточно внимания.

Таким образом, в процессе анализа современного состояния изучения эмоционально-личностной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья(ТНР) выявлены противоречия между:

- стремлением педагогов создать оптимальные условия для самореализации каждого ребенка и недостаточным уровнем методического и материально-технического обеспечения;
- необходимостью комплексного воздействия на эмоциональную сферу, как компонента социального интеллекта ребенка и недостаточной разработанностью соответствующих технологий;

– желанием детей активно познавать мир в игровой и познавательной деятельности и недостаточным уровнем эмоционального развития, обусловленным их физиологическими и психологическими особенностями;

– объемом и глубиной знаний детей и недостаточным умением использовать эти знания в видах коммуникативной деятельности, в том числе и эмоциональной.

Сформулированные противоречия позволили определить проблему исследования:

Разработать программу по коррекции эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с общим её недоразвитием, овладеть теорией и практикой этой работы и внедрить в практику собственной деятельности.

Цель:

– теоретическое обоснование и практическая апробация технологии развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).

Объект исследования:

– процесс формирования эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).

Предмет исследования:

– эмоционально-личностная сфера детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).

Гипотеза: Процесс развития эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) будет более успешным если:

1 – спроектировать комплексную интегративную психолого-педагогическую программу по формированию эмоций;

2 – организовать психолого-педагогическое сопровождение с использованием различных методов.

Задачи:

1. Изучить степень разработанности проблемы эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) как компонента социального поведения.
2. Определить теоретико–методологические основы исследования, выявить сущность понятия « эмоциональная сфера», как компонент социального поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).
3. Разработать комплексную интегративную психолого-педагогическую программу по исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).
4. Выявить оптимальные средства и методы реализации разработанной программы, обеспечивающей успешное развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).

Методологической основой исследования являются:

- концепция государственного стандарта общего образования детей с тяжелыми нарушениями речи;
- основные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В.Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- идея об уникальности, самоценности и сензитивности дошкольного возраста (А.В. Запорожец, Д.Б.Эльконин);
- теория целостного подхода в развитии личности (И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев);
- принципы личностно-деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин);
- психолого-педагогические положения о единстве сознания и деятельности, концепция о развитии способностей (Венгер Л. А.);

– идея моделирования как всеобщего метода педагогического исследования (Беспалько В.П., Краевский В.В.);

– теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П.Я., Н.Ф. Талызина);

– работы Львова М. Р. по развитию речи.

Для решения поставленных задач будут использованы следующие методы исследования:

– теоретические (изучение и историко-логический анализ философской, психолого-педагогической литературы, литературы по вопросам использования алгоритмов и моделирования в психологии);

– обобщение психологического и педагогического опыта;

– эмпирические (наблюдение, сравнение);

– диагностические (беседы с детьми, опрос воспитателей ДООУ и тестирование, изучение объектов продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста, тестирование);

– прогностические (моделирование, самооценка);

– обработка экспериментальных данных будет выполнена с помощью методов сравнительного анализа.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы данного исследования могут быть использованы в работе логопедов, специалистов специальных детских садов, в качестве рекомендаций родителям.

Экспериментальная база исследования: МДОУ № 356 Верх-Исетского района г. Екатеринбурга.

Глава I. Теоретические основы формирования и развития эмоциональных процессов у детей дошкольного возраста.

1.1. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанный с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающий в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Чувство – устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям действительности, отражающее значение этих явлений в связи с его потребностями и мотивами.

. В отличие от собственно эмоций и аффектов, связанных с конкретными ситуациями, чувства выделяют явления, имеющие для человека стабильную потребностно-мотивационную значимость.

Эмоции и чувства находятся в сложном взаимодействии. В процессе развития конкретного человека (в онтогенезе) чувства проявляются позже, чем собственно эмоции, и возникают как результат обобщения отдельных эмоций. Однако сформировавшиеся чувства во многом определяют возникновение и содержание ситуативных эмоций. Из чувства любви к близкому человеку могут развиваться тревога за него, горе при разлуке, радость при встрече. Таким образом, одно и то же чувство может реализовываться в различных эмоциях, причем нередко разных по знаку. Этим объясняется такое свойство чувств, как двойственность (амбивалентность).

В то же время, будучи формами переживаний человека, эмоции и чувства имеют между собой много принципиально общих черт. Не случайно говорят об эмоционально-чувственной стороне человеческого общения. Сходство чувств и эмоций состоит прежде всего в том, что они являются мотивирующей системой в жизнедеятельности человека. [6].

Основные характеристики эмоционально-чувственного переживания включают:

- определенный *уровень возбуждения* (общее изменение скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов);
- *знак* (какое значение – положительное или отрицательное – имеет для субъекта событие, предмет, человек);
- *предметность* (направленность на что-то или кого-то, адресность отношения);
- *модальность*, или содержание и качество эмоции и чувства (например, удивление, радость, тревога, печаль и т. д.).

Именно наличие знака отличает эмоционально-чувственные переживания от всех иных реакций организма на окружающую среду.

Итак, посредством эмоций человек выделяет опасное и неопасное, приятное и неприятное, производит выбор модели поведения, соответствующей его актуальным потребностям, а в межличностных отношениях – выбор партнеров, способы и средства взаимодействия с ними.

Как могут эмоции и чувства регулировать поведение человека и его отношения с другими людьми? Как проявляются наши чувства? [7].

1.2. Организующая функция эмоций

Обычно выделяют следующие формы, в которых реализуется организующая функция эмоций:

- выразительные движения, или реакции;
- эмоциональные действия;
- высказывания об испытываемых эмоциональных состояниях.

Выразительные реакции – следствие эмоционального возбуждения (то есть они носят, как правило, реактивный характер), это внешнее проявление эмоций. Каждая эмоция сопровождается физическими изменениями в мимике, теле, голосе, во внешности в целом. Тем самым наши чувства дают

знать о том, как люди, идеи и среда воздействуют на нас.

Эмоциональные действия совершаются для того, чтобы выразить или редуцировать эмоциональное состояние.

Эмоциональные действия могут представлять сложноорганизованную деятельность.

Эмоциональные высказывания выполняют функцию посредника между индивидом и его эмоцией. Зрелая эмоция доступна опосредованной регуляции, рефлексии, основным средством которой является речь.

Именно по наблюдаемым действиям и реакциям можно определить, какие чувства переживает ребёнок.

На активность эмоциональных действий существенное влияние оказывают степени интенсивности переживаемых эмоций и чувств.

Выделяют следующие уровни интенсивности эмоций:

- *нейтральное состояние* – отсутствие явно выраженного эмоционального процесса; человек реагирует на других дифференцированно, в зависимости от их значимости;

- *умеренный уровень эмоции* – эмоция уже достаточно отчетлива, чтобы осознаваться, но еще не настолько сильна, чтобы нарушить протекание действий, появляются выразительные реакции; [3].

- *высокий уровень интенсивности* – эмоция направляет действия человека, человек ведет себя эмоционально, проявляет гнев, радость, нежность, тревогу.

Возникнув, чувства имеют тенденцию стабилизироваться. Человек охотно оправдывает тех, кого любит. И наоборот; даже невинное замечание со стороны тех, кого он не любит, может быть интерпретировано как враждебный выпад.

Таким образом, эмоции и чувства выполняют регулирующую функцию во взаимодействии между людьми благодаря тому, что предстают как сложная форма поведения, как готовность действовать определенным образом по отношению к тем или иным людям [5, с. 214-215].

1.3. Особенности эмоционально-чувственных переживаний в межличностном общении

Чем отличаются эмоционально-чувственные переживания, возникающие в межличностном общении, от эмоций и чувств, вызванных какими-то событиями, предметами, явлениями природы, то есть прямо с людьми не связанных? Отметим три важных момента.

1. Эмоциональная реакция участников общения носит *двусторонний характер*.

В межличностных отношениях чаще имеет место не просто реакция одного партнера на чувства другого, а так называемые *двусторонние чувства*, когда каждая сторона подходит к другой несколько по-иному.

Отношение к чувствам, которые люди вызывают друг у друга, варьируется в зависимости от человека. Застенчивость и робость того, кто предлагает свою любовь, могут вызвать надменность со стороны одних и ответную любовь у других. Агрессивные действия обычно вызывают враждебность, но есть люди, которые отвечают на них смирением и послушанием. Общительность, деликатность и отзывчивость, как правило, вызывают благоприятный отклик со стороны большинства людей, но некоторые рассматривают доброту как признак слабости и становятся высокомерными.

Итак, будут ли реакции одной стороны достаточны для продолжения взаимоотношений, зависит от личности другой стороны. Но в любом случае невозможно себе представить, чтобы двое или более людей могли взаимодействовать, оставаясь безразличными друг к другу. Даже в самых мимолетных взаимодействиях имеют место своего рода межличностные реакции.

2. Будучи по своей природе индивидуальными переживаниями, в межличностном общении эмоции и чувства приобретают характер послания другому, то есть становятся *знаками*, смысл которых нужно еще понять.

Следовательно, вполне возможны искажения, неточности или даже полное непонимание содержания эмоциональных сообщений, передаваемых друг другу. В зависимости от того, кто ее интерпретирует, эмоция выступает как знак для себя и как знак для другого. [5].

Заключение о внутренних переживаниях другого человека конструируется, главным образом, путем приписывания мотивов. Мы можем только предполагать, что другие достаточно похожи на нас самих, и пытаться понять их поведение, проецирую на них собственные переживания. Но невозможно проецировать чувства, который никогда не доводилось испытывать.

3. Формируясь в процессе социализации, эмоции и чувства подвергаются жесткому *социальному контролю*. В отношении несоциальных объектов чувства практически не подвергаются ограничению.

Многие социальные нормы, касающиеся проявления чувств, так глубоко укоренились, что люди не могут позволить их нарушить даже самим себе. Человека, который не любит своих родителей или ненавидит своего соседа, часто преследует чувство вины.

Открытые проявления таких чувств обычно сдерживаются. Соотношение подлинных и так называемых конвенциональных (то есть соответствующих культурным нормам) чувств легко обнаруживается в критических ситуациях.

Таким образом, выделенные особенности – взаимная направленность эмоциональных реакций, знаковый характер эмоциональных посланий и социальный контроль за их проявлениями – определяют как возможности, так и трудности в управлении эмоционально-чувственной сферой человека [5, с. 217].

1.4. Социальные эмоции

Социальные эмоции – это эмоции и чувства, возникающие при удовлетворении социальных потребностей. Они включают чувства, вызванные непреднамеренным и нежелательным социальным положением,

расхождением между тем, как нам хочется выглядеть, и тем, как мы действительно выглядим, дискредитацией основной установки на характер отношения (смущение, застенчивость, социальная тревога) и т. д.

Как и в случае с любыми другими видами эмоций (биологическими или психологическими), социальные эмоции могут быть позитивными (иногда их называют объединяющими, или конъюнктивными) и негативными (иногда их называют разделяющими, или дизъюнктивными). [9].

Позитивные чувства обычно возникают тогда, когда люди преследуют общие цели, достижение которых приносит каждому определенное удовлетворение. Участники общения в таких ситуациях взаимозависимы: инициатива и активность одного зависит от вклада, внесенного другими. Соответственно, каждая сторона рассматривает другую в качестве желаемого объекта.

Положительные чувства варьируются по интенсивности от слабого предпочтения до глубокой преданности.

При переживании положительных чувств партнеру, как правило, приписываются только самые желательные намерения. Тот факт, что желание воспринимающего может не соответствовать объективным качествам объекта любви, легко обнаружить, понаблюдав за поведением влюбленного человека: он приписывает своему партнеру самые возвышенные мотивы, во всем его оправдывает, упорно не замечает недостатков и наделяет его именно теми качествами, которыми привык восхищаться.

Негативные чувства обычно возникают в тех случаях, когда успех одного человека влечет за собой какую-то неудачу для другого. Возникает ситуация соперничества, следствием которой, как правило, оказывается конфликт: противник рассматривается как опасный объект, его необходимо вывести из строя или уничтожить.

Дизъюнктивные чувства поддерживаются с помощью контрастных концепций. В поведении противоположной стороны замечается только то, что считается отвратительным.

Поскольку почти каждый поступок человека может получить несколько толкований, то, как правило, реальное поведение оппонента не имеет значения.

Если тот держится мужественно, его называют фанатиком, если перед лицом внушительной оппозиции он отступает, его называют трусом. Поскольку врага расценивают как нечто низшее, по отношению к нему оправдывают использование принципа «цель оправдывает средства». Противники приписывают друг другу нереалистические мотивы и затем эмоционально реагируют на образы, которые сами сконструировали.

Этим объясняется тот факт, что соперники и враги редко понимают друг друга. [1].

К важнейшим социальным эмоциям, регулирующим характер межличностных отношений, обычно относят смущение, застенчивость, зависть и ревность.

Репертуар чувств у каждого человека формируется в процессе его общения с ограниченным числом людей, входящих в его окружение.

Реакции таких людей очень важны для создания и укрепления его «Я-концепции», и те, от кого зависит ее подтверждение, могут быть обозначены как значимые другие.

Каждый из нас весьма чувствителен к требованиям таких лиц, поскольку мы не можем себе позволить потерять поддержку этой аудитории.

Значимые другие – это все, с кем человек близко знаком. Высокая степень интимности при этом не является необходимой. Круг значимых других включает, согласно данным целого ряда исследований, от 3 до 22 человек.

С возрастом увеличение близости с другими. Эмоции и чувства, возникающие при удовлетворении социальных потребностей очень важны для ребёнка. [5, с. 218-221].

Глава II. Роль эмоциональной сферы, как компонента социального поведения старшего дошкольника

2.1. Становление и развитие эмоциональной сферы

С 5 лет ребенок вступает в старший дошкольный возраст – начало активной подготовки к школе и формирование личности, появления такого эмоционального как критичность в оценке ребенком взрослого.

У ребенка появляется способность эмоционально представлять себе и удерживать в сознании цепочку взаимосвязанных событий, рассуждать логически о собственном поведении и делать выводы, критически его оценивать.

В 5-6 лет в психике ребенка появляются новые образования: произвольность психических процессов; желание быть внимательным; стремление повлиять, воздействовать на себя самого; умение эмоционально оценивать свой образ. В образе – Я появляются эмоциональные представления о желательных и нежелательных чертах, появляется Я–реальное, Я–идеальное; Я–отвергаемое. Образ – Я весьма индивидуален и предельно субъективен. Это касается как содержания, так и отношения.

В эмоциональных оценках и логических рассуждениях о социальных аспектах Я – реального у ребёнка отсутствуют какая-либо самокритичность или наоборот содержится чрезмерность, что отражается на поведенческой составляющей образа. [17, с. 82-94]. [14, с. 35-44].

В 6-7 летнем возрасте наблюдается прогресс в психическом, интеллектуальном и личностном развитии:

- происходит становление *произвольности* и *самостоятельности*;
- расширяется объем произвольной памяти, способность удерживать цепочку взаимосвязанных событий;
- развивается речь, знания, увеличивается объем и устойчивость внимания;
- появляется сознательная регуляция эмоций, что позволяет самостоятельно создать новые взаимоотношения и общение со сверстниками,

изменить роли, усложнить взаимоотношения;

– проявляется интерес к личности и личным качествам других детей и в практической деятельности и в игре. [16, с. 100-102].

Возрастной период 6-7 лет заканчивается кризисом 7-лет, который помимо негативных последствий, имеет ряд позитивных моментов – способствует развитию личной самостоятельности ребёнка и изменению отношений к другим детям. [2, с. 984-991].

Итак, основными особенностями возраста 5-7 лет являются произвольность психических процессов; формирование личностных особенностей – развитие логического мышления, появление критичности и контроля поведения; развитие самостоятельности.

2.2. Основные сферы социального поведения старшего дошкольника, связанные с эмоциональной сферой

Эмоциональная сфера в определённой мере связана с социальным поведением.

Мыслительная деятельность дошкольника побуждает определённые эмоции, которые влияют на социальное поведение, на единство осознанного и неосознанного. В мыслительной деятельности большую роль играют эмоции, которые управляют решением задачами.

Эмоции, с одной стороны являются компонентом, составной частью и особым объектом поведения самосознания личности и понимания себя как субъекта; с другой – дифференциацией поведенческих проявлений [5, с. 268-269].

Своеобразие эмоциональных проявлений ребёнка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении ребёнком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение, что отражается в поведении.[17].

Развитие эмоциональной сферы ребёнка происходит в различных

сферах практической деятельности – в игре, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра позволяет развивать мышление, вскрывая отношения между целями и средствами их достижения, тем самым расширяет эмоциональный поведенческий и социальный опыт ребенка.

Эмоции также выступают и в роли регулятора общения, являясь элементом социальной перцепции - «носителем своеобразной перцептивно-диагностические функции», которая обеспечивает взаимное восприятие и оценку людьми друг друга. [2 с. 57].

Социальная перцепция связана с перцептивным действием - психологическим образованием, которое обеспечивает связь с целью деятельности и предметное содержание. В нём проявляется отношение к действительности. Перцептивное действие, став личным достоянием, выступает как способ поведения и деятельности.

Если говорить о старшем дошкольнике, то генетическая связь перцептивных действий проявляется в системе эталонов сенсорных и оперативных единиц восприятия, что позволяет превратить восприятие из процесса образа в процесс сознания в процессе эмоционального реагирования.

Эмоциональная сфера, как особенность общения, как структурная единица социального поведения, по мнению Мясищева В. Н., является процессом взаимодействия конкретных личностей, определённым образом отражающих и воздействующих друг на друга. «Взаимоотношение играет существенную роль в процессе взаимодействия. Переживания, возникающие в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают или реорганизуют отношения».

При этом следует учесть, что процесс взаимоотношений старшего дошкольника и взрослого, дошкольника и сверстника и возникающее при этом эмоциональное реагирование, не столько продукт межличностного взаимодействия, сколько межгруппового, потому что каждый человек является носителем социальных ролей.

Межгрупповые механизмы ригидны. Образ другого формируется необязательно при непосредственном взаимодействии, но и на основе литературы, средств массовой информации, при контакте с другими представителями «своей» группы. «Исходя из своего прошлого общения с разными категориями людей в разных обстоятельствах, индивид ожидает от другого человека в каждой из ситуаций одни формы действий чаще, а другие реже». [1,с.349-356].

Взаимодействие ребёнка происходит в процессе перцептивного действия – структурированной единицы процесса восприятия и эмоционального реагирования. Перцептивное действие обеспечивает сознательное выделение некоторых аспектов эмоциональных чувств заданной ситуации, а также преобразования сенсорной информации мышления, приводящее к построению образа адекватной эмоциональной реакции предметному миру задачам и задачам деятельности.

2.3. Роль эмоциональной сферы в процессе формирования социальных понятий и норм социального поведения в дошкольном возрасте.

Центральное место в развитии социальных понятий и норм социального поведения занимает процесс интернализации: дети научаются делать социальные ценности и моральные критерии частью себя и адекватно проявлять свои эмоции. Некоторые из этих ценностей касаются соответствующего полу поведения, некоторые относятся к нормам морали, а некоторые -просто к традиционным способам действий.

К 2-х летнему возрасту, дети имеют некоторые представления о себе. Речь 2-х летнего ребенка полна утверждений обладания, а эмоциональные проявления свидетельствует не о детском эгоизме, а об успехах когнитивного развития: у детей возрастает понимание себя и другого ребенка как отдельных существ. Обзор исследований, посвященных изучению Я-концепции детей и социальной игры, показал, что более социализированные дети обладают более развитой Я- концепцией (Харлер).

В течение дошкольного детства дети формируют некие генерализованные эмоциональные отношения к самим себе. Часто самооценки детей являются прямым отражением отношений к нему окружающих.

Используя мыслительные операции, они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, происхождении, симпатиях и антипатиях. Они сравнивают себя также и со своими родителями, узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают новые для себя формы поведения, которые стараются перенять.

По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и когда они начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивно-эмоциональную теорию себя, или *личный сценарий*, помогающий им интегрировать свое эмоциональное поведение. [14].

Как дети интернализируют эти ценности и нормы? Как отмечают когнитивные психологи, не только развивающаяся Я-концепция, но и формирующиеся социальные понятия влияют на попытки детей управлять своими эмоциональными проявлениями и поведением. Такие понятия отражают возросшее понимание детьми себя и других людей. Многие из этих понятий для маленьких детей являются слишком абстрактными, но, тем не менее, они стараются понять их посредством поддержать развивающиеся в детях альтруистические порывы и желание быть полезными, приучая их к мысли о том, что они проявляют заботу о других по собственному желанию, – потому что они «хорошие», а не потому, что от них требуют такого поведения.

Социальные понятия, нормы и правила, непосредственно касающиеся детской дружбы некоторые 4- и 5-летние дети способны поддерживать тесные, основанные на взаимной заботе и внимании отношения в течение долгого времени.

Исследователи обращают внимание на детские социальные конфликты,

или споры. Если судить по словесной аргументации, то в спорах со сверстниками, братьями, сестрами и родителями дети демонстрируют поразительно высокий уровень эмоциональных проявлений, социального понимания и способность выстраивать доказательства, исходя из социальных норм и понятий. Даже 3-летние дети могут обосновывать свои эмоции, исходя из социальных норм .

Фактически, наблюдения за детскими словесными перепалками и эмоциональной их окраской в дошкольные годы обнаруживают неуклонное развитие понимания детьми социальных норм, их способности учитывать позицию другой стороны и логически аргументировать свою собственную, исходя из усвоенных правил и антиципируемых последствий поведения.

В сфере культуры также процветает индивидуализм: каждый ребенок настаивает на соблюдении своих традиций и не имеет представления о необходимости уважения традиций других культур и народов. [с.7–11].

Освоение программ по пользованию компьютером сопровождается интенсивным освоением игровых программ. Многие из них становятся «коллекционерами игрушек». Продолжительные исследования в университете Карнеги–Меллона (США) показали, что интенсивное использование Интернета детьми ведет к сужению социальных связей, вплоть до одиночества, к сокращению внутрисемейного общения, развитию депрессивных состояний и снижению эмоциональных проявлений.

Основные разновидности деятельности, осуществляемой посредством Интернета, а именно, общение: познание и игра (развлечение) – обладают свойством захватывать ребёнка целиком, не оставляя ему иной раз ни времени, ни сил на другие виды деятельности, что формирует игровую зависимость от компьютера, особый вид поведения – обсессивное пристрастие к работе с компьютером – играм что подавляет эмоции (Гоголева А.В.) [15, с. 90-96.].

Такая направленность на виртуальное потребление неизбежно приводит к отрыву ребенка от объективности, реальности окружающего мира

и способствует формированию не реального социального поведения.

Из жизни детей уходит такая практическая деятельность как игра, которая также развивает эмоциональную сферу. В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений и схем социального поведения. Она позволяет развивать мышление, вскрывая отношения между целями и средствами их достижения, и тем самым расширять опыт ребенка.

В играх дети все чаще воспроизводят вымышленные сценаристом звездные войны или битвы монстров. Игры в «магазин», «библиотеку», «парикмахерскую» зачастую отсутствуют. [3].

Процесс развития эмоциональной сферы дошкольников и привитие навыков социально приемлемых форм поведения имеет ряд особенностей.

Объяснение 2-х летним детям происходящего сопровождается эмоциональными речевыми комментариями смысла событий; предметов, ощущений, чтобы помочь ребенку выучить новые слова и решить поведенческие и бытовые проблемы. Тем самым создается у ребенка чувство уверенности и защищенности, что является основой психологического комфорта.

Трёхлетнему ребёнку, как и ребёнку другого возраста, необходимы эмоциональное сопереживание и сочувствие; продолжительные контакты с любящими взрослыми; поддержка и одобрение его маленьких самостоятельных начинаний; обучение на основе подражания взрослому; индивидуальное обращение; ощущение физического комфорта.

Становление продуктивного целеполагания и развитие речевого общения способствует в этом возрасте формированию неагрессивного поведения индивидуально каждого ребёнка и взаимодействия между детьми в целом. Содержание образа-Я субъективно. Поэтому знания и представления ребенка о себе далеко не всегда соответствуют действительности.

Развитие эмоционального поведения у 3-х летних детей, опираясь на

наглядно-действенный характер мышления, и познание окружающего мира происходит в процессе реальных предметных манипуляций посредством *предметно-манипулятивной игры*, разнообразием предметной среды, ровным эмоциональным фоном, путём совершенствования способов действия. (Лисина М. И., Лысюк Л. Г.) Социальное поведение ребёнка формируется под влиянием взрослого, а критическая оценка может быть высказана любым игровым персонажем. [16, с. 12-36].

Психологическую готовность к эмоциональным проявлениям у детей 4-х летнего возраста зависит от мотивации, формирования критического мышления и оценки собственного поведения (например, соблюдение последовательности и очерёдности в игре).

Яркость и непосредственность эмоций, легкая переключаемость играют огромную роль в формировании особенностей социального поведения. Ребёнок по-прежнему зависим от своего физического состояния. Новыми источниками отрицательного поведения становятся конфликты. [3].

В целом на четвертом году жизни поведение детей более агрессивное, чем на третьем или на пятом. Их эмоциональное состояние менее стабильно, настроение подвержено перепадам, они не склонны выражать сочувствие друг другу. [16, с.43–57].

У детей 5-и лет появляется способность представлять себе и удерживать в сознании цепочку взаимосвязанных событий. Существенно увеличивается значение речи как способа передачи детям разнообразной информации. Рассказ становится теперь эффективным способом расширения кругозора детей, что изменяет эмоциональные поведенческие реакции – они становятся более стабильными, уравновешенными.

В этом возрасте происходит идентификации со взрослыми того же пола, что и сам ребенок.

Сверстник становится интересен как партнер по играм, что связано с переходом к совместной игре и эпизодическому неигровому общению со сверстниками в форме обмена мнениями, информацией, демонстрации своих

знаний. Эмоциональные особенности поведения этого возраста связаны с предпочтениями детей, распределением ролей, организацией игры, сменой игровых эпизодов и событий, отношениями подчинения, появлением критичности в оценке ребенком взрослого. [11,с.38-64].

У ребёнка 5–6 лет появляется такой элемент социального поведения, касающийся сверстников, как фактор эмоционально-положительных взаимоотношений – способность уступать партнеру и согласовывать с ним ход игры; появляются устойчивые чувства и отношения, а также попытка отнять привлекательный предмет и проявление агрессии в форме драки.

Эмоции оказывают определённое воздействие на психические процессы ребёнка..

Психические процессы делятся на познавательные, эмоциональные и волевые. Деление это условно, так как психика целостна и все психические явления в ней взаимосвязаны и взаимообусловлены. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление.

Эмоциональный тон присутствует уже в ощущениях, которые могут быть приятны и неприятны. Влияние эмоций сказывается на восприятии: для радостного ребёнка все вокруг приятно, рассерженный замечает в предмете своего гнева лишь то, что усиливает его раздражение.

Хорошее настроение улучшает запоминание. Благодаря эмоциональной памяти ребёнок прочно запоминает пережитые ранее события. Дети, наделенные развитой эмоциональной памятью, могут живо представить и сами чувства, когда-то владевшие ими.

Эмоции связаны и с забыванием. Ребёнок быстро забывает то, что эмоционально нейтрально и не имеет для него больше значения. Психологической особенностью эмоциональной памяти является так называемое вытеснение: человек забывает то, что ему непереносимо вспоминать. Однако вытесненные в бессознательную сферу мучительные представления и переживания могут иногда проявлять себя в сновидениях и

оговорках (Фрейд).

Существуют определенные закономерности связи эмоциональных состояний ребёнка с качеством мышления: счастье имеет тенденцию способствовать выполнению познавательной задачи, тогда как несчастье тормозит ее выполнение. Положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные ее уменьшают. «Когда я злюсь, мне не нравится рисовать», – можно услышать от ребенка. [11].

Волевые процессы тесно связаны с эмоциями. Настроение отражается на всех этапах волевого акта: на осознании мотива, принятии решения и развертывании процесса достижения цели, завершающегося (или могущего завершиться) выполнением принятого решения.

Так, эмоциональная привлекательность цели умножает силы ребёнка, облегчает выполнение решения. Вместе с тем решения, принятые в состоянии эмоционального напряжения, в гневном раздражении, потом не выполняются, так как уже сам мотив, послуживший принятию решения, может не соответствовать убеждениям человека, его взглядам на жизнь, его морали.

Способность к волевому усилию снижена у детей, находящихся в угнетенном состоянии. Равнодушный, с тусклыми эмоциями ребенок также не может быть волевым. Не только эмоции воздействуют на волевые процессы, но и сам процесс достижения цели может вызвать целую гамму чувств, в том числе и отрицательных (например, досаду, обиду, разочарование и т. п.).

Для психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, поэтому при воспитании эмоций у детей, важно просто научить их стимулировать себя в процессе волевого действия с помощью положительных эмоций, и не бояться отрицательных эмоций, неизбежно возникающих в процессе деятельности, творчества, ибо невозможно представить себе какуюто деятельность без неудач, без ошибок и срывов (В. В. Нагаев, Т. В. Бендас, 1982).

Разбалансировка чувств способствует возникновению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребенка, к нарушению у него социальных контактов.

Таким образом, усвоение общественно выработанных эталонов меняет характер детского мышления от эгоцентризма (центрации) к децентрации, что подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности.

2.4 Эмоциональная сфера старшего дошкольника и гендерные особенности социального поведения.

Гендер в психологии – социально–биологическая характеристика, определяющая понятия «мужчина» и «женщина», аспекты мужского и женского, природу маскулинности – нормативными представлениями о психических, поведенческих и женственности – фемининности – деятельностных свойствах и ценностях женщин. Пол определяется с позиций различия – следствие биологического пола». [16].

Если сравнивать эмоциональные проявления старших дошкольников и социальное поведение с позиции гендера, то можно выделить некоторые особенности.

У девочек преобладает:

- эмоциональное самочувствие;
- ориентированность на отношения между людьми;
- ровный характер оценок с яркой эмоциональной окраской, как положительной, так и отрицательной;
- зависимость от оценок значимых взрослых;
- целостная и тотальная эмоциональная реакция;
- поведенческий аспект – исполнительность, аккуратность, дисциплинированность.

У мальчиков доминирует:

- конкретный, практический и мировоззренческий характер мотивов;

- избирательная эмоциональная реакция на информацию;
- быстрая переключаемость с отрицательных эмоций на позитивную информацию;
- деятельное освоение окружающего мира;
- избирательная эмоциональная реакция только на значимые для них оценки. Им важно, *что* оценивается в их деятельности.

Итак, эмоциональная составляющая старшего дошкольника имеет ряд специфических особенностей, которые проявляются в социальном поведении. Но гендерные и познавательные компоненты развития ребенка, его гармоничное становление и формирование поведения невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии ценностями, идеалами и нормами общества. (Запорожец А. В, Неверович Я. З.). [17].

Итак, рассмотрев особенности эмоциональной сферы ребёнка, можно сказать, что она является активным компонентом практической, познавательной и социальной деятельности дошкольника, и социального интеллекта в целом.

Глава III. Проектировочная часть.

Психологическая техника коррекционной работы.

Все дети разные, семьи разные, условия развития разные. Дети одного календарного возраста могут иметь различный психологический возраст. Для того чтобы получить картину уровня развития эмоциональной сферы у детей старшей группы детского сада и особенностей социального поведения, мы провели констатирующий эксперимент. Задания подобраны таким образом, что они были рассчитаны одновременно и на произвольный и произвольный уровень регуляции эмоциональной сферы.

Характеристика группы испытуемых.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 356. В исследовании участвовали дети старшей группы и дети подготовительной группы (возраст

5-7 лет). Уровень интеллектуального развития соответствует возрастной норме развития, группа здоровья 2 и 3. Дети проживают в Верх-Исетском районе, посещают ДООУ в течение нескольких лет.

Количество испытуемых:

1 группа – подготовительная – 10 детей,

2 группа старшая – 10 детей.

Цель исследования: изучить уровень развития эмоциональной сферы дошкольников в их поведении.

Предмет исследования:

– эмоциональная сфера.

Объект исследования:

– группа старших дошкольников.

Гипотеза исследования:

– обладая эмоциональными навыками, дошкольники не используют их в своём социальном поведении в достаточной степени.

Задачи исследования:

1 – выявить уровень развития эмоционально-личностной сферы дошкольников;

2 – раскрыть наличие характерных эмоциональных проявлений в зависимости от сформированности поведенческого уровня;

3 – разработать программу психологических действий и коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста для проведения формирующего этапа эксперимента.

Методика исследования.

1. Наблюдение.

Цель:

– выявить фенологию эмоциональных проявлений дошкольника

2. Беседа.

Цель: познакомиться с личностными особенностями дошкольника.

В ходе индивидуальных бесед с детьми, воспитателями,

преподавателями по физкультуре, логопедом, дефектологом мы планируем получить дополнительную информацию о дошкольниках, чтобы выявить наиболее характерные особенности деятельности и отношений с окружающими.

3. Диагностика социального интеллекта Дж. Гилфорда.

Адаптация проведена Михайловой Е. С.

Цель: выявить уровень социального интеллекта.

Согласно концепции, Дж. Гилфорда, социальный интеллект представляет систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта. Эти способности, так же, как и общие интеллектуальные, могут быть описаны в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты.

Методика исследования социального интеллекта включает четыре субъекта:

1 – «Истории с завершением».

2 – «Группы экспрессии».

3 – «Вербальная экспрессия».

4 – «Истории с дополнением».

Три субъекта составлены на невербальном стимульном материале и один субтест – вербальный.

4. Не стандартизованная оценочная шкала эмоциональных проявлений ребёнка Й. Шванцара.

Цель: исследовать выраженность эмоциональных проявлений ребёнка

3.1. Результаты диагностики

По результатам проведённой диагностики можно сказать что:

1 – у детей подготовительной группы более выражены весёлость, упрямство и сочувствие;

2 – у детей старшей группы более выражены капризность, возбуждённость, ревнивость, ласковость;

3 – у детей старшей группы преобладает средний и высокий уровень социального интеллекта;

4 – у детей подготовительной группы преобладает средний и высокий уровень социального интеллекта.

Таблица 1.

Уровень социального интеллекта в группе 1(подготовительная).

Социальный интеллект	% испытуемых
Высокий	50 %
Средний	30 %
Низкий	20 %

Таблица 2.

Уровень социального интеллекта в группе 2(старшая).

Социальный интеллект	% испытуемых
Высокий	50%
Средний	36%
Низкий	14%

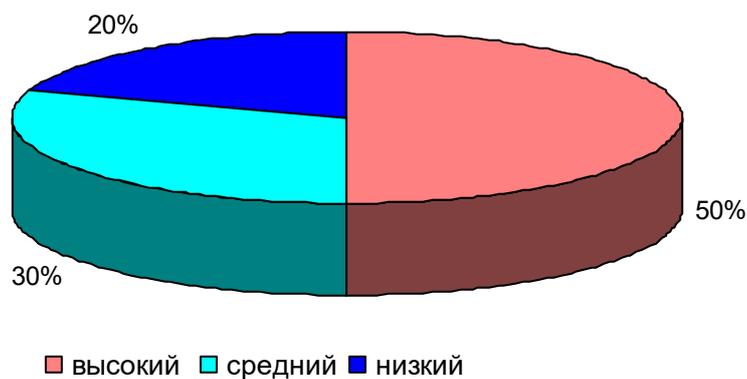


Рис. 1. Уровень социального интеллекта в группе 2.

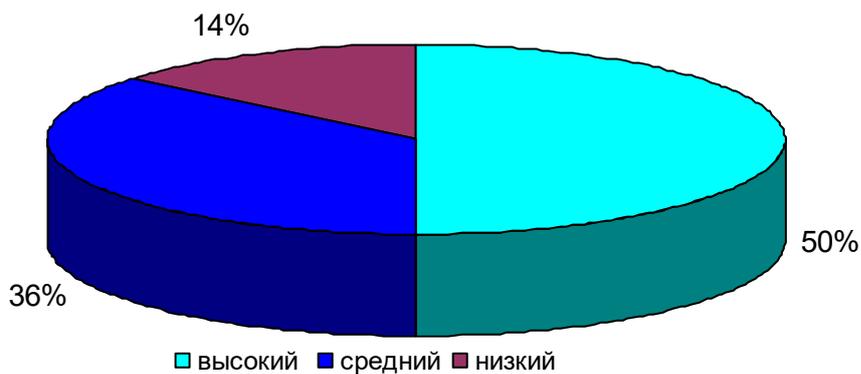


Рис. 2. Уровень социального интеллекта в группе 2.

Таблица 3.

Шкала эмоциональных проявлений ребёнка.

№	Категории	Интенсивность в баллах	
		1 гр.	2 гр.
	Эмоциональные проявления		
1	Чувственное проявление	1,2	1,8
2	сверхчувствительность	1,8	1,5
3	Возбуждённость	1,9	3,7
4	Капризность	1,6	3,4
5	Боязливость	1,4	2,0
6	Плаксивость	1,2	1,2
7	Злобность	2,2	1,9
8	Весёлость	3,1	1,4
9	Завистливость	2,1	1,3
10	Ревность	1,1	3,3
11	Обидчивость	1,7	1,7
12	Упрямство	3,8	2,1
13	Жёсткость	2,4	1,8
14	Ласковость	2,7	3,7
15	Сочувствие	3,7	2,6
16	Своеволие	1,9	1,5
17	Агрессивность	1,3	1,2
18	Нетерпеливость	2,8	2,2

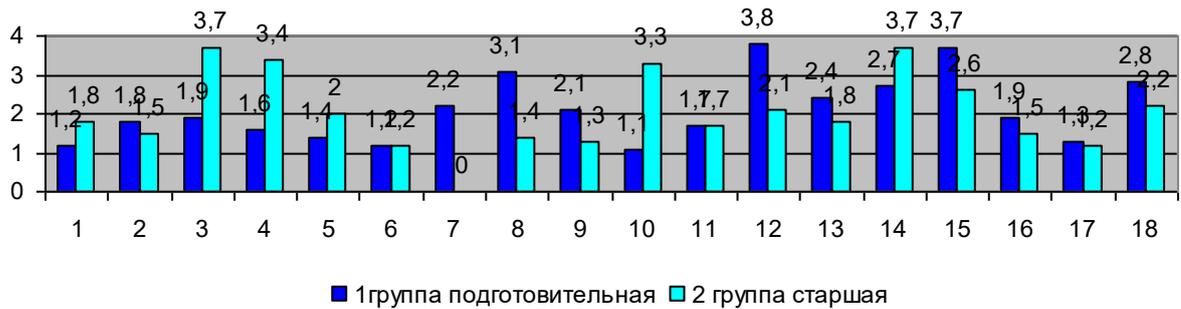


Рис. 3. Шкала эмоциональных проявлений ребёнка.

3.2. Психологическая техника коррекционной работы.

Для проведения психокоррекционной работы мы использовали техники психогимнастики Чистяковой М. И., которые адаптировали к группе детей с ТНР.

Психогимнастика в понимании Чистяковой М. И. – это не синоним всей психотерапии, это скорее особая часть психотерапии, соединяющая некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные (основанные на внушении), тренировочные, разъясняющие и т. д.

Цель занятий:

- профилактика и коррекция нервно-психических нарушений у детей;
- воздействие на те или иные стороны психики ребенка дошкольного возраста.

Задачи занятий:

- развитие внимания, памяти, автоматизированной и выразительной моторики ребёнка;
- развитие и коррекция эмоционально-личностной сферы ребёнка;
- коррекция нежелательных личностных особенностей ребёнка.

Фазы занятий:

I фаза – снятие напряжения, что достигается с помощью различных вариантов бега и ходьбы, имеющих и социометрическое значение (кого выбрать в напарники и т. п.).

Цель: выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой, их моральная оценка.

Задачи:

- коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка;
- тренинг моделированных стандартных ситуаций;
- моделирование поведения персонажей с теми или иными чертами характера;
- закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности.

II фаза – пантомимика.

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера. Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом.

Задачи:

- используя мимические и пантомимические способности детей, помочь предельно естественно воплотиться в заданный образ;
- развитие психомоторики и внимания детей посредством выразительных движений при изображении эмоций;
- используя упражнения, воспитывать у детей, положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.), изживая невротические проявления (страхи, различного рода опасения, неуверенность).

Этюды на развитие внимания, памяти, сопротивления автоматизму или подвижная игра.

III фаза заключительная, закрепляющая чувство принадлежности к группе. Коллективные игры и танцы.

Цель: развитие социальной компетентности через чувство принадлежности к группе.

Задачи:

- изучение различных эмоций;
- обучение элементам техники выразительных движений и возможностью управлять ими;
- использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств;
- пробуждая активность ребенка, учить подчиняться определенным правилам;
- с помощью этих игр развивать сообразительность, ловкость, быстроту реакции, вызывают здоровое эмоциональное возбуждение.

IV фаза занятия. Приобретение навыков само расслабления.

Цель: приобретение навыков само расслабления.

Задача:

- психопрофилактика нарушений общения у детей, используя язык тела;
- обучение навыкам саморасслабления.

Между II и III фазами делается, перерыв в несколько минут, во время которого дети предоставляются сами себе - «минутка шалости». Дети в пределах зала, где проходит психогимнастика, могут делать все, что хотят.

Психолог, ведущий психогимнастику, не вмешивается в общение детей между собой, оговаривая сигнал, сообщающий о возобновлении занятия. Например, пока психолог занят каким-либо делом, все дети балуются, а как только он сел на стул, дети тоже должны занять свои места. Сигнал может быть любым, но постоянным. Группа для занятий состояла из 5-и детей. На психогимнастике каждый этюд повторяется несколько раз, чтобы в нем смогли принять участие все дети.

Описания методики.

В психогимнастике тоже придается большое значение общению детей со сверстниками, что очень важно для нормального развития и эмоционального здоровья детей. Имеются десятки причин, вызывающих нарушения общения. Нарушения взаимоотношений могут быть, в частности, следствием двигательной расторможенности, а также неумения словесно общаться. Во время занятий псих гимнастикой в основном используется бессловесный материал, хотя словесное выражение своих чувств детьми поощряется ведущим. Ведь назвать – значит более или менее понять.

Цели и задачи методик псих гимнастики носят не только психортопедический характер, но и психопрофилактический. Это важно особенно в наше время, когда нагрузки на детей растут, а возможности для отдыха и для эмоциональной или двигательной разрядки становятся меньше.

Моторный компонент занятий.

1. Мимика.

В результате эволюции человека за определенными ощущениями и чувствами закрепились характерные моторные «выражения» (реакции). Моторный компонент обязателен при любой эмоциональной реакции, при любом эмоциональном состоянии. Определить особенности внешнего проявления эмоциональных состояний можно по мимике – выразительным движениям мышц лица, по пантомимике – выразительным движениям всего тела, по вокальной мимике – выразительным свойствам речи. В более широком понимании к выразительным движениям относятся и физиологические реакции, сопровождающие эмоции, – сосудистые, дыхательные, секреторные.

Восприятие внешнего выражения эмоций возбуждает ответные эмоциональные переживания и реакции у людей и играет видную роль в человеческом общении. Владение выразительными движениями

предполагает также тонкое понимание всех оттенков и нюансов в выражении лица, жеста и движения тела другого человека.

Мимика говорит нам без слов о тех или иных чувствах настроениях человека. Если человек улыбается, значит, он радуется; сдвинутые брови и вертикальные складки на лбу свидетельствуют о недовольстве, гневе. О многом может сказать взгляд человека. Он может быть прямой, открытый, потупленный, доверчивый, ласковый, хмурый, вопрошающий, испуганный, невыразительный, застывший, блуждающий.

Общее выражение лица может быть осмысленное, грустное, угрюмое, брезгливое, самодовольное, безразличное. Много определений можно подобрать и к смеху и плачу. Мимика бывает живой, вялой, бедной, богатой, маловыразительной, напряженной, спокойной. Иногда наблюдается амимия. (Х. Остер, П. Экман, 1968).

Выражение лица играет важную роль в общении. К. Изард (1980) отмечал, что эмоции, отражающиеся на лице, «слышны лучше, чем речь».

2. Жесты. Жесты делятся на условные, указывающие, подчеркивающие, ритмичные, показывающие и эмоциональные. Жестикуляция может быть живой, вялой, бедной, богатой, маловыразительной, естественной, спокойной, порывистой, робкой, энергичной, жест может и отсутствовать. (Ю. Ф. Поляков, А. Е. Жирнова)

3. Пантомимика. Пантомимика обеспечивает выразительность движения (П. П. Лачинов). Все отрицательные эмоции «сжеживают» фигуру человека, а все положительные - ее «развертывают».

Осанка и поза имеют большое значение в создании облика человека. Осанка образуется из положения головы и туловища. Голова может быть поставлена прямо, склонена на бок, втянута в плечи, откинута назад. Поза у человека бывает однообразной, разнообразной, стереотипной, естественной, искусственной, грациозной, скованной; перемена поз может быть постепенной, быстрой, замедленной, порывистой, плавной. Общий вид

характеризуется как напряженный, расслабленный, подобранный, скованный, естественный, величественный, приниженный, подавленный, развязный, разболтанный, распрямленный, сутулый, сгорбленный, стройный, без резких особенностей.

Нарушения выразительной моторики не позволяет ребёнку правильно выразить свои чувства, а скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей со сверстниками и со взрослыми.

Классификация основных эмоций по Изарду К.

1. Интерес. Интерес – это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности.

2. Радость. При радости лицо расцветает улыбкой: уголки губ оттягиваются кверху, около глаз собираются морщинки. Радость не только социальные связи делает более прочными, но и усиливает восприимчивость, увеличивает мотивацию, способствует уверенности и мужеству, она может успокоить, отвлечь.

Радость невозможно вызвать волевым усилием, но, ставя ребенка в определенные ситуации, можно его легко зарядить чувством радости.

3. Удивление. Удивление – кратковременная и очень неопределенная эмоция.

Эмоция удивления быстро наступает, но и быстро проходит. «Удивление выполняет функции вывода нервной системы из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособления к новым условиям».

4. Дистресс. Печаль, страдание, горе – это проявления дистресса, наиболее часто встречающейся отрицательной эмоции (Г. Селье, 1950).

5. Отвращение. Отвращение часто вызывает реакцию гнева и как бы оправдывает ее. Отвращение к самому себе понижает чувство достоинства и собственной ценности, ведет к депрессии.

6. Гнев – чувства ярости. Неспособность продуктивно выразить справедливый гнев приводит к нарушению ясности мышления, «отправлению» отношений с другими людьми и психосоматическим заболеваниям.

7. Презрение. Презрение к другому человеку может быть выражено мимикой. Презирающий откидывает назад голову, нахмуливает брови, слегка опускает веки, рот трогает ироническая улыбка. **Презрение** может быть выражено и вслух (насмешливые интонации в голосе, сарказм). Оно является центральной эмоцией во всех предрассудках.

8. Страх. Появление страха темноты совпадает по времени с развитием сферы воображения ребенка. Детские страхи обычно являются возрастными, но они могут способствовать появлению агрессивности, нервозности, расстройства сна, речи, общения, быть и проявлением патологии. Бессознательно «заражаться» эмоцией страха от других ребенок может очень рано. Осознавать, что другому страшно, он способен лишь с 5 лет.

9. Стыд – самая тягостная социальная эмоция, надстроенная над врожденным страхом. Стыд формируется у детей в 3–5 лет и переживается ими как страх осуждения.

10. Чувство вины. Для этой эмоции характерны сопровождающие ее реакции раскаяния и снижения самооценки. Чувство вины длительно и постоянно, стыдно же бывает недолго и только при другом человеке.

К патологии эмоций относятся: депрессия, тревожный синдром, эйфория и дисфория. Депрессия и эйфория в дошкольном возрасте в классическом виде обычно атипичны, стерты, рудиментарны. Ребенка с пониженным настроением можно охарактеризовать как несчастного, удрученного, мрачного, печального, депрессивного, огорченного, пессимистичного.

Ребенка, испытывающего страх и тревогу, можно определить как робкого, тихого, застенчивого, обеспокоенного, покорного, заторможенного, неуверенного, сомневающегося, скованного, замкнутого, одинокого, смущенного, нервного, напряженного, испуганного.

Ребенка в состоянии дисфории можно описать как угрюмого, злого, раздражительного, враждебного, досадующего, обиженного, недовольного, презирающего, негодующего, испытывающего отвращение, сердитого, резкого, неуступчивого.

Ребенка, находящегося в состоянии эйфории, характеризуют как смешливого, игривого, разговорчивого, импульсивного, стремящегося к доминированию, хвастливого, оживленного, радостного, ликующего, восторженного, воодушевленного, увлеченного, азартного, окрыленного, нетерпеливого, радостного, переживающего чувство успеха, превосходства, гордости. Ребенок, находящийся в состоянии эйфории, не может сосредоточиться, у него нарушается поведение.

У детей может наблюдаться и эмоциональная неадекватность. Частое чередование положительных и отрицательных эмоций (лабильность) характерно для детей-невротиков, расположенных к истерическим реакциям, а снижение эмоциональной реакции (эмоциональная тупость) часто встречается у детей, больных шизофренией.

Программа развития и коррекции эмоциональной сферы старшего дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (ТНР):

1. СНЯТИЕ СТРАХОВ (7 занятий).
2. РЕВНОСТЬ, ЗАВИСТЬ, ЖАДНОСТЬ (6 занятий).
3. МИМИКА В РИСУНКАХ (9 занятий).
4. ПАНТОМИМИКА В РИСУНКАХ (3 занятия).
5. ИГРА В «КЛЯКСЫ» (5 занятий).

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ.

СНЯТИЕ СТРАХОВ (7 занятий).

Цель: формировать у детей выразительность моторики, умение правильно выразить свои чувства, раскованность, адекватность мимико-жестовой речи, активность в общении со сверстниками и с взрослыми, умение словесно общаться.

Задачи:

- определить особенности внешнего проявления эмоциональных состояний у детей по мимике;
- выразительности движений мышц лица, по пантомимике;
- выразительности движений всего тела, по вокальной мимике;
- выразительности свойств речи;
- выявить выразительные физиологические реакции, сопровождающие эмоции, – сосудистые, дыхательные, секреторные;
- формировать у детей ответные эмоциональные переживания и реакции, способствующие созданию эмоционального компонента общения;
- воспитывать у детей умение сопереживать и тонко понимать все оттенки и нюансы в выражении лица, жеста и движения тела другого человека.

Занятие 1. Проигрывание отрицательных персонажей из русских народных сказок и мультфильмов (выбор и проигрывание детьми сказочных персонажей). Переживания страха детьми. Беседы на тему «Кто что или кого боится на самом деле», переживание и описание детьми эмоциональных чувств. Этюды радости.

Занятие 2. Рисование страхов (этюды о страхе) и беседы по рисункам. Этюды, выражающие эмоции сочувствия.

Занятие 3-7. Программа занятий при сильном страхе:

1-я ступень - сначала в присутствии детей в ярко освещенном зале ребенок воображал себя одиноко сидящим в темной комнате (этюд «Страх»). Этюды смелости и радости.

2-я ступень. Игра «В темной норе», роль робкого цыпленка. Ребёнок входит с напарником по игре в темную комнату. При повторении игры ребёнок назначается на роль смелого утенка. Рисование сценки. Этюды храбрости и радости.

3-я ступень (третье занятие) ребёнок исполнял роль пугающего (этюд «Ночные звуки»). Далее роль гадкого утенка. Ребёнок отправляется в маленький коридорчик перед залом, в котором по «недосмотру» кто-то выключил свет. Никто не знал, что мальчик стоит за дверью в полной темноте. Дети громко договариваются, как они его будут пугать. Ребёнок ждёт музыку, с первыми звуками которой он должен был вбежать в зал. Ребёнок показывает смятение гадкого утенка. Его хвалят. Ситуацию можно повторить впоследствии, удлинив временной отрезок. Этюды, выражающие эмоции храбрости и радости.

4-я ступень. Повторение этюда «Ночные звуки».

Игра в храбрых рыцарей или воинов-богатырей, которые смело подночке или гурьбой проходили по ночному лесу, населенному страшными и угрожающими существами. Рисование прожитой ситуации. Этюды радости.

5-я ступень. Игра «Веселый цирк». Все атрибуты для игры дети изготавливали и запасали сами заранее, раскладывая их на стульях в комнате, прилегающей к залу, в котором проводилось занятие психогимнастикой. Еще раз посмотрев, где что лежит, дети гасили свет и переходили в зал. Там под веселую музыку они импровизировали «цирковые номера». Если для выступления был нужен какой-нибудь атрибут (клоунский колпак, веер, кольца и т. д.), желающий мог сбегать в темную комнату один или вдвоем и принести необходимый предмет. Этюды, выражающие эмоции веселья.

2. РЕВНОСТЬ, ЗАВИСТЬ, ЖАДНОСТЬ (6 занятий).

Цель: воспитание нравственных чувств – высшей ступени развития эмоциональной сферы, фундаментальных эмоций. Продолжить обучение детей в игре нормам морального поведения – совести, радости от заботы и помощи другим.

- воспитание чувств, расширение социальной компетентности;
- развитие творческого воображения;
- отреагирование эмоций;
- возможность выразить себя в безопасной игровой ситуации;
- успокоение и тренинг желательного общения.

Ревность, зависть, досада – это социально окрашенные формы гнева. Ребенок в возрасте 2-3 лет уже способен испытывать муки ревности, которые могут ранить его на всю жизнь. Чаще всего так происходит при появлении в семье новорожденного.

Игры «Мышка-воображуля» и «Чуня-задавака», в которых обнажаются такие чувства, как зависть и досада, и такие черточки характера, как самоуверенность и обидчивость.

1-е занятие. Игра «Сердитая Маша». Создаются ситуации – критические для второго (угроза жизни), виновник которых 1-й ребёнок. Разыгрываются роли и негативные ситуации. Рисование ситуаций под музыку, эмоциональное отреагирование и обсуждение. Этюды, выражающие эмоции взаимопомощи, эмпатии.

2-е занятие. Придумываются игры. Разыгрываются роли и ситуации позитивные ситуации. Разыгрываются роли и негативные ситуации. Рисование ситуаций под музыку, эмоциональное отреагирование и обсуждение. Этюды, выражающие эмоции доброжелательности.

3-е занятие. На третьем занятии дети игра «Два ревнивца», в которой показывается в гротескной форме поведение ревнивца и проводится беседа с детьми на тему «Кого можно назвать ревнивым и завистливым», после чего

дети участвуют в этюде, изображающем теплые семейные отношения («Любящие родители»). Разыгрываются роли. Рисование ситуаций под музыку, эмоциональное отреагирование и обсуждение. Этюды ласки.

4-е занятие. Рассказ, разбор и объяснение несколько домашних ситуаций, в которых участвовал 1-й маленький ребёнок и игра в несмылёныша-малыша. Этюды доброты.

5-е занятие «Досада». Игровая ситуация неудачливого рыбака и повторение изображение чувств превосходства у удачливого. Этюды сочувствия

6-е занятие. Этюд «Вкусные конфеты» и «Зависть». Замёрзшая девочка в парке. Разыгрывание ситуации. Обсуждение и эмоциональная оценка личных качеств взрослого или ребенка и определение отношения к ним. Разыгрываются роли. Рисование ситуаций под музыку, эмоциональное отреагирование и обсуждение. Этюды, выражающие эмоции сопереживания и сочувствия.

В некоторых случаях можно помочь ребенку сделать переакцентировку его радости на новую установку: «Я радуюсь потому, что теперь у него, у всех все хорошо».

3. МИМИКА В РИСУНКАХ (9 занятий).

Цель: тренировка умения ребёнка распознавать эмоциональное состояние по мимике с помощью разрезных шаблонов – своеобразных пиктограмм.

Задачи:

– тренаж, имитации и узнавания эмоций;

–использовать методику, как психогигиеническое, психопрофилактическое и лечебно-педагогическое воздействие на детей.

Пиктограмма представляет собой набор карточек, на которых с помощью простых знаков (перевернутая цифра 7, черточки и т. п.) изображены различные эмоции.

Первая пиктограмма, символизирующая радостное лицо, состояла из овала (лицо), перевернутой цифры 7 (нос), двух полуовалов кончиками вниз (брови) и полуовала кончиками вверх (рот).

Вторая пиктограмма, символизирующая огорченное лицо, состояла из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных черточек, сходящихся вверху (брови), и полуовала кончиками вниз (рот).

Третья пиктограмма, символизирующая выражение страха на лице, состояла из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных черточек, сходящихся вверху, и кружочка (раскрытый рот).

Четвертая пиктограмма, символизирующая гневное лицо, состояла из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных черточек, сходящихся внизу, и прямоугольника или небольшого овала (оскаленный рот).

Пятая пиктограмма, символизирующая удивленное лицо, состояла из овала, двух высоко поднятых над перевернутой цифрой 7 черточек (брови) и кружочка. Несколько пиктограмм составляют шаблон.

Описание игры с использованием шаблона А.

1-3 занятие. Для игры используют наборы карточек (для каждого ребенка). Дети рассматривают пиктограммы, называют настроение, которое они символизируют. Затем все карточки разрезаются по линии, делящей условное лицо на верхнюю и нижнюю части, и смешиваются. Играющие получают задание вновь собрать их, причем один ребенок может восстанавливать одну пиктограмму, а другой – другую. Восстановив карточки, дети соединяют их верхние и нижние части с помощью липкой ленты.

4-6 занятий. Придумывание игровых ситуаций, затем разрезание и соединение карточек (прил.1).

Описание игры с использованием шаблона Б.

1-3 занятие.

В шаблоне Б используются те же пиктограммы, что и в шаблоне А, но

меньшего размера, кроме того, овал, символизирующий лицо, помещается на карточке так, чтобы потом ребенок смог бы пририсовать к голове тело. Игра с карточками шаблона Б проводится так же, как и с набором карточек шаблона А. Придумывание игровых ситуаций, затем разрезание и соединение карточек (прил.1). Этюды, выражающие эмоции взаимопонимания и веселья.

4. ПАНТОМИМИКА В РИСУНКАХ (3 занятия).

Дети на бумаге с помощью условных фигурок (скелетиков) изображают различные позы. Условные фигурки используются в качестве знаков, сигнализирующих эмоциональное состояние человека. Дети, получив карточку с изображением фигурки в той или иной позе, должны были дорисовать ее. У них при помощи такой тренировки происходит запоминание, какая поза, какому эмоциональному состоянию соответствует (прил 2).

5. ИГРА В «КЛЯКСЫ» (5 занятий).

Игра в «кляксы» способствует ослаблению возбуждения слишком эмоционально расторможенных.

Структура занятий:

- дети беспорядочными и быстрыми движениями разбрасывают жидкую краску на листы бумаги;
- затем дети размашисто проводят ладонью по сложенному пополам (кляксами вовнутрь) листу бумаги;
- обсуждение полученного изображения;
- фантазирование;
- эмоциональный отклик (радость, интерес);
- сосредоточивание внимания ребенка на физических действиях, вызывающих эти эмоции, т. е. на действиях, необходимых для изготовления «картин» из клякс);

- разглядывание разноцветных пятен и фантазирование;
- стимулирование воображения;
- обыгрывание рисунков.

Все занятия заканчивались этюдами, выражающими эмоции радости, сочувствия, взаимопонимания, доброты и ласки.

3.3. Анализ результатов работы по программе развития и коррекции эмоциональной сферы старшего дошкольника с ТНР.

После проведения коррекционных мероприятий по развитию эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольника с ТНР была проведена диагностика.

По результатам проведённой диагностики, можно сказать, что и в подготовительной и в старшей группах

-1- преобладают положительные эмоциональные проявления.

-2- высокий и средний уровень социального интеллекта достаточно выражен, как в старшей, так и в подготовительной группах.

Таблица 3.

Уровень социального интеллекта в группе 1.

Социальный интеллект	% испытуемых
высокий	70
средний	25

низкий	5
--------	---

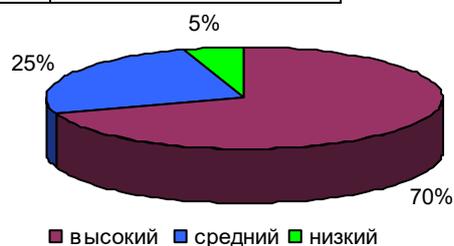


Рис. 4. Уровень социального интеллекта в группе 1

Таблица 2.

Уровень социального интеллекта в группе 2.

Социальный интеллект	% испытуемых
Высокий	59 %
Средний	41 %
Низкий	9 %

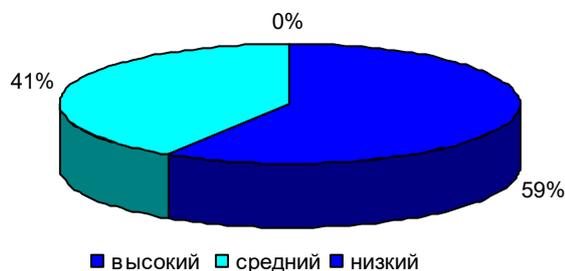


Рис. 5. Уровень социального интеллекта в группе 2.

Таблица 3.

Шкала эмоциональных проявлений ребёнка.

№	Категории	Интенсивность в баллах	
	Эмоциональные проявления	1 гр.	2 гр.
1	Чувственное проявление	1,6	1,1
2	Сверхчувствительность	1,9	1,0
3	Возбуждённость	1,2	0
4	Капризность	1,0	0
5	Боязливость	1,0	1,0
6	Плаксивость	0,2	0
7	Злобность	2,2	0
8	Весёлость	3,1	2,4
9	Завистливость	0,1	1,0
10	Ревность	1,0	0,3
11	Обидчивость	1,2	0,7
12	Упрямство	1,8	0,1
13	Жёсткость	1,0	0,8
14	Ласковость	3,7	4,0
15	Сочувствие	4,0	3,8
16	Своеволие	0	0
17	Агрессивность	0,2	0
18	Нетерпеливость	0,8	1,2

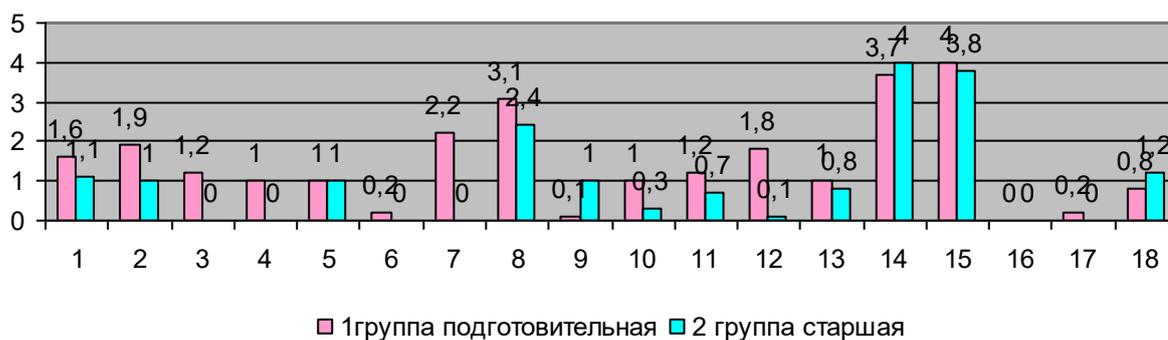


Рис. 6. Шкала эмоциональных проявлений ребёнка

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время психологи, медики, педагоги и ряд других специалистов наблюдают рост количества детей с тяжелыми речевыми нарушениями, характеризующимися нарушением формирования речи, а также важных речевых функций: коммуникативной, когнитивной, управленческой.

Анализ литературных источников показал, что проблемой коррекции общего недоразвития речи занимается большое количество исследователей. Рассматриваются причины возникновения данного речевого отклонения и его влияния на личность ребенка в целом и на эмоционально-личностное развитие в частности.

Специалисты анализируют варианты тяжести проявления данной аномалии, характеризуют детей с данной патологией с психолого-педагогической точки зрения. И отмечают трудности в обучении, в силу несформированности произвольных процессов, низкого уровня развитости мышления и эмоционально-личностного развития.

В результате проведения комплекса занятий для детей с ТНР наблюдалась положительная динамика. Чем увлечённый был ребенок, тем сосредоточеннее он становился. Если для чрезмерно активного ребенка, хотя бы для беготни, надо много места, если его рассеянное внимание расплывлено вширь и крайне неустойчиво, то в процессе игры в кляксы, например, было

видно, как сужалась зона его активности, как уменьшалась амплитуда его движений.

Можно отметить и положительную динамику и в формировании и развитии психомоторики. Крупные и неточные движения руками постепенно становились более тонкими и точными. Круг внимания ребенка тоже сужался и сосредоточивался в малой зоне.

Изменялось также и внутреннее эмоциональное состояние детей. Очень многие агрессивные и расторможенные дети, например, при изготовлении «картин» из клякс сначала употребляли коричневые, серые и блекло-грязные оттенки основных цветов красок. В кляксах эти дети сначала видели только лужи, затем животных, позже динамические картины. Часто это были ссоры двух людей или животных. Но в ходе занятия рисования клякс дети становились спокойнее, стали использовать более яркие оттенки. Из рисунков ушли чёрные и коричневые цвета, сцены драк и ссор.

При чередовании изобразительной деятельности с играми, тренирующими выразительные движения, происходило взаимоусиление влияния на ребенка и той и другой деятельности, что в свою очередь приводило к улучшению его общения со сверстниками.

Занятия для детей с ТНР проводились в форме игры. Игровая деятельность в аспекте психологической коррекционной деятельности гармонично входит в педагогический процесс. Она позволяет учитывать, как общепедагогические принципы, так и принципы работы с детьми с речевыми отклонениями. Пластичность и возможность трансформации допускает ее использование для различных целей.

Нами были получены результаты на начальном (диагностическом этапе), показавшие невысокий уровень эмоционального реагирования, выраженную эмоциональную неадекватность, средний уровень социального интеллекта.

По итогам проведения занятий необходимо отметить, что у детей с ТНР моторика стала более выразительной, появилось умение правильно

выражать свои чувства. Дети стали более раскованными, адекватными в мимико-жестовой речи, активными в общении со сверстниками и с взрослыми, появилась уверенность в словесном общении.

Положительные результаты прослеживались и в отношении дополнительных направлений работы, и также наблюдался более высокий рост формирования параметров при игровом характере коррекционного обучения.

В целом необходимо отметить, что детям, прошедшим курс психогимнастики, становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других.

У детей вырабатываются положительные черты характера:

- уверенность;
- честность;
- смелость;
- доброта.

Изживаются невротические проявления: страхи, различного рода опасения, неуверенность.

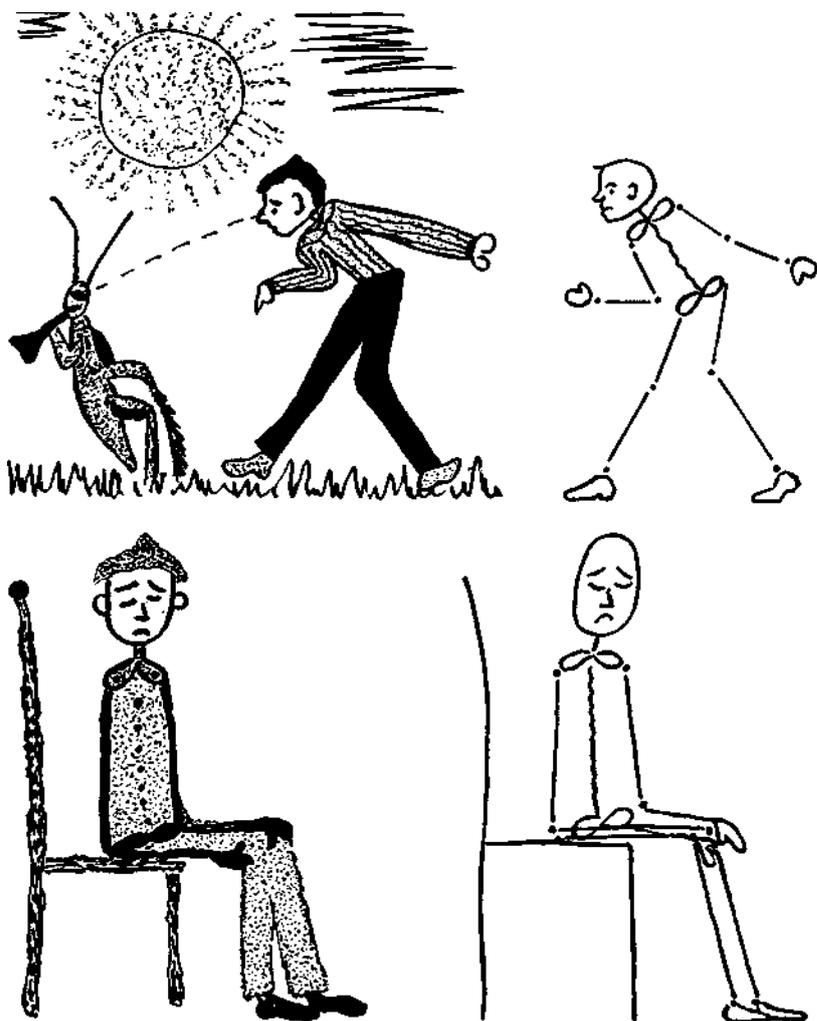
Список литературы.

1. Волков Б.С., Волкова И.Л. Дошкольная психология: Психология развития от рождения до школы. –М.: Академический проект, 2007, 287с.
2. Выготский Л.С. Психология мышления. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000, 1008с.
3. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Стёпина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. -М: Айрис-Пресс, 2007, 160с.
4. Калинина Л.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. -СПб: Речь, 2005, 160с.
5. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

6. Лидак Л.В. Специфика общения и сюжетно-ролевая игра старших дошкольников. М.: Академа, 2004, 245с.
7. Маркова Л.С. Образовательная программа дошкольного учреждения. Практическое пособие. -М.: АРКТИ, 2004, 104с.
8. Никифорова Г.С. Диагностика здоровья. Психологический практикум. – СПб: Речь, 2007, 950с.
9. Оразцова Т.Н. Психологические игры для детей. -М.: ООО Этрол, ООО ИКЦТ «Лада», 2005, 192с.
10. Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта дошкольного, начального образования.
11. Репина Г.А. Группа детского сада и процесс социализации. –М.: АКДЕМА, 2005, 187с.
12. Петрова Л.И. Детская психология. Адаптация ребёнка в современном мире. -Ростов-на-Дону: Феникс, 2007, 335с.
13. Эльконин Д.Р. Специфика общения в сюжетно-ролевых играх (старший дошкольный возраст). –М.: Аспект-Пресс, 2001.-435с.
14. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. // Хрестоматия. М.: Академия, 2005. 384с.
15. Психогимнастика / Под ред. Чистковой М. И. - М.: Просвещение, 1990.– 128 с.
16. Якобсон С.Г., Соловьёва Е.В. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада. М.: Дрофа, 2006. 176с.
17. Сайт konstantin@flogiston.ru. 2003.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 (продолжение)

Шаблоны эмоциональных проявлений



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Этюды. Пантомима и мимика

«Удивление»

«Страх»

«Удивление»

«Страх»

«Интерес»

Радость»

«Удивление»

«Дистресс»

«Сердитый дедушка»

«Отвращение»

«Солёный чай»

«Маленький скульптор»

«Скульптурная группа»

«В магазине зеркал»

«Битва»

«Ночные звуки»

«Ночные звуки»

«Добрый мальчик»

Мини – конкурсы:

«Кто лучше покажет позу»

«Кто лучше пройдет»

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примерный план группового занятия

Занятие № 1 (для детей 5 -6 лет)

1. Этюд «Карлсон» (мимика).
2. Этюд «Очень худой ребенок» (пантомимика).
3. Игра «Кто пришел?» (идентификация эмоций. Удовольствия – «Карлсон», страдания – «Митя»).
4. Этюд «Эгоист».
5. Беседа «Кого зовут эгоистом».
6. Модель желательного поведения в этюде «Эгоист».
- 7 «Минута шалости».
8. Игра «Любящие родители».
9. Игра «Кто за кем?» (наблюдательность. Успокоение).
10. Комплекс «Медвежата в берлоге» (саморасслабление).

Занятие № 2 (для детей 6 -7 лет)

1. Этюд «Робкий ребенок».
2. Этюд «Смелый ребенок».
3. Беседа «Кто что или кого боится».
4. Рисование на тему «Кого или чего я боюсь».
5. Игра «В темной норе» (снятие страха темноты).
6. Игра «Запомни свою позу» (память).
7. Этюд «Факир» (саморасслабление).

Занятие № 3 (для детей 6–7 лет)

1. Сочинение всеми детьми совместно с ведущим «общей истории».
2. Инсценировка «общей истории».
- «Минута шалости».
- Этюд «Что слышно?» (внимание. Подготовка к последующей деятельности).
3. Комплекс «На берегу моря» (саморасслабление).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игры для детей 6-7 лет.

ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Игры для детей, страдающих психомоторной гиперактивностью, пониженным настроением, патологическими страхами, ранним детским аутизмом, задержкой психического развития и другими заболеваниями, при которых проявляется незрелость такого психического процесса, как внимание.

1. Что слышно?

Цель игры. Развивать умение быстро сосредоточиваться.

1-й вариант. Ведущий предлагает детям послушать и запомнить то, что происходит за дверью. Затем он просит рассказать, что они слышали.

2-й вариант. По сигналу ведущего внимание детей обращается с двери на окно, с окна на дверь. Затем каждый ребенок должен рассказать, что за ними происходило.

2. Будь внимателен!

Цель игры. Стимулировать внимание, учить быстро и точно реагировать на звуковые сигналы. Дети шагают под «Марш» С. Прокофьева. Затем на слово «Зайчики», произнесенное ведущим, дети должны начать прыгать, на слово «лошадки» – как бы ударять «копытом» об пол, «раки» – пятиться, «птицы» – бегать, раскинув руки в стороны, «аист» – стоять на одной ноге.

3. Слушай звуки!

Цель игры. Развивать активное внимание.

Ведущий договаривается с детьми о том, что, когда он нажмет клавишу нижнего регистра, они должны встать в позу «плакучей ивы», когда верхнего – в позу «тополя». Затем начинают игру – дети идут по кругу. Звучит нота нижнего регистра – дети становятся в позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу). На звук, взятый в верхнем регистре, становятся в позу «тополя» (пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад, смотреть на кончики пальцев рук).

4. Слушай хлопки!

Цель игры. Та же.

Играющие идут по кругу. Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети должны остановиться и принять позу «аиста» (стоять на одной ноге, руки в стороны). Если ведущий хлопнет два раза, играющие должны принять позу «лягушки» (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ногами на полу). На три хлопка играющие возобновляют ходьбу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Игры для детей с симптомами снижения памяти.

5. Повтори за мной (для детей 5-6 лет)

Цель игры. Развивать моторно-слуховую память. Дети стоят около стола ведущего. Ведущий предлагает одному ребенку прохлопать все, что ему простучит карандашом ведущий. Остальные дети внимательно слушают и оценивают исполнение движениями: поднимают вверх большой палец, если хлопки правильные, и опускают его вниз, если неправильные. Ритмические фразы должны быть короткими и ясными по своей структуре.

6. Запомни движения.

Цель игры.

Та же.

Дети повторяют движения рук и ног за ведущим. Когда они запомнят очередность упражнений, повторяют их в обратном порядке.

7. Запомни свое место.

Цель игры. Та же.

Дети стоят в кругу или в разных углах зала, каждый должен запомнить свое место. Под музыку И. Дунаевского «Галоп» все разбегаются, а с окончанием музыки должны вернуться на свои места.

8. Запомни свою позу (детей 6-7 лет).

Цель игры. Та же.

Дети стоят в кругу или в разных углах зала, каждый ребенок должен встать в какую-нибудь позу и запомнить ее. Когда зазвучит музыка, все дети разбегаются, с ее окончанием они должны вернуться на свои места и встать в ту же позу.

9. Слушай и исполняй!

Цель игры. Развивать внимание и память.

Ведущий называет и повторяет 1–2 раза несколько различных движений, не показывая их. Дети должны произвести движения в той же последовательности, в какой они были названы ведущим

10. В магазине зеркал.

Цель игры. Та же. В магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка. Она увидела себя в зеркалах и подумала, что это другие обезьянки, и стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Она погрозила им кулаком, и ей из зеркал погрозили, она топнула ногой, и все обезьянки топнули ногой. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

ИГРЫ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО АВТОМАТИЗМА

Игры 22–28 рекомендуются гипер- и гипоактивным детям, а также тем, у кого снижены внимание и память.

11. Флажок Играющие ходят по залу под «Болгарскую песню». Когда ведущий поднимет вверх флажок, все дети должны остановиться, хотя музыка продолжает звучать.

12. Запретный номер (для детей 6–7 лет). Играющие стоят по кругу. Выбирается цифра, которую нельзя произносить, вместо ее произнесения играющий хлопает в ладоши. Например, запретный номер 5. Начинается игра, когда первый ребенок скажет: «Один», следующий продолжает счет и так до пяти. Пятый ребенок молча хлопает в ладоши пять раз. Шестой говорит: «Шесть». И т. д.

13. Противоположные движения

Дети становятся в две шеренги друг против друга. Под музыку «канадской народной песни» на начало каждого такта вторая шеренга выполняет движения, противоположные первой. Если первая шеренга приседает, то вторая подпрыгивает. И т. д.

14. Стоп!

Дети идут под музыку Э. Жака-Далькроза «Ритмический этюд». Внезапно музыка обрывается, но дети должны идти дальше в прежнем темпе до тех пор, пока ведущий не скажет: «Стоп!»

15. Замри! (для детей 6–7 лет)

Дети прыгают в такт музыке Д. Кабалевского «Клоуны» (ноги в стороны – вместе, сопровождая прыжки хлопками над головой и по бедрам). Внезапно музыка обрывается – играющие должны успеть застыть в позе, на которую пришлась остановка в музыке. Снова звучит музыка – оставшиеся продолжают игру. Играют до тех пор, пока останется только один играющий, который признается победителем.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

Подвижные игры

16. *Поссорились два петушка* (для детей 5-6 лет).

Двое детей сцепляют за спиной пальцы рук, становятся на одну ногу и, пока звучит музыка А. Райчева «Поссорились два петушка», подпрыгивая, пытаются ударить друг друга резкими движениями плеч вперед.

17. *Дракон кусает свой хвост.*

Играющие стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего. Первый ребенок – это голова дракона, последний – кончик хвоста. Пока звучит музыка Д. Нурыева «Восточный танец», первый играющий пытается схватить последнего – дракон ловит свой хвост. Остальные дети цепко держатся друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост, то в следующий раз на роль головы дракона назначается другой ребенок.

18. *Скучно, скучно так сидеть*

Играющие сидят на маленьких стульях. У противоположной стены стоят стулья, но их на один меньше. Ведущий говорит:

Скучно, скучно так сидеть,

Друг на друга все глядеть;

Не пора ли пробежаться и местами поменяться? Как только ведущий кончит говорить, дети должны быстро бежать и сесть на стулья, стоящие у противоположной стены. Проигрывает тот, кто остался без стула.

19. *Ловушки* (для детей 5–6 лет) Ведущий выбирает ловушку. Ловушка стоит, повернувшись к стене лицом. Остальные дети у противоположной стены. Под музыку дети подбегают к ловушке, хлопают в ладоши и говорят:

Раз – два – три, раз – два – три,

Скорее нас лови! Затем бегут на свои места.

Ловушка догоняет ребят. Игра повторяется. Ловушкой становится тот, кого поймали.

20. *Тропинка* (для детей 6–7 лет)

Дети делятся на две команды. Каждая команда берется за руки, образуя два круга, и по сигналу ведущего начинают движение по кругу в правую сторону до тех пор, пока не прекратится музыка (пауза в музыке через разное количество тактов). После чего ведущий дает задание, которое выполняется обеими командами. Если ведущий говорит: «Тропинка!», участники каждой команды, становятся друг за другом, кладут руки на плечи впереди стоящего, приседают, наклоня голову чуть-чуть вниз. Если ведущий говорит: «Копна!», все участники игры направляются к центру своего круга, соединив руки в центре. Если «Кочки!», все участники игры приседают, положив руки на голову. Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество очков. Игра сопровождается русской народной песней «Кума».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

ИГРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПОКОЕНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ

22. *Слушай команду!* (для детей 5-6 лет).

Дети идут под музыку (В. Витлин. «Пионерский марш») в колонне друг за другом. Когда музыка прекращается, все останавливаются и слушают команду ведущего, произнесенную шепотом, тотчас же ее выполняют. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра проводится до тех пор, пока группа хорошо слушает и точно выполняет задание.

23. *Расставить посты!*

Дети маршируют под музыку (Ф. Шуберт. «Марш») друг за другом. Впереди идет командир. Когда командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Так командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг, по углам и т. д.)

24. *Дружная семья*

Дети сидят на стульях, расставленных по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку маленькие гвоздики, кто-то рисует, кто-то шьет или вяжет и т. п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а вполне реальные.

Этюд сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

25. *Возьми и передай!* Дети сидят на стульях, расставленных по кругу, и передают друг другу какой-нибудь воображаемый предмет. Со стороны, глядя на руки детей, должно создаться впечатление, что они действуют с реальными предметами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

ЭТЮДЫ НА ТРЕНИРОВКУ ОТДЕЛЬНЫХ ГРУПП МЫШЦ

26. Штанга. (для детей 5-6 лет).

Ребенок поднимает «тяжелую, штангу». Потом бросает ее. Отдыхает .

27. Каждый спит.

В зал входит ведущий и видит...

На дворе встречает он. Тьму людей, и каждый спит:

Тот, как вкопанный, сидит, тот, не двигаясь, идет,

Тот стоит, раскрывши рот. (В. А. Жуковский)

Ведущий подходит к фигурам детей, застывшим в различных позах. Он пытается их разбудить, беря за руки. Он поднимает чью-нибудь руку, но рука опускается.

28. Шалтай-Болтай

Шалтай-Болтай сидел на стене.

Шалтай-Болтай свалился во сне. (С. Маршак)

Ребенок поворачивает туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпочной куклы, наклонив корпус тела вниз.

29. Винт

И.п.: положение: пятки и носки вместе. Корпус поворачивают влево и вправо. Одновременно с этим руки свободно следуют за корпусом в том же направлении. Этюд сопровождается музыкой Н. Римского-Корсакова «Пляска скоморохов» из оперы «Снегурочка» (отрывок).

30. Насос и мяч (для детей 6-7 лет).

Играют двое. Один – большой надувной мяч, другой насосом надувает этот мяч. Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах; руки, шея расслаблены. Корпус отклонен несколько вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Товарищ начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего у мяча поднимается голова, после четвертого надулись щеки и даже руки отошли от боков. Мяч надут. Насос перестал накачивать. Из мяча выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, исходное положение. Играющие меняются ролями.

31. Качели

Ребенок стоя качается на качелях. Выразительные движения. 1. Ноги слегка расставлены, обе ступни касаются пола, но вес тела перенесен на одну из ног. Переносить тяжесть тела с одной ноги на другую. 2. Выдвинуть одну ногу вперед, перенести на нее тяжесть тела, покачиваться вперед-назад. Для большей экспрессии сгибать и выпрямлять колени. Этюд сопровождается музыкой Я.Степовой «На качелях».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица результатов наблюдения и оценки эмоциональных состояний
группы детей

Группа старшая

№ п/ п	Фамилия, имя ребенка	Деятельность в режимные моменты								Организованная деятельность								Неорганизованная деятельность				
		Индивидуальное наблюдение				Поведение в общении				Индивидуальн ое наблюдение				Поведение в общении				Индивидуальн ое наблюдение				П
		Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р
1	Белогазова Саша	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-
2	Замятина Катя	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
3	Мусин Максим	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+
4	Партинов Егор	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+
5	Мельчакова Софья	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+
6	Седелников Данил	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+
7	Кочев Дима	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+
8	Щербаков Саша	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+
9	Цех Диана	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+
10	Ледовская Оля	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+

Условные обозначения: Р – радость; Г – гнев; С – страх; П – печаль.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4 (продолжение)

Таблица результатов наблюдения и оценки эмоциональных состояний группы детей
Группа подготовительная

№ п\п	Фамилия, имя ребенка	Деятельность в режимные моменты								Организованная деятельность								И
		Индивидуальное наблюдение				Поведение в общении				Индивидуальное наблюдение				Поведение в общении				
		Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	
1	Войнов Влад	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-
2	Маматов Кирилл	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Наумов Данил	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-
4	Сололова Даша	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
5	Ухалова Юлия	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+
6	Хайбулаев Влад	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+
7	Цепилов Сергей	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+
8	Шевченко Никита	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+
9	Ширяев Антон	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+
10	Щеглов Саша	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Условные обозначения: Р – радость; Г – гнев; С – страх; П – печаль.