Институт физиологии им. И.П.Павлова
Института педагогического образования
Ленинградский Государственный университет им. А.С.Пушкина

Т.Г. Кузнецова, Т.С. Овчинникова, Е.А. Родина

ЭМОЦИИ, ПОТРЕБНОСТИ И ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА

Санкт-Петербург
2010

Кузнецова Т.Г. – доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник института физиологии им. И.П. Павлова (РАН) г. Санкт-Петербург

Овчинникова Т.С. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. г. Санкт-Петербург

Родина Е.А. – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института педагогического образования, заведующая ГДОУ д/с № 81, г. Санкт-Петербург

Рецензенты

Калягин В.А. – доктор медицинских наук, профессор, психотерапевт Санкт-Петербургского научно-исследовательского института уха, горла, носа и речи. С-Петербург

Полетаева Н.М. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ЛГУ им. А.С.Пушкина

Аннотация

Пособие раскрывает актуальную проблему комплексного подхода, включающего, психофизиологический анализ когнитивной деятельности при различных видах взаимоотношений детей и взрослых.

Знание психофизиологических аспектов образовательной деятельности, представленных в книге, позволит эффективнее организовать педагогическое взаимодействие в образовательном учреждении.

Книга представляет собой учебно-методологическое пособие для преподавателей педагогических ВУЗов и колледжей, студентов, педагогов дошкольных образовательных учреждений и всех тех, кто интересуется проблемами образования и воспитания здорового ребенка и содержит методические рекомендации для педагогов по созданию здоровьесберегающей образовательной среды и способствует достижению педагогических целей при сохранении физического и психического здоровья воспитанников.

Оглавление

Введение стр 6-9

Глава 1.Роль потребности в организации поведения 10-12

1.1.Физиологические основы социального здоровья ребенка 12-28

1.2.Потребность в самореализации 28-34

Глава 2. Эмоции в организации поведения 34

2.1.Функции эмоций 34-44

2.2.Диагностика эмоциональной сферы детей и оценка способности экспрессивной выразительности эмоций 44-47

2.3. Эмоциональные характеристики поведенческих реакций детей и физиологические основы темперамента 47-51

2.4.Краткая характеристика адаптивных стилей поведения детей 51-78

2.4. Наиболее распространенные формы неадаптивного поведения 78-82

2.5. Ребенок советует 82-84

Глава 3. Потребность в общении 84-87

3.1.Зачем и как общаться 87- 100

3.2.Методы изучения межличностных отношений 100-122

Глава 4. Потребность в игре 122

4.1. Игра и игровое целенаправленное поведение и обучение 122-131

4.2. Игровые технологии формирования социальной компетентности выпускника ДОУ 131-158

4.3. Психокоррекционные игры 158-174

Глава 5. Поведение детей и советы родителям 174

5.1. Узнай своего ребенка 175

5.2. Проверьте друг друга знаете ли вы своего ребенка 176-177

5.3. Самооценка вашего малыша 177-178

5.4. Особенности поведения вашего ребенка 179-185

5.5. Готовьтесь в детский сад 185-187

5.6. Семейные игры 187-191

Вместо заключения 191-194

Литература 195

«Цель воспитания – сделать гражданина
сильным, более просвещенным и
добродетельным»
Гельвеций

Введение

Сегодня как никогда Россия нуждается в образованных и сильных духом людях, способных строить и развивать наше государство так, чтобы оно вновь заняло достойное место среди прочих стран, а система образования стала значимой для государства и обрела статус Приоритетного Национального проекта, главная цель которого не только создать оптимальные условия для повышения качества образования, но и сохранить здоровье подрастающего поколения и учителей всех уровней образования от воспитателей ясельных групп ДОУ до преподавателей ВУЗов.

В Концепции дошкольного воспитания, Положении о дошкольном учреждении в РФ и других документах, регулирующих содержание работы с детьми, определены основные задачи работы детских учреждениях.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации среди основных целей выделяет задачи формирования культуры мира и межличностных отношений, обучения основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения, непрерывности и преемственности образования в течение всей жизни.

Федеральные государственные требования к программе дошкольного образования, обусловливающие содержание образовательного процесса определяют и направленность программы на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, обеспечивающих социальную успешность при

условии сохранения и укрепления здоровья детей.

Охрана и укрепление здоровья детей (как физического, так и психического) предполагают гуманизацию принципов образовательной работы, обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка, радикальное изменение характера подготовки педагогических кадров и перестройки системы управления. В то же время укрепление и охрана здоровья ребенка (физического и психического), предполагают заботу о его эмоциональном благополучии, развитие его коммуникативных навыков и способностей к сотрудничеству с другими людьми (детьми и взрослыми), формирование и становление у него общечеловеческих ценностей. Гуманизация воспитания должна опираться на стратегию оздоровления образования в здоровом обществе.

Для создания оптимальных условий воспитания, обучения и сохранения здоровья ребенка необходим комплексный междисциплинарный подход, включающий не только педагогические знания, но и валеологические, акмеологические, социальные, и, конечно, медицинские и психофизиологические. Необходимы знания и понимание психофизиологических основ целостного поведения с момента появления зародыша плода ребенка на принципах системности. Знание этих принципов позволяет любые социально-поведенческие отклонения и функциональную соматическую патологию рассматривать как нарушение процесса многоуровневой интеграции отдельных элементов в каждой конкретной системе организма не только под воздействием внутренних, но и внешних факторов среды, в том числе и социально-педагогических.

Именно поэтому одним из центральных вопросов отечественной психофизиологии является вопрос об изучении нормальной жизнедеятельности человека и условий, вызывающих психосоматические и нервно–психические расстройства.

Современные медицинские исследования показывают, что 75% заболеваний взрослых людей были заложены в детстве. Данные о состоянии здоровья дошкольников вызывают тревогу. За последние десятилетия отмечено стремительное ухудшение состояния здоровья детей в России и рост хронической патологии. 50% детей находятся в состоянии серьезного психологического неблагополучия и нуждаются в психологической коррекции. В среднем каждый ребенок имеет 54 пропуска по причине болезни или карантина. Возрастает количество детей, страдающих ожирением — в среднем на 1% каждый год. Удельный вес острых респираторных заболеваний в структуре инфекционных заболеваний в детском возрасте достигает 90%, а на период дошкольного возраста приходится основной их пик. Доля часто болеющих детей составляет 67,7-75%. Впечатляющую картину представил Институт возрастной физиологии РАО. По их наблюдениям 80-90% детей шести-семи лет имеют те или иные отклонения в физическом здоровье, а 18-20% пограничные (негрубые) нарушения психического здоровья. Около 60% детей этого возраста имеют нарушения речевого развития. Несформированность зрительно-пространственного восприятия наблюдается у 36% детей, а у 30% отмечается недоразвитость сложно-координированных движений руки и графических движений. 70% детей страдают нарушением интегративных функций (зрительно-моторных, слухомоторных, сенсорно-моторных координаций). У 13% дошкольников наблюдается компенсаторная леворукость, сопряженная с нарушениями речевого развития, примерно у 25% детей отмечается замедленный темп деятельности (медлительные дети). По мере возрастания числа острых респираторных заболеваний увеличивается и число невротических реакций соматовегетативного и астенического типов. Оказалось, что уже при поступлении в детское дошкольное учреждение до 20% детей имеют

хронические заболевания, значительное число функциональных отклонений, высокий уровень острой заболеваемости. Часто повторяющиеся, в особенности, тяжело протекающие острые респираторные вирусные инфекции (ОРВИ) нередко сопровождаются и/или осложняются нарушениями физического и нервно-психического развития. Ограничение общения таких детей со сверстниками приводит к их социальной изоляции (депривации), увеличению уровня тревожности, нарушению формирования нормальных взаимоотношений со сверстниками, педагогами и даже родителями. Обозначенные объективные причины существенно затрудняют процесс обучения и воспитания детей в дошкольных учреждениях. Именно поэтому занятия должны быть организованы в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка с целью гармоничного удовлетворения его базисных потребностей, с опорой на современные достижения педагогической, социальной, валеологической, акмеологической и медицинской наук.

Глава 1. Роль потребности в организации поведения

Дошкольный возраст характеризуется стремительным развитием не только физических, но и психических функций, которые становятся фундаментом всей его последующей жизни. Именно в этот период закладываются качества, делающие человека человеком, позволяющие проявиться его индивидуальности и самореализоваться. В основе же становления личности лежит механизм, определяемый потребностями – биологическими и социальными.

Радость существования – это одна из базовых потребностей организма. Под психическим здоровьем, прежде всего, понимается устойчивость к стрессам, гармония интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер деятельности человека.

Ребенок – это сложнейшая биосоциальная система, где одним из первейших и необходимейших условий для адекватного, социально адаптированного развития, является создание благоприятных условий не только для его воспитания и обучения, но и для его самореализации. Это непременное условие для оздоровления ребенка и среды его обитания.

Говоря о дошкольном детстве, нельзя не подчеркнуть право ребенка не только на физическое и психическое развитие, но и социальное здоровье. Если психическое здоровье – это устойчивость к стрессам, гармония интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер деятельности человека, формирование чувства радости жизни, совместной безопасности, сопричастности к происходящему рядом, в стране и в мире, то социальное здоровье ребенка определяется особенностями его межличностных отношений со сверстниками и окружающими взрослыми людьми в процессе коммуникации, совместной безопасности, сопричастности. Только физически, психически и социально здоровая личность может в полной мере ощутить радость жизни и претендовать на долголетие. И это неотъемлемое право ребенка на полноценную жизнь, которое взрослые обязаны ему предоставить.

Вместе с этим гармоническое развитие ребенка может позволить ему сформировать интерес к жизни и ответственность за нее, извлекать уроки из трудных ситуаций, принимать социальные роли различные по статусу и содержанию в каждом конкретном случае, адекватно оценивать себя и понимать окружающих людей и своего места в социуме.

Качество дошкольного воспитания и его результативность определяются характером общения взрослого человека с ребенком, способностью взрослого понять ребенка и встать на позицию сотрудничества с ним.

Это достаточно трудная задача, поэтому для грамотного,

осознанного здоровьесозидающего подхода к выбору приемов воспитания и обучения взрослым и, особенно, педагогам необходима правильная диагностика параметров здоровья всех участников педагогического процесса на всех его этапах, начиная с дошкольного учреждения и заканчивая педагогами высшей школы. Педагог обязан знать и учитывать индивидуальные характерологические особенности каждого ребенка, особенности межличностных отношений детей, конечно, знание и учет потребностей участников этого процесса, их готовности к эффективному педагогическому взаимодействию. Только после подробного анализа всех составляющих воспитательно-образовательного процесса, следует подбирать и применять технологии обучения, адекватные каждому ребенку и педагогу.

Однако воспитательный и обучающий процессы обусловлены взаимосвязанными потребностями всех участников этого процесса – и детей, и педагогов. Но первое место в этой цепочке занимает психофизиологическое и соматическое состояние детей, их готовность к эффективному усвоению информации, зависит от того насколько взрослый (взрослые) понимают, учитывают и направляют в нужное русло потребности ребенка.

Только после подробного анализа всех составляющих воспитательно-образовательного процесса, у педагогов появляется возможность подобрать и применить адекватные для каждого ребенка технологии обучения.

1.1.Физиологические основы социального здоровья ребенка

Жизнь любого сообщества направлена на удовлетворение потребностей в сохранении своей жизни и жизни потомства, собственного самоутверждения (исключительности) и общения. Это -

базисные потребности. Они автономны, но связаны друг с другом и находятся в динамическом равновесии.

Потребность – это нужда в чем-либо, которую время от времени испытывает организм и которую он стремится устранить через поведение. Это тот толчок в цепи поведенческих актов, который определяет направление любого поведенческого акта для достижения цели. Именно потребности побуждают организм действовать в направлении достижения конкретной или идеальной цели, способной их удовлетворить. Правильное целенаправленное удовлетворение потребностей является фундаментом не только конкретного поведенческого акта, но становится залогом будущих успешности или не успешности личности в целом.

Б.Ф.Ломов [1977] писал, что “потребность можно охарактеризовать как некоторое внутреннее состояние: состояние того, кто эту потребность испытывает, но потребность всегда есть потребность в чем-то, объект потребности всегда находится вне ее”.

Удовлетворение любой потребности завершается положительными эмоциями и наслаждением, как высшей фазой положительной эмоции [Сеченов, 1952]. Для получения наслаждения особь должна самоутвердиться в сообществе и достичь максимальной степени власти, реализовать себя через потребности “для себя”, “для других” [Симонов, 1981] и/или “и для себя и для других” [Сыренский, 1990]. Стремление к самореализации – это всегда вектор власти-насилия одного члена сообщества над другим. В стремлении к ним заложено подавление и даже уничтожение неподчинившегося, где, с одной стороны, доминируют реакции избегания, пассивно- или активно-оборонительные, а с другой, реакции давления, нападения, устрашения, агрессии. Любая поведенческая реакция определяется как сиюминутной доминирующей потребностью, так и отставленной во времени, но направленной на

определенную цель. А ее удовлетворение организовано по вероятностному принципу и происходит дискретно (квантово). Диапазон смены одной формы реагирования другой определяется силой целеустремленности особи. При этом количество степеней свободы проявления и возможность реализации той или иной поведенческой реакции прямо пропорциональны положению, занимаемому данной особью в иерархической организации стада. Чем выше стоит особь на иерархической лестнице организации сообщества, тем больше у нее возможностей проявить свою индивидуальность, удовлетворить свои базисные и конкретные потребности.

Потребности человека биосоциальны. Все стремления, как конкретного организма, так и сообщества в целом, направлены на удовлетворение и биологических (конкретных в пище, воде и т.д.), и социальных потребностей. Именно поэтому их деление приемлемо только в целях изучения, понимая, что доминирование каждой из них определяется состоянием (гомеостазисом) организма или системы. Голодный устремится за пищей, а по мере насыщения появится стремление к общению, поиску развлечений, т.е. к удовлетворению социальных потребностей.

Ощущение потребности, например, в еде возникает только тогда, когда уменьшается количество сахара (глюкозы) в крови, что и обусловливает постепенное нарастание чувства голода (сосет под ложечкой). Невозможность удовлетворить эту потребность (или подавить усилием воли) повергает особь в раздражение, ощущение неудовольствия, активирует систему отрицательных эмоций и нарастание степени раздражения до тех пор, пока организм не начинает получать пищу и не нормализуется биохимический состав крови (гомеостаз). Только вслед за этим, по мере насыщения крови углеводами постепенно

восстанавливается и эмоциональный фон, т.е. нормализуется поведение субъекта.

Потребности ребенка в первые часы и дни его жизни определяются биологической нуждой в еде, воде, тепле и т.д., удовлетворение которых зависит от окружающих его взрослых. Удовлетворение социальных его потребностей ограничивается уходом за ним. Тем не менее, социальная потребность в контакте – общении с матерью или лицом, его заменяющим заметно нарастает и постепенно усиливается уже со второй недели жизни младенца.

Любая потребность может быть достаточно долго заторможена или частично заменена одна другой, например, полноценная пища жидкостью, а сон развлечениями, но даже ***временное*** торможение социальных потребностей в общении, коммуникации, самоутверждении, самореализации (исключительности, самоактуализации) может привести к постепенному искажению личности: замкнутости, неуверенности, агрессивности и т.д.

В этой ситуации у субъекта, как и при неудовлетворении потребности в пище, вначале возникает упадок сил, он ощущает себя несчастным, неуверенным, одиноким, которые закрепляются и становятся чертами характера. Нередко приходится видеть взрослого человека не только не способного принимать собственных решений, но боящегося любых новых ситуаций, пребывающего в состоянии постоянно “сгорбленной спины” и “согнутых коленей”.

Постоянная неуверенность порождает тревожность, хронический стресс со всеми негативными его последствиями, как в социальном, так и психосоматическом аспектах (например, снижение иммунитета). В конечном итоге в зависимости от индивидуальных особенностей характера и темперамента формируется либо “невротик”, боящийся всех

и всего, либо агрессивная личность. В любом случае это ведет к снижению возможности реализовать свои возможности в социальном плане, ослаблению целеустремленности и работоспособности.

В конце XIX века великий русский физиолог И.М.Сеченов писал, что организм стремится к положительному и избегает отрицательного. Именно поэтому при возникновении любой потребности человек неизбежно ищет способ ее удовлетворения, получения удовольствия любым доступным способом.

Хорошо известно, что потребности человека и его поведение определяются как влияниями, исходящими из внешнего мира, так и из внутренней среды организма, в том числе и зарождающимися в результате деятельности самого головного мозга.

Как уже говорилось удовлетворение или не удовлетворение желаний (потребностей) активирует эмоциональные реакции. Возникновение любой эмоциональной реакции связано с деятельностью древнейшего образования головного мозга – лимбической системы (круг Пейпеца). В ответ на развитие положительной эмоциональной реакции из этой системы в кровь выбрасываются определенные гормоны – эндорфины (“гормоны счастья”), делая достижение радости доминирующей мотивацией и обуславливающей скрытую готовность организма к ***непременному*** достижению цели при одновременном подавлении посторонних проявлений.

В случае высокой целеустремленности индивида при не удовлетворении потребностей неминуемо возникает “сшибка” нервных процессов. Ее сила зависит от уровня притязания претендента, его реальных возможностей, социального положения и, чем больше разрыв между силой притязания и возможностями, тем сильнее эта “сшибка”, тем вероятнее возникновение отрицательных эмоциональных реакций и

невротического состояния, развитие соматических и психических патологических процессов. В случае слабой целеустремленности, низком уровне притязания, низкой мотивации достижения цели вероятность возникновения такой “сшибки” снижается.

При условии высокой целеустремленности и неадекватной ее обусловленности потребность в получении эмоционально положительных реакций и стремлении самореализоваться ***любым*** способом может стать нежелательной с точки зрения социальной жизни общества (асоциальное поведение, агрессия, наркотики, алкоголь). Неадекватная система воспитания формирует замкнутый порочный круг.

Удовлетворение любой потребности будь то биологическая или социальная организовано по вероятностному принципу и происходит постепенно, но не плавно, а дискретно (квантово), так как ничто не возникает и не исчезает сразу. Всегда для достижения полного удовлетворения любой потребности, т.е. достижения цели, требуется время, которое определяется индивидуальными характеристиками не только целеустремленности, но и темпераментом субъекта. Отсюда следует, что и для самоутверждения, самореализации ребенка необходимо не только получение подкрепления в виде положительных эмоций от общения со сверстниками, родителями, воспитателями, но и за определенный, характерный только для данного индивидуума, отрезок времени.

Превалирование положительных эмоций над отрицательными обусловливает и развивает самоощущение счастья, успешности, радости существования. Однако это не значит, что надо удовлетворять сиюминутно и любые требования ребенка. Именно в такой ситуации формируется стремление ребенка захватить все и сразу, подчиняя себе всех, не умея ценить сделанного для него. Наглядный бытовой пример

поведения детей в общественном транспорте: войдя в него, ребенок сразу требует, чтоб его посадили да еще у окошка. Взрослые, как правило, бабушки тут же усаживают его, оставаясь стоять часто с сумками возле него вместо того, чтобы объяснить малышу, что должен сесть пожилой человек. Такое поведение взрослых не трогательная забота о благополучии малыша, а типичное формирование бездушия и эгоизма у него.

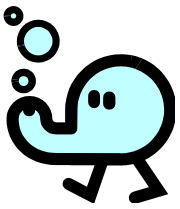
Вместе с этим, частое неудовлетворение ведущих положительных потребностей в ласке, общении, адекватной оценке его достижений ребенок утрачивает уверенность в себе, становится подавленным, угнетенным, духовно опустошенным, чувствует себя изгоем. Такому ребенку очень трудно добиться успеха в жизни. Любой рост идет через преодоление! А успех – это постоянная борьба, преодоление трудностей, в том числе и себя самого.

Любая целенаправленная деятельность и обучение в первую очередь – это ряд последовательных этапов, определяемых разнообразными потребностями и мотивациями, включающими постановку цели, стремление к ее достижению и само достижение ее. При этом на каждом этапе достижения цели доминирует одна из активационных систем (ориентировочного рефлекса, положительных и отрицательных эмоций и сосредоточения), организующих целостное поведение. В зависимости от степени (времени, расстояния, скорости, вероятности) достижения цели превалирование (доминантность) одних усиливается, а другие переходят в субдоминантное (заторможенное) состояние [Сыренский, 1998].

Высшая нервная деятельность (поведение) любого живого существа строится на основе отражения его мозгом внешней среды, его внутреннего состояния (как единого пространственно-временного

континуума) и вероятностного предсказания будущих возможных вариантов действия. Любая поведенческая программа покоится, по крайней мере, на трех основных детерминантах: 1) доминирующей мотивации, 2) прошлом жизненном опыте (запечатленном в долговременной памяти), 3) оценке текущей ситуации с помощью механизмов краткосрочной памяти [Батуев, 1991]. Однако следует помнить, что у новорожденного ребенка, да и на первых годах жизни у ребенка еще нет или недостаточно “прошлого опыта”, запечатленного в долгосрочной памяти. Это обстоятельство по каким-то причинам не учитывается физиологами ВНД, педагогами и психологами. Отсчет начинается с наличия “опыта”!

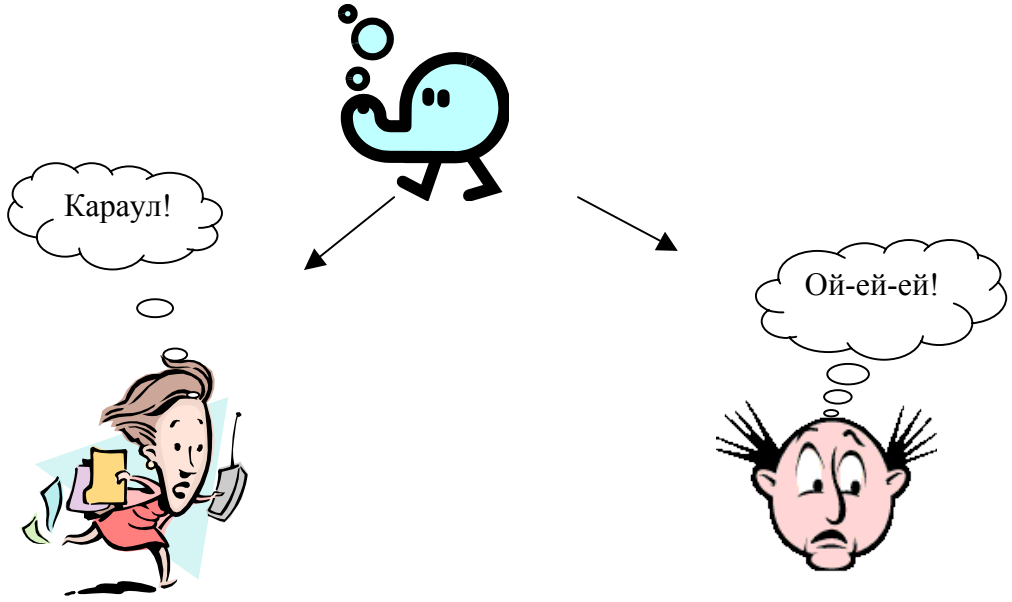
Экспериментально доказано, что если цель не достигается за индивидуально определенное время (с определенного расстояния и с определенной скоростью), в начале зарождается ориентировочная реакция – “что это?” и “что с ним делать?” В ответ на новизну возникает реакцией сосредоточения, т.е. концентрация внимания на ситуации или объекте.



Если же ситуация продолжает оставаться непонятной, субъект испытывает раздражение, стремится избежать (уйти) из этой ситуации.

Возникшая эмоционально отрицательная реакция, степень напряженности которой также определяется временем неопределенности, угрозы и задержкой в стремления к достижению своей цели, развивается,

как правило, ***по двум сценариям:*** активному – убегание или нападение и пассивному - замирание оборонительной



Избегание замирание

Как только ситуация разряжается и возникает ее ***понимание***, ориентировочная реакция, сосредоточение и эмоционально отрицательное реагирование постепенно сменяется положительной эмоциональной реакцией, вплоть ***до бурного проявления радости***.

Аналогичная трансформация ориентировочной реакции в положительную эмоцию происходит и в случае, когда новый источник информации не несет угрозы, а предмет, явление или событие знакомы, приятны, понятны.

Однако все эти реакции развиваются не вдруг, а постепенно, через определенные временны***ы***е промежутки (кванты), равно как и нарастание и/или удовлетворение потребности. Диапазон смены одной формы реагирования другой определяется силой целеустремленности особи. При этом количество степеней свободы проявления и возможность реализации той или иной поведенческой реакции прямо пропорциональны положению, занимаемому данным индивидом в иерархической организации сообщества или группы. Чем выше субъект стоит на иерархической лестнице, тем больше у него возможностей проявить свою индивидуальность, удовлетворить свои потребности.

Но при столкновении желаемого и действительного сила “сшибки” нервных процессов, определяемая уровнем притязания претендента, его реальными возможностями, социальным положением, обусловливается вероятностью удовлетворения (не удовлетворения) потребности и, чем больше разрыв между силой притязания и возможностями субъекта, тем сильнее эта “сшибка”, тем вероятнее неудовлетворение желаемого, т.е. потребности и возникновение отрицательных эмоциональных реакций, с возможным переходом в невротическое состояние и с последующим развитием соматических и психических патологических процессов.

Вместе с этим при слабой целеустремленности и невысоком уровне притязания мотивация достижения цели оказывается сниженной, не возникает и перенапряжения нервных процессов, т.е. их “сшибки” и субъект, как правило, находится в состоянии благоденствия.

Наиболее важная для организма в данный момент потребность, вызывающая избирательную активацию соответствующих участков мозга, приводит к формированию доминирующей мотивации, которая и обуславливает скрытую готовность организма к тому или иному виду деятельности при одновременном подавлении посторонних

рефлекторных проявлений. В тоже время, как первичный системообразующий фактор, она определяет все дальнейшие этапы мозговой деятельности, равно как и саму программу реализации данного поведенческого акта. Достижение положительного результата данной поведенческой программы (т.е. удовлетворения исходной потребности) приводит к снижению уровня мотивации, а *достижение* цели, как результата деятельности, завершается *положительными эмоциями* и наслаждением, как высшей фазой положительной эмоции [Сеченов, 1952].

В относительно стабильной среде, где вероятность удовлетворения текущей потребности в соответствии с прежним опытом практически равна единице, организм мог бы использовать готовые, сформированные поведенческие программы. Однако в действительности мы существуем в постоянно меняющейся среде, требующей приспособления, адаптации к ним. Вероятностные программы формируют команды, т.е. актуализируют в строго временной зависимости набор поведенческих тактик, в результате чего совершается действие, которое может привести к получению или отсутствию результата. Достижение последнего результата сопровождается переводом данной программы в долгосрочную память, а эффективность действий оценивается по системе выраженности положительных эмоций.

Именно поэтому потребность в самоутверждении и самореализации в полной мере удовлетворяется только на фоне преобладания положительной эмоциональной реакции и удовольствия от достигнутого результата, но совершенно иная картина наблюдается у людей, неуверенных в себе, тревожных, постоянно нуждающихся в поддержке со стороны лидера (воспитателя, товарища, старшего). И это не просто “хочу или не хочу, нравится или не нравится”. Это сформированные

жизненные стереотипы, которые отражаются на деятельности многих органов и систем, начиная от мышечной готовности убежать до существенных перестроек в деятельности сердечнососудистой системы.

При изучении поведения детей дошкольного возраста в ходе выполнении ими различных заданий – конструирования, рисования и др., было выявлено, что в ситуации, когда ребенок спокоен, уверен в своих силах, напряжение его центральной нервной системы по данным анализа сердечного ритма увеличивается только в процессе выполнения задания (рис. 1, нижняя кривая). При достижении положительного результата степень напряженности механизмов регуляции сердечного ритма, т.е. центральной нервной системы (ЦНС), возвращается к исходному уровню.

У детей тревожных, боящихся всего и неуверенных в себе исходный уровень напряженности механизмов регуляции сердечного ритма в 2 раза выше и продолжает сохраняться таковым даже по окончанию деятельности (рис. 1, верхняя кривая).

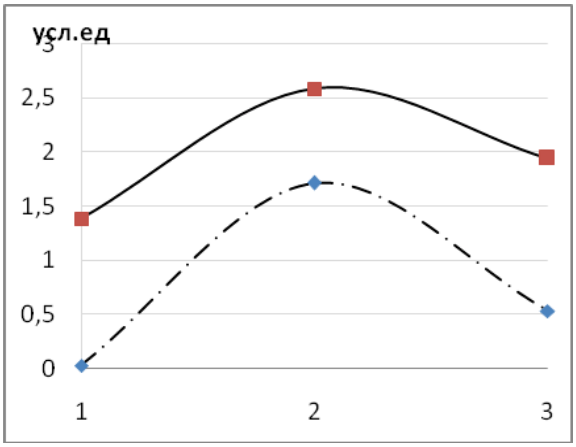


Рис. 1. Динамика напряженности механизмов регуляции сердечного ритма (коэффициент напряженности “К”) у детей дошкольного возраста в процессе выполнения ими задания. Обозначения: линии – пунктирная спокойные дети, тревожные – сплошная.

Но возможны и другие ситуации. Вот одна из них.

Ребенок тревожится перед началом задания. Он не уверен, что справится с ним. Его нервное напряжение уже в исходном состоянии в несколько раз выше, чем у детей спокойных (рис.2). Интенсивность напряжения мало изменяется в процессе выполнения задачи, а вот по ее завершению снижается до уровня детей спокойных.

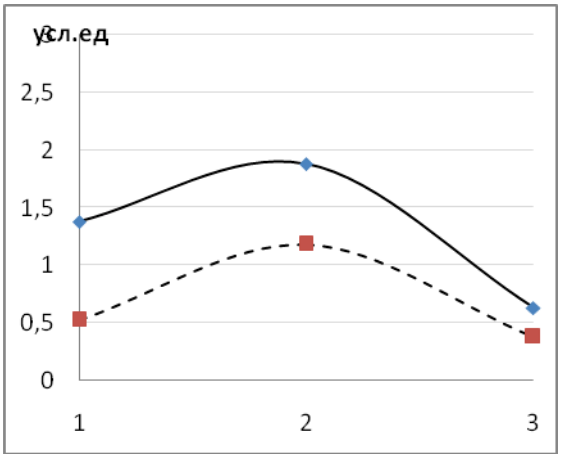


Рис. 2. Динамика напряженности механизмов регуляции сердечного ритма (коэффициент напряженности “К”) у детей дошкольного возраста в процессе выполнения ими задания. Обозначения: линии – пунктирная – дети, спокойно реагирующие на задание, сплошная – дети, реагирующие на инструкцию с тревогой.

Что это значит с точки зрения физиологии? Получая инструкцию, ребенок формирует некий образ решения задачи, т.е. конечный результат. Страх активирует систему эмоционально отрицательных реакций, создавая предпосылки для перенапряжения нервной и сердечнососудистой систем.

В ходе выполнения задания он начинает понимать, что реальный ход выполнения задания приближается к тому образу, который был сформирован в его мозгу в результате инструкции. Негативная реакция, возникшая в исходном состоянии, сменяется ориентировочной, а затем положительной, когда ребенок понял, что он справился с заданием. Ребенок доволен. Он достиг цель! Возникшая положительная

эмоциональная реакция обеспечивает снижение нервного напряжения и нормализацию деятельности сердечнососудистой системы. Это достаточно хорошее развитие событий. Ребенок обучается верить в свои силы, обретает уверенность при оптимальной затрате нервной энергии, и следовательно, сохраняя здоровье.

Таким образом, дети, обладающие высоким стремлением к достижению положительного результата, но повышенной ситуативной (на данную ситуацию) тревожностью, способные по мере его выполнения “собраться”, обретают уверенность и успокаиваются, снижает психоэмоциональную напряженность и позволяет им добиваться высоких результатов, становиться успешными и уверенными людьми. Эти факты еще раз подтверждают положение И.П.Павлова, что стремление к цели, т.е. удовлетворение сиюминутной или отдаленной потребности часто важнее ее самой.

Однако нередко мы сталкивается с противоположным развитием событий.

Ребенок, получив инструкцию (задание) считает, что он легко справится с ним. Но по мере решения задачи у него возникает неуверенность в реальности ее выполнения. Возникает рассогласование воображаемой модели (образа) достижения цели и реальными событиями. Эмоциональное напряжение в результате волнения (тревоги) нарастает и коэффициент, отражающий напряжение механизмов регуляции сердечного ритма, резко увеличивается (рис. 3, верхняя, сплошная кривая).

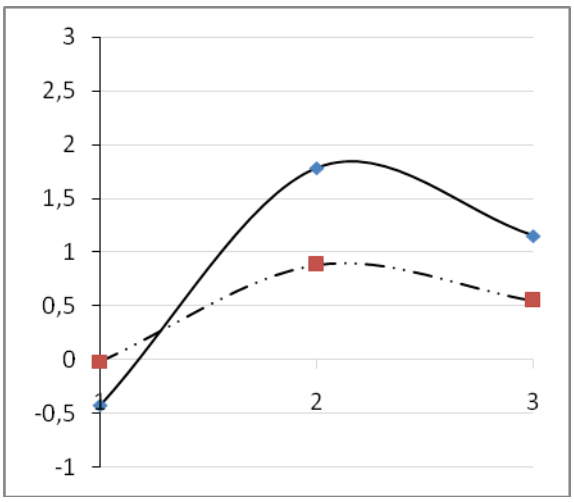


Рис. 3. Динамика напряженности механизмов регуляции сердечного ритма (коэффициент напряженности “К”) у детей дошкольного возраста в процессе выполнения ими задания.

Обозначения: линии – сплошная – дети с повышением тревожности к концу выполнения задания, пунктирная – спокойные дети.

И это после однократного предъявления задачи.

В условиях учебного учреждения ребенок на протяжении 30-40 минут должен решать те или иные задачи на фоне суммирующегося психоэмоционального напряжения. В результате на “выходе” – накопление стрессогенных факторов и усталости, а в конечном итоге – запрограммированная учебным процессом психосоматическая патология. А если еще учесть различные взаимоотношения ребенка с педагогом, которые не всегда однозначно положительные!?

Дети подобные этим (если они обладают высокой целеустремленностью, высоким уровнем притязаний), приступая к решению задачи и неадекватно оценивая ее трудность, оценивают реальность событий только по мере их поступления, “загоняют” себя в постоянное состояние перенапряжения (стрессирование), которое в дальнейшем приводит к хроническим психоэмоциональными и физическими расстройствами (хронические заболевания).

Иным и словами такие дети тратят нервной энергии больше, чем дети “спокойные”, а их психоэмоциональное состояние остается высоким еще какое-то время после завершения задания (следования реакция).

Можно привести еще один вариант поведения. Это полное безразличие ребенка к его оценке со стороны взрослых или других детей.

Уровень его притязаний низок, целеустремленность слаба, его не интересует конечный результат и, следовательно, не возникают сложные переживания.

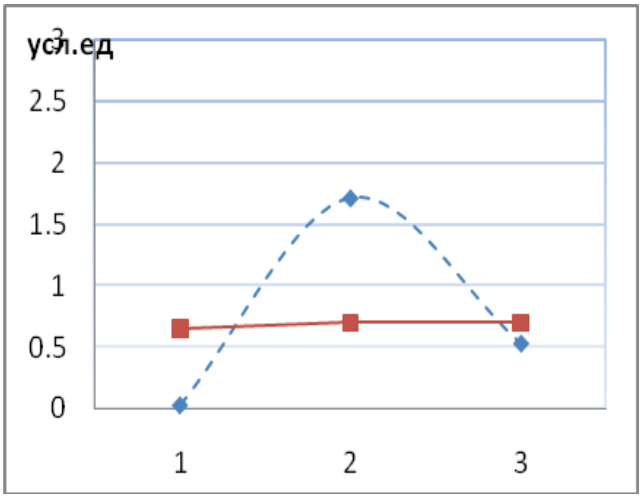


Рис. 4. Динамика напряженности механизмов регуляции сердечного ритма (коэффициент напряженности “К”) у детей дошкольного возраста в процессе выполнения ими задания.
Обозначения: линии – сплошная – дети с низким уровнем притязания концу выполнения задания, пунктирная – спокойные дети.

Но из таких детей не получается и перспективных взрослых людей!

Следовательно, наличие высокой целеустремленности, повышенная сиюминутная тревожность может быть компенсирована включением системы преодоления, т.е. воли. Способность и умение “организовать” свое поведение и тем самым настроиться на деятельность за счет включения волевого усилия, что помогает преодолеть ситуативную, а подчас и личностную тревожность. Знание таких особенностей высшей нервной деятельности ребенка не только поможет педагогу адекватно организовать учебный процесс, но даст возможность и ребенку обрести уверенность, проявить свою исключительность и самореализоваться, т.е. реализовать свое право на счастье!

Эти факты подтверждает наши экспериментальные работы, показавшие, что включение системы преодоления, снижая напряженность механизмов регуляции сердечного ритма, улучшает функциональное

состояние организма, что имеет большое значение для педагогики.

1.2.Потребность в самореализации

Социальные потребности в отличие от биологических развиваются и вырабатываются в течение жизни путем воспитания и обучения. Однако такие потребности как стремление к общению, исключительности и самореализация следует отнести к врожденным, базисным потребностям. Хотя нередко они могут оказаться заторможенными, “спящими” на протяжении всей жизни и задача педагога “разбудить” их у ребенка, показать пути их воплощение в жизнь.

Потребность в самореализации и исключительности проявляется во всех сторонах деятельности человека, а без общения (контактного и дистантного) человек практически не может существовать как личность. Потребность в самореализации и исключительности пронизывает все сферы деятельности человека – от бытовых повседневных до творчества, обучения, воспитания, формирования межличностных отношений и т.д. Однако без удовлетворения потребности в общении она не может быть удовлетворена.

Целостное поведение направленно, с одной стороны, как на развитие и реализацию внутренней программы, так и на ее торможение, а с другой, любая поведенческая реакция субъекта определяется силой потребности и его целеустремленностью. При этом важнейшим психофизиологическим условием для получения положительных эмоций и сохранения устойчивости организма к психотравмирующим факторам является своевременное удовлетворение доминирующих потребностей.

По выражению И.П.Павлова, организм – это саморегулируемая, сама себя поддерживающая и даже совершенствующаяся система, но она всегда стремится к сохранению определенного равновесия – гомеостазу

[Кеннон, 1927]. Для сохранения гомеостаза организм вынужден все более и более напрягаться, но его силы истощаются, и происходит срыв ВНД.

Достижение полезного результата и получение наслаждения обусловлено работой множества функциональных систем, основанных на определенных принципах работы головного мозга.

Учитывая, что каждая система организма имеет свою особую структуру и иерархические многоуровневую морфофункциональную организацию на микро- и макроуровнях, и роль этих уровней повышается от подкорковых структур к коре больших полушарий, то весь поток информации неизбежно проходит через них. Для управления жизненно важными функциями включаются многие безусловно- и условно-рефлекторные системы, базирующиеся на перво- и второсигнальном уровнях. Адаптационные возможности организма связаны с уровнем развития и зрелости головного мозга особенно его лобных отделов, что и обеспечило “чрезвычайную прибавку” высшей нервной деятельности человека – появление второй сигнальной системы отражения действительности.

Любая поведенческая реакция определяется не только сиюминутной, доминирующей потребностью, но и стремлением к удовлетворению отдаленной потребностей, т.е. стремлением достичь более глобальную цель.

Следовательно, функциональное состояние и соответственно ответные поведенческие реакции будут определяться “средним” математическим ожиданием суммы будущих результатов (подкрепления, наград), определяемых силой стремления к цели, т.е. целеустремленностью и усилий, которые человек вкладывает для удовлетворения потребности самореализации. Отсюда при высокой целеустремленности и низком функциональном состоянии на “выходе”

получаем хронический стресс, хронические психосоматические заболевания, ослабление иммунной системы уже в раннем возрасте.

Взрослый человека, обладающий второй сигнальной системой, может и осознает возникающие потребности, оформляя их словом. У ребенка за счет анатомического недоразвития лобных структур и слабости межполушарных связей преобладает образное мышление. Поэтому необходимость достижения цели у него в б***о***льшей мере основывается на неосознанных эмоциональных механизмах – “нравится – не нравится, хочу - не хочу”, но в любом случае и у ребенка они интегральны и не существуют без удовлетворения конкретных потребностей. Особенно с этим надо считаться в ситуациях, когда ребенок личностно или ситуативно тревожен.

Продолжительное неудовлетворение ведущей потребности, связанное с интенсификацией обучения и преобладанием учебно-дисциплинарной модели обучения и воспитания, может привести к длительному доминированию отрицательного эмоционального состояния. Следствием этого может явиться ухудшение физического и психического здоровья дошкольников, что нередко приводит к агрессивному поведению.

В случае появления у ребенка усиленного стремления к получению положительных эмоций, взрослый должен насторожиться. В таком состоянии ребенок будет искать самые различные пути их получения, вплоть до приобщения к употреблению наркотиков.

Если у ребенка возникает реакция агрессии при невозможности достичь того, что ему хотелось получить, это значит, что процесс неудовлетворения потребности зашел достаточно далеко и при получении желаемого не сразу возникает реакция

удовольствия! Но еще хуже, если ребенок проявляет равнодушие к близким взрослым. Это сигнал того, что процесс неудовлетворения его насущных потребностей стал настолько глубоким, что дальнейшее их неудовлетворение может угрожать жизни и здоровью ребенка.

Следует подчеркнуть, что на ранних этапах онтогенеза все потребности удовлетворяются с помощью и/или при содействии матери или заменяющего ее индивида. Только постепенно, с возрастом, по мере взросления ребенка, у него появляется возможность самостоятельно в процессе игры, подражая взрослому удовлетворять некоторые из них.

Любая поведенческая программа строится на доминирующей мотивации, прошлом жизненном опыте (запечатленном в долговременной памяти) и оценке текущей ситуации с помощью механизмов краткосрочной памяти. Однако у ребенка еще недостаточно или вовсе нет “прошлого опыта”, запечатленного в долгосрочной памяти. Это обстоятельство по каким-то причинам не учитывается ни физиологами ВНД, ни педагогами, ни психологами, хотя всем понятно, что “отсчет” начинается с момента появления “опыта”, т.е. с началом воспитания и обучения.

Потребность в самореализации, в упрочении своей индивидуальности у субъектов с повышенной амбицией настолько сильны, что их неудовлетворение нередко приводит к крайне негативным последствиям.

Попробуем разобраться на конкретном примере.

Ребенок 7 лет энергичен, инициативен, подвижен, достаточно интеллектуально развит. Занятии в группе детского сада для него не интересны, а поэтому скучны. Он плохо их выполняет, но жаждет, чтоб его отметили и похвалили. Добиться этого обычным способом – успешным выполнением задания не получается. Возникает первое

рассогласование в системе потребности самореализации. Он ищет способа выделиться, обратить на себя внимание воспитателя и товарищей по группе. И находит! Начинает любыми способами нарушать дисциплину, обижать детей, особенно более слабых.

Это вызывает у него и у некоторых окружающих его сверстников радостное возбуждение и повышенное внимание со стороны воспитателя. Потребность в укреплении своей индивидуальности удовлетворена! Но за такое поведение он наказан и вновь рассогласование в важнейшей системе – потребности самореализации. И так длится бесконечно долго. Его наказывают в детском саду, ругают дома. Поток положительных эмоций, полученных от собственных выходок, сталкивается с потоком отрицательных, полученных в результате порицания их, вновь и вновь рассогласование в системе самореализации, усиливающее стремление достичь цели – внимания старших и поощрения.

И вот удача! Группа идет в музей, где для него все ново и интересно.

Ребенок преображается. Он внимательно слушает, рассматривает экспонаты, никого не задевает.

Но потребность-то в самореализации сохраняется, он посматривает на воспитателя, ища на его лице оценки своего поведения, а воспитатель не реагирует. Тогда он обращается к воспитателю с вопросом “Я хорошо себя веду?” Хорошо, если воспитатель заметил перемену и похвалил малыша, а если он прошел мимо и старания ребенка остались неоцененными?

Вот так взрослые подчас сами формируют асоциальное поведение детей.

То, чего не удалось ребенку реализовать в раннем детстве, он

постарается достичь в старшем возрасте. Многое здесь определяют особенности характера (холерик, сангвиник, флегматик или меланхолик), сила тормозных процессов и уровень его притязаний. Стремление к самореализации – это всегда стремление к достижению максимальной степени власти одного члена сообщества над другим. Это всегда вектор власти-насилия. Нередко в стремлении к ним заложено подавление и даже уничтожение не подчинившегося, где, с одной стороны, доминируют реакции избегания, пассивно- или активно-оборонительные, а с другой, реакции давления, нападения, устрашения, агрессии.

Социально направленное стремление детей к самореализации является залогом не только его психического здоровья, но и здоровья всего общества. Следует подчеркнуть, что под психическим здоровьем, прежде всего, понимается устойчивость к стрессам, гармония интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер деятельности человека.

Ведущей потребностью в дошкольном возрасте является потребность в игровой деятельности, в результате которой удовлетворяются самые разные потребности, в том числе одна из ведущих потребностей – потребность в самореализации. Вместе с нею удовлетворяются такие потребности как эмоционально-активационная и познания и т.д. Это основная деятельность ребенка с момента рождения.

В процессе игры формируются и межличностные отношения. Ребенок обучается слушать, помогать, подстраиваться под интересы другого, брать на себя роль лидера и т.д.

Итак, основа успеха в обучении и воспитании ребенка заложена в возможности достижения ребенком поставленной цели и самореализации, т.е. удовлетворении ведущих

потребностей, позволяющих ему быть уверенным в своих силах и самодостаточным. Удовлетворяя ведущие социально направленные и оправданные потребности ребенка-дошкольника, создавая условия для доминирования у него положительных эмоций, можно гарантировать сохранение его здоровья и воспитание психически и социально здоровой личности.

Цепочка «деятельность — эмоции — здоровье» содержит глубочайшую связь.

Эмоции влияют на работу мозга, что улучшает его регулирующее воздействие на деятельность всех органов и систем, прохождение биохимических процессов, повышается работоспособность, улучшается настроение, медленнее наступает утомление.

Для того чтобы целостный акт обучения и воспитания стал более эффективным и здоровьесозидающим, проходил без “срывов” высшей нервной деятельности (ВНД), педагогам и родителям необходимы знания определенных психофизиологических закономерностей формирования потребностей ребенка, понимания того, что человек – система саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая и даже совершенствующая.

Глава 2. Эмоции в организации поведения

2.1. Функции эмоций

Дошкольное детство – весьма короткий отрезок в жизни человека, всего первые шесть – семь лет, но они имеют очень большое значение в становлении личности человека. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа младенец постепенно превращается в относительно самостоятельную, активную личность. Получают определенное развитие все стороны его психики, тем самым, закладывая фундамент для

дальнейшего роста.

Поведение детей – это именно то, на что чаще всего жалуются родители, воспитатели, учителя при обращении к психологу.

Действительно, нарушения поведения – причина многих трудностей в развитии ребенка. Они существенно сдерживают приобретение им навыков общения, служат источником непонимания, неприятия со стороны окружающих, оказывают разрушающее воздействие на его здоровье. Жизнь такого ребенка протекает в обстановке сплошных конфликтов, многочисленных упреков, порицаний. Он слышит бесконечные требования вести себя «хорошо», «правильно», «как полагается». Нередко к нему применяют моральные и физические наказания. Все это не только не способствует исправлению поведения, но еще больше ухудшает его и, в конечном счете, может привести к состоянию хронического стресса и искаженному (патохарактерологическому) развитию личности.

Основоположником учения об организменном стрессе является канадский ученый Г. Селье [1976], хотя неспецифическую адаптацию клетки - стресс на клеточном уровне (паранекрозе) - впервые в 1934 г. описал Д.Н. Насонов.

Состояния, связанные с неприятными, отрицательно окрашенными переживаниями, обозначают как дистресс, а с положительными реакциями – как эустресс.

Существует много определений понятия стресса и еще больше причин, его вызывающих. По своей сущности стресс – это защитная реакция организма. Без него не протекает ни одни процесс в организме. Однако продолжительное частично или полностью неудовлетворение доминирующих потребностей, когда рассогласование между реально существующим и ожидаемым результатами слишком велико и

значительно превосходит индивидуально допустимый “квант” этого рассогласования неизбежно ведет к серьезным сресс-реакциям.

Развивая свою теорию стресса, Г. Селье отрицал роль центральной нервной системы, но тогда невозможно объяснить механизм возникновения психосоматических заболеваний.

Современными исследованиями доказано, что ведущую роль в развитии любых биохимических, физиологических, психофизиологических и патологических состояний играют эндокринная и нервная регуляция.

Отсюда становится ясно насколько важно для здоровья ребенка создавать оптимальные, с преобладанием положительных эмоций, условия его существования, насколько важно насыщать его положительными эмоциями во избежание формирования бесчувственного, по выражению Л.С. Выготского, “засушенного сердца”, с одной стороны, и сохранения его здоровья с другой.

Чарлз Дарвин (Ch. Darwin) [1872] сформулировал и обосновал фундаментальные положения о том, что эмоции возникали в процессе эволюции как адаптивные реакции, связанные с реализацией таких инстинктов, как самосохранение, материнство и т.д. Он впервые обратил внимание на то, что эмоции реализуются как целостные реакции, включающие разнообразные психические, двигательные (моторные), висцеральные процессы (реакции внутренних органов, например, сердцебиение), сочетание и организация которых для каждого вида эмоций формировалась в процессе эволюционного развития.

Эмоции в зависимости от потребностей субъекта, выполняя функцию связи между действительностью и потребностью, непосредственно оценивают значимость действующих объектов и ситуаций на него. Именно поэтому целью поведения может стать ведущее эмоциональное переживание, направленное на предмет, удовлетворяющий потребность и инициирует само адаптивное (дезадаптивное) поведение.

Большую роль в изучении экспрессивных движений сыграла опубликованная в 1872 году работа Ч.Дарвина «Выражение эмоций у человека и животного», где он продемонстрировал сходство в происхождении мимических актов, отражающих радость и печаль, гнев и страх, интерес и отвращение человека современного и наших далеких предков. Мимические сигналы до сих пор позволяют передавать информацию о состоянии и «намерениях» индивида. С помощью «языка чувств» регулируются социальные отношения человека: выражение испуга сигнализирует об опасности и о намерении индивида спасаться бегством, а эмоция гнева воспринимается, как выражение намерения вступить в борьбу. Звуковое же выражение жизненно важных эмоциональных реакций первобытных людей (кроманьонцев), за счет экспрессивные движений глотки и гортани привело к анатомическому ее удлинению, и в конечном итоге, способствовало формированию членораздельных сигналов-звуков, т.е. развитию словесного обозначения событий.

Организм существует в постоянно меняющейся среде, требующей создания вероятностных программ действий, которые формируют команды, т.е. актуализируют в строго временной зависимости набор поведенческих тактик (блоков), в результате чего совершается действие, направленное на удовлетворение различных потребностей, которое ведет

к получению или отсутствию результата. Достижение (не достижение) полезного результата сопровождается переводом данной программы в долгосрочную память, а эффективность действий оценивается по системе выраженности положительных эмоций. Положительное реагирование закрепляется как стимул к дальнейшему следованию этой программе, а отрицательные – как избегания ее. Система эмоций – единственная система, способная осуществить оценку степени соответствия действий организма доминирующей мотивации и прогнозируемой вероятности ее удовлетворения и выполнять функцию связи между действительностью и потребностью организма. [Симонов, 1978, 1981, 1987; Батуев, 1991]. Эмоции непосредственно оценивают значимость действующих на него объектов или событий, выполняют отражательно-оценочную, побуждающую, подкрепляющую, переключательную и коммуникативную функции. Именно поэтому целью поведения может стать ведущее эмоциональное настроение, направленное на удовлетворение потребности и инициирующее само адаптивное (дезадаптивное) поведение.

Нередко приходится слышать, что у вполне приличных родителей дети “отбились от рук”, поддались влиянию уличной компании, начали курить, стали плохо учиться, употреблять алкогольные напитки, пристрастились к наркотикам и т.д. Как правило, в этих случаях “хорошие” мамы и папы не учитывают потребностей детей, например, пытаются либо слишком их опекать, либо насильно заставляют делать то, к чему не лежит душа ребенка, подавляя тем самым потребность в самореализации и сохранении его индивидуальности.

Дети в этих ситуациях получают подкрепление, заряд положительных эмоций, а, следовательно, и удовлетворение потребностей в общении, самореализации, становлении

индивидуальности, у своих сверстников, а авторитет родителей утрачивается.

Эмоции – это особый вид психических процессов, которые выражают переживание объекта, его отношение к окружающему миру и самому себе.

Особенность состоит в том, что они, выполняют отражательно-оценочную, побуждающую, подкрепляющую, переключательную, коммуникативную функции.

Переключательная функция эмоций состоит в том, что они часто побуждают субъект к изменению своего поведения. В естественных условиях поведение человека и животных определяется многими потребностями разного уровня. Их взаимодействие выражается в конкуренции мотивов, которые проявляются в эмоциональных переживаниях. Ситуативные эмоциональные переживания, возникающие в результате оценки результата отдельных этапов поведения, побуждают субъекта действовать в прежнем направлении или менять тактику поведения и само поведение, или средства достижения цели.

Отражательная функция эмоций выражается в обобщенной оценке событий. Эмоции охватывают весь организм и представляют почти мгновенную и интегральную оценку поведения в целом, что позволяет определить полезность и вредность воздействующих факторов еще до того, как будет определена локализация воздействия. Эмоция как особое внутреннее состояние и субъективное переживание выполняет функцию оценки обстоятельств ситуации на основе возникшей потребности и интуитивного представления о возможностях ее удовлетворения.

Оценочная, или отражательная функция эмоций непосредственно связана с ее побуждающей функцией. Два класса эмоций - ведущие и ситуативные, или производные [Вилюнас, 1976], - несут функцию

побуждения. Ведущее эмоциональное переживание, направленное на предмет – цель поведения, удовлетворяющего потребность, инициирует само адаптивное поведение. Ситуативные эмоциональные переживания, возникающие в результате оценок результатов отдельных этапов поведения, также побуждают субъект действовать в прежнем направлении или менять тактику поведения и само поведение, средства достижения цели.

П.В.Симонов [1987] выделяет у эмоций *подкрепляющую* функцию. Известно, что эмоции принимают самое непосредственное участие в процессах обучения и памяти. Значимые события, вызывающие эмоциональные реакции, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти [Данилова, 1985].

Важной функцией эмоций является *коммуникативная* функция.

Положительные эмоции возникают в ситуации избытка информации по сравнению с ранее существующим прогнозом или в ситуации возрастания вероятности достижения цели. Отрицательные же эмоции представляют реакцию на дефицит информации или на падение вероятности достижения цели в процессе деятельности субъекта.

Ключевая роль в организации неустойчивости поведения отводится смене положительных и отрицательных эмоций. Это происходит потому, что отрицательные эмоции способствуют формированию мотивации, принятию решения и программы действия, тогда как положительные эмоции свидетельствуют о его удачном завершении [Ноздрачев, Чернышова,1989].

В ряде случаев возбуждение эмоциогенных центров вовлекает в реакцию структуры мозга, связанные с регуляцией висцеральных (внутренних) процессов, функциональное состояние которых при этом изменяется, что, в свою очередь, оказывает организующее

(модулирующее) влияние на эмоциональное состояние. Большую роль в формировании взаимодействия между мозговыми центрами эмоций играет условнорефлекторная деятельность. Наличие в структуре условного рефлекса прямых и обратных, а также связей, сформированных под воздействием различных химических (лекарственных), в том числе алкоголя, наркотиков, т.е. артифициальных связей [Смирнов, Бородкин, 1979] позволяет понять сопряженность моторных и сенсорных функций и участие их в формировании эмоциональных реакций.

Существуют генетически детерминированные универсальные комплексы поведенческих реакций, с помощью которых выражаются основные фундаментальные эмоции.

Эмоциональное поведение можно подразделить на четыре фазы. Первая это эмоционально-поведенческая, следующая - вегетативная (сердечно-сосудистый, желудочно-кишечный и др.). Вслед за ними развиваются когнитивная и социально-психологическая. Первые два автор рассматривает как проявление этапов адаптационной активизации относительно низкой “функциональной системности” организма, а вторые – как индивидуально личностные особенности людей [Китаев-Смык, 1983]. Однако скорее всего следует согласиться с мнением В.Я. Апчел и В.Н.Цыган [1999], расценивающих когнитивный и социально-психологический субсиндромы как компоненты стресса, а не как его фазы. Вместе с этим наши исследования показали, что вегетативный, по крайней мере, сердечно-сосудистый компонент стресса, проявляется раньше, чем поведенческий [Сыренский, Кузнецова, 1990; Кузнецова, 2006].

Говоря о стрессе и эмоциях, необходимо остановиться на понятии “функциональное состояние”. В Словаре физиологических терминов написано, что *функциональное состояние – это системный ответ*

организма, обеспечивающий его адекватность требованиям деятельности, поэтому главным содержанием его является характер интеграции функций и, особенно, регулирующих механизмов.

Следует подчеркнуть, что функциональное состояние отражает процесс удовлетворения или неудовлетворения потребностей в процессе деятельности, его динамику и количественную характеристику, что наиболее тонко и дифференцировано отражает сердечный ритм.

Для объективной оценки сердечного ритма при осуществлении целостного поведения первостепенное значение имеют данные о включении сердечнососудистой системы в безусловно- и условно-рефлекторную эмоциональные реакции.

Интерес представляют исследования, где сдвиги частот сердечных сокращений рассматриваются в контексте конкретного эмоционально-выразительного поведения. Эта проблема широко представлена в литературе [Вальдман с соавт., 1979; Вайнштейн, Симонов, 1979 и др.].

Корреляция сердечно-сосудистых реакций с эмоционально-поведенческими проявлениями возникала при стимуляции гипоталамуса в зоне “ярости”, “страха”. При этом установлено, что основная роль гипоталамуса заключается в регуляции и координации кардиоваскуляторных сдвигов при эмоциях разного типа [Вальдман,1979].

Установлено быстрое нарастание частоты сердечных сокращений с коротким латентным периодом при выраженных агрессивно-оборонительных реакциях, возникающих при раздражении медиальной зоны гипоталамуса от переднего до вентрального его отделов и центрального серого вещества.

Реакция страха при заторможенности движений сопровождается редким пульсом. Реакция пассивного страха у собак (оцепенение,

приседание, поджимание хвоста) сопровождается уменьшением частоты сердечных сокращений с изменением зубцов ЭКГ и экстрасистолами.

Активно-оборонительная реакция с попыткой вырваться, кусаться, скалить зубы сопровождается резким возрастанием сердечных сокращений [Вайнштейн, 1979; Ведяев, 1984; Ониани, 1985; Нанейшвили 1985 и др.].

Невозможность проявления активной оборонительной реакции при электростимуляции (активного избегания, борьбы с другой особью) приводит к стабильным нарушениям сердечного ритма.

Сердечный ритм закономерно изменяется при возникновении эмоционально окрашенной поведенческой реакции, но зависит от экспериментальных условий, вида животного и его взаимоотношений с экспериментатором [Сыренский, Кузнецова, 1990]. Он адекватно и отражает возникновение отрицательных реакций (и даже их активную и пассивную разновидность) при действии негативных стимулов, даже тогда, когда наличие истинного эмоционального напряжения не вызывает сомнения. Сердечный компонент проявляется и при условии подавления двигательных реакций. Именно это позволяет использовать регистрацию сердечного ритма и его динамику, когда наличие эмоций и их трансформация не очевидна, например, в процессе обучения ребенка, для выявления степени напряжения его функционального состояния, что было доказано различными авторами [Логунова, 1980; Сыренский, Кузнецова, Сташков, 1988; Кузнецова, Сыренский; 1986; Кузнецова,1991; Кузнецова, Родина, 2008].

За последнее время накоплен обширный экспериментальный материал, доказывающий, что эмоциональный стресс способствует снижению профессиональной деятельности, “сужает” внимание, ухудшает память и даже снижает иммунитет – у спортсменов,

показавших высокие результаты падает гамма-глобулин [Марищук, 1995].

Изменение знака эмоции у ребенка в процессе обучения достижению цели не только приводит к динамическим перестройкам в регуляции сердечного ритма, определяемым степенью нагрузки, но при резком увеличении этой нагрузки (в данном случае медленной скоростью приближения цели) снижают надежность работы механизмов его регуляции.

Живительная сила эмоций может направляться на себя, родных и близких, коллег, на персон профессиональной деятельности – клиентов, учеников, больных. Но в эмоциональном репертуаре личности найдется немало эмоций, оказывающих отрицательное воздействие на психику, как самого человека, так и окружающих. Некоторые эмоционально-энергетические разрядки обладают мощной деструктивной силой, например, агрессия, злость, гнев, ненависть, злобные и враждебные выпады. Не столь разрушительны досада, печаль, обида. А вот состояние страха, разочарования, недовольства обладают большим негативным эмоционально-энергетическим влиянием.

Причины возникновения негативных эмоциональных разрядок - возникновение трудностей, препятствий, осложнений на пути достижения цели и удовлетворения наших потребностей, интересов, желаний, когда обмануты наши ожидания, не сбылись надежды, планы, когда кто-либо или что-либо препятствует завершению намеченного плана, возникшего образа действия, привычного акта. Когда появляется угроза нашему благополучию, физическому или психологическому комфорту. Когда задето наше “Я” – чувство собственного достоинства, самолюбие. Когда по каким- либо причинам разрушаются наши привычные и очень значимые связи с окружающими. Когда необходимо

блокировать неэффективные стратегии поведения. Когда в нашем сознании появляются противоречащие друг другу элементы и при этом их конфликт почему-либо не разрешается.

Эмоции, вызывая положительное либо отрицательное воздействие, способны оказывать тот или иной стимулирующий эффект на энергетику самого человека и партнеров: побуждающий, подавляющий, поглощающий или нейтральный.

Побуждающее значение энергии эмоций вызывает психическую активность у личности, партнера или у обоих сразу. Положительный разряд стимулирует положительную активность, а отрицательный стимулирует отрицательную энергию.

Подавляющее значение энергии проявляется тогда, когда эмоциональная энергия становится причиной снижения психической активности у личности, партнера или у обоих сразу.

Носитель положительной энергии – гипертимик – хочет быть в центре внимания, очень активный, шумный, всех поучает, больше всех шутит, всех обрывает на полуслове, в больших дозах невыносим.

Носитель негативной энергии всех критикует, всем недоволен, принижает, уязвляет, оскорбляет, угрожает.

Нередко мы встречаемся с людьми, поглощающими энергию. Человек, выдающий положительные или отрицательные заряды, “подпитывается” необходимой ему энергией от партнеров и тем самым поддерживает свой энергетический баланс. Один из самых распространенных способов энергетической подзарядки – рассказывание сплетен.

Наряду с людьми, поглощающими эмоциональную энергию, существуют эмоционально восприимчивые субъекты. Это фундаментальная характеристика стереотипа эмоционального поведения [Бойко, 2003].

При общении партнеры воздействуют друг на друга своими эмоциями. Эмоции обладают информацией и определенной энергией. Следовательно, участники коммуникации совместным влиянием создают единое информационно-энергетическое поле. Это основные поведенческие признаки взаимодействия эмоциональной энергии. Эффективность общения и коммуникативные достоинства партнеров во много определяются информационно-энергетическим полем общения. Во взаимодействии с партнером проявляются энергетические особенности эмоционального стереотипа поведения. Он исполняет роль посредника при отражении информационно-энергетических воздействий. КАЖДЫЙ ИЗ НАС НЕСЕТ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА СВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ВКЛАД В КОММУНИКАЦИЮ.

Диагностика эмоциональной сферы детей и оценка способности экспрессивной выразительности эмоций

Ребёнку предлагается продемонстрировать весёлого, грустного, испуганного и удивлённого малыша. Каждое эмоциональное состояние называют по мере выполнения. Правильно показанное состояние обозначается «+», неправильное или вообще не показанное «-».

Затем ребёнку предлагается назвать и изобразить любого сказочного персонажа, когда тот грустит, весел, испуган, сердит, удивлен. Знаком «+» обозначают, какое средство выразительности выбрал ребёнок (мимику или пантомимику).

ОБРАБОТКА ДАННЫХ: Анализируют использование детьми выразительных средств при показе каждого эмоционального состояния.

Сравнивают результаты обоих заданий.

Оценка экспрессивной выразительности в речи

Малышу предлагают произнести фразу «У меня есть собака» сердито, весело, удивлённо, испугано, грустно.

ОБРАБОТКА ДАННЫХ: Делают сравнительный анализ выразительности речи у детей при передаче разных эмоциональных состояний.

Оценка восприятия детьми графического изображения эмоций.

Ребёнку предлагают рассмотреть карточки с графическим изображением радости, горя, страха, гнева, удивления. При предъявлении спрашивают: «Какое лицо у этого человека? Как ты догадался?»

ОБРАБОТКА ДАННЫХ: Выясняют, как ребёнок воспринимает графические изображения эмоциональных состояний. Сравнивают графические изображения по сложности восприятия их ребёнком.

Оценка понимания ребёнком своего эмоционального настроения. Взрослый называет разные ситуации и просит детей подобрать нужную карточку. При выборе карточки ребёнок объясняет свой выбор. Ситуации: потерялся щенок, купили новую игрушку, грозно зарычала собака, большой обижает малыша, вместо конфет в мешке оказался живой щенок.

ОБРАБОТКА ДАННЫХ: Выясняется насколько ребёнок понимает своё состояние и может его объяснить.

2.3.Эмоциональные характеристики поведенческих реакций детей и физиологические основы темперамента

Как уже говорилось, эмоции обладают коммуникативной функцией, способом общения и играют огромную роль в формировании межличностных взаимоотношений людей, и, тем более, детей.

Дошкольный возраст – уникальный период развития личности. Именно он обеспечивает общее развитие ребенка, формирует его отношение к миру. Поэтому основными задачами работы ДОУ являются не только укрепление и охрана здоровья ребенка (физического и психического), забота о его эмоциональном благополучии, но развитие его способностей к сотрудничеству с другими людьми (дети и взрослые), коммуникативности; социальной адаптации и социализации ребенка, формирование у него общечеловеческих ценностей.

Различные эмоциональные нарушения, связанные с проблемами педагогической запущенности или врожденные отклонениями ведут к изменению поведения. Не малую роль играют и индивидуальные свойства нервной системы, их комбинациями и градации. Основой же индивидуальных различий в деятельности нервной системы считают различные проявления, связь и соотношение нервных процессов – возбуждения и торможения. И по сегодняшний день актуальной остается теория И.П. Павлова, утверждающая, что индивидуальные особенности поведения, динамика психической деятельности зависят от индивидуальных различий в деятельности нервной системы.

И.П. Павлов открыл три свойства процессов возбуждения и торможения: силу, уравновешенность и подвижность.

Сила нервных процессов характеризует работоспособность, выносливость нервной системы и означает способность ее переносить либо продолжительное, либо кратковременное, но очень сильное возбуждение или торможение.

Противоположное свойство – *слабость нервных процессов* – характеризуется неспособностью нервных клеток выдерживать длительное и концентрированное возбуждение и торможение. При действии весьма сильных раздражителей нервные клетки быстро

переходят в состояние охранительного торможения. Но зато слабая нервная система обладает большой чувствительностью: даже на раздражители небольшой величины она дает соответствующую реакцию.

Уравновешенность нервных процессов определяется соотношением возбуждения и торможения. Они могут быть уравновешены или может преобладать один из двух процессов.

Подвижность нервных процессов - это способность их быстро сменять друг друга, скорость движения нервных процессов, быстрота проявления нервного процесса в ответ на раздражение, быстрота образования новых условных связей.

На основании перечисленных свойств И.П. Павлов выделил *четыре типа нервной системы*, а затем соотнес их с психологическими типами темпераментов и обнаружил полное совпадение.

Отсюда *темперамент – проявление типа нервной системы в деятельности*, поведении человека и животных.

В итоге соотношение типов нервной системы и темпераментов выглядит следующим образом: 1) сильный, уравновешенный, подвижный тип – сангвинический темперамент; 2) сильный, уравновешенный инертный тип - флегматический темперамент; 3) сильный, неуравновешенный, с преобладанием возбуждения – холерический темперамент; 4) слабый тип – меланхолический темперамент.

Основой для типов высшей нервной деятельности, выделенных Гиппократом — Павловым, являются индивидуальные особенности взаимодействия лобных (прогнозирующих) отделов коры и подкорковых образований – гиппокампа, гипоталамуса и миндалины. Однако до сих пор нет единой точки зрения в вопросе, какие проявлении психики и поведения можно отнести к свойствам темперамента. Так к числу свойств, наиболее часто включаемых в число темпераментных многие авторы относят

показатели эргичности (активности), проявляющейся в целенаправленности и настойчивости достижения цели, сосредоточенности в длительной работе; эмоциональности, т.е. эмоциональной чувствительности, определяемой тем, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции. Близкой по значению к эмоциональности относится такое свойство как сенситивность, т.е. наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения психической реакции человека. От эмоциональной лабильности как скоро происходит смена одного переживания другим.

Реактивность или импульсивность отражает степень непроизвольной реакции на внешние или внутренние воздействия (критическое замечание, угроза, обидное слово и др.). Реактивность и активность отражают соотношение осознанного и неосознанного в регуляции поступков человека. Иными словами – от чего зависит его деятельность: от настроений и желания или от целей, намерений, планов. Существует мнение, что реактивность и активность находятся в обратной зависимости: чем выше реактивность, тем меньше активность индивида.

Важным свойством темперамента являются темп и пластичность. О темпе реакций судят по скорости движений, темпу речи, находчивости и т.д. Пластичность-ригидность определяется тем, насколько гибко, легко приспосабливается человек к внешним воздействиям, новым условиям, не снижая скорости адаптации, или его поведение характеризуется косностью.

К. Юнгом был введен термин экстраверсии-интраверсии, который широко использовался Г. Айзенком и подробно разработан отечественным ученым Небылициным В.Д. (1966). Этот параметр определяет, от чего в большей степени зависят реакции человека: от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт) или от образов, мыслей, связанных с прошлым или будущим (интроверт). Экстраверсия проявляется

в стремлении к общению, направленности на внешний мир, а интроверсия, напротив, в замкнутости, в концентрации на собственных переживаниях.

Реализовываться эти свойства могут либо при взаимодействии с физической, предметной средой в виде объективно-ориентированных стратегий, либо в социальной сфере в виде субъективно- ориентированных и коммуникативных стратегий.

2.4.Краткая характеристика адаптивных стилей поведения детей

Обучение и воспитание ребенка требуют учета его индивидуальных особенностей, в частности, поведения в процессе взаимодействия. Поскольку в дошкольном возрасте еще нельзя с полной уверенностью говорить о сформировавшейся зрелой личности и выраженных акцентуациях характера, обычно о детях судят по их поведению . Каждому человеку присущ определенный стиль поведения, основанный на устойчивом сочетании четырех адаптивных тактик поведения, сущность которых сводится к решению одной из четырех функций поведения: преобразовательной, исследовательской, нормативно-устойчивой и контролирующей

Знание стиля поведения и адаптивных тактик поведения позволяет родителям оптимально взаимодействовать с детьми, выстраивая дружеские паритетные отношения. В случае необходимости, сведения об стиле поведения ребенка помогут педагогам оказывать развернутую и разнообразную психологическую помощь ребенку: избежать травмирующих ситуаций, научить адаптивному поведению в стрессе или фрустрации, построить адекватные взаимоотношения с окружающими детьми и взрослыми.

Оценка особенностей поведения ребенка производится с помощью «Методики выявления особенностей поведения дошкольников с

речевыми нарушениями» [Овчинникова, Калягин 2004], которая представляет собой четыре списка утверждений (по 20 в каждом), характеризующих четыре адаптивные тактики поведения. Родители должны отобрать те утверждения, которые соответствуют поведению ребенка.

Список характеристик адаптивных тактик поведения

I

1. Неусидчив, суетлив
2. Невыдержан, вспыльчив
3. Нетерпелив. От него часто можно услышать: «Я хочу!», «Дай срочно!»
4. Резок, прямолинеен, говорит все, что думает
5. С взрослыми людьми не чувствует дистанции
6. Упрям. Часто от него можно услышать: Не хочу!, Не буду!
7. Часто спорит
8. В действиях непостоянен, бурная активность сменяется полной пассивностью
9. Склонен к риску, плохо чувствует опасность
10. Нетерпим к недостаткам, хочет, чтобы всегда было по справедливости
11. Обладает быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями речью
12. Неуравновешен и склонен к горячности
13. Агрессивный забияка
14. Незлопамятен и необидчив
15. Обладает выразительной мимикой
16. Способен быстро действовать и решать
17. Неустанно стремится к новому
18. Обладает резкими, порывистыми движениями
19. Настойчив в достижении поставленной цели
20. Склонен к резким сменам настроения

II

1. Весел и жизнерадостен
2. Энергичен и деловит
3. Часто не доводит начатое дело до конца
4. Склонен переоценивать себя
5. Способен быстро схватывать новое
6. Настойчив в интересах и склонностях
7. Легко переживает неудачи и неприятности

8. Легко приспосабливается к разным обстоятельствам
9. С увлечением берется за любое новое дело
10. Быстро остывает, если дело перестает его интересовать
11. Быстро включается в новую работу и быстро переключается
12. Не любит однообразной, монотонной деятельности
13. Общителен и отзывчив, не чувствует скованности с новыми для него людьми
14. Выносliв и работоспособен
15. Обладает громкой, быстрой, отчетливой речью, сопровождающейся живыми жестами, выразительной мимикой
16. Сохраняет самообладание в неожиданной, сложной обстановке
17. Обладает всегда бодрым настроением
18. Легко засыпает и просыпается
19. Не хватает собранности, умения сосредоточиться на выполняемом деле
20. Часто отвечает на вопрос, не дослушав его до конца

III

1. Спокоен и хладнокровен
2. Проявляет во всем "дотошность", склонен делать все по порядку,
3. Осторожен и рассудителен
4. Умеет ждать
5. Молчалив и не любит попусту болтать
6. Обладает спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляций и мимики
7. Имеет сдержанные эмоции
8. Доводит начатое дело до конца
9. Не растрачивает попусту сил
10. Строго придерживается выработанного распорядка жизни, системы в работе
11. Легко сдерживает порывы
12. Маловосприимчив к одобрению и порицанию
13. Незлобив, проявляет снисходительность к колкостям в его адрес
14. Постоянен в своих отношениях и интересах
15. Медленно включается в работу и переключается с одного дела на другое
16. Поддерживает ровные отношения со всеми
17. Любит аккуратность и порядок во всем
18. С трудом приспосабливается к новой обстановке
19. Инертен, малоподвижен, вял
20. Обладает выдержкой

IV

1. Стеснителен и застенчив
2. Теряется в новой обстановке
3. Затрудняется установить контакт с незнакомыми для него людьми
4. Не верит в собственные силы
5. Легко переносит одиночество
6. Чувствует подавленность и растерянность при неудачах
7. Склонен к замкнутости
8. Быстро утомляется
9. Обладает слабой, тихой речью, иногда снижающейся до шепота
10. Не умеет брать на себя ответственность, склонен подчиняться
11. Остро переживает любые замечания
12. Чрезвычайно восприимчив к одобрению и порицанию
13. Любит покритиковать себя и других
14. Склонен к подозрительности и мнительности
15. Болезненно чувствителен и легко раним
16. Чрезвычайно обидчив
17. Скрытен и необщителен, не делится ни с кем своими мыслями
18. Малоактивен и робок
19. Безропотно покорен
20. Стремится вызвать сочувствие и помощь у окружающих

I – преобразовательный тип поведения, II - исследовательский тип поведения,

III – нормативно-устойчивый тип поведения, IV - контролирующий тип поведения

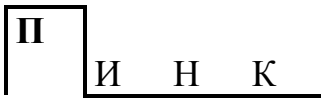
Обработка и анализ результатов обследования. Сосчитайте сколько «+» у вас получилось в каждой строчке и отметь это в графе «**Σ+**»

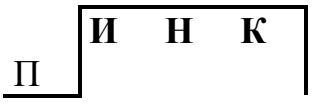
Помните, что у каждого человека представлены все четыре тактики поведения, поэтому по цифровым показателям, полученным Вами, можно нарисовать себе профиль стиля поведения ребенка и прочитать ту характеристику, которая согласовывается с полученным профилем.

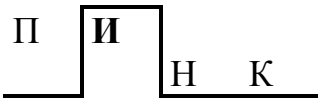
20				
19				
18				
17				
16				

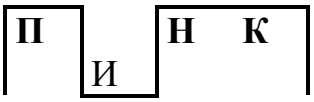
15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
Т	**П**	**И**	**Н**	**К**

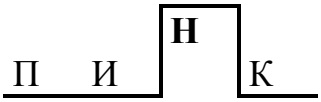
№ **№**
№ **№**

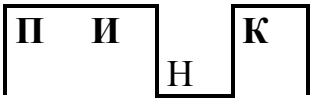
1 

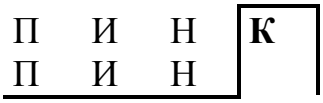
8 

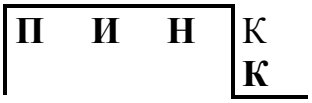
2 

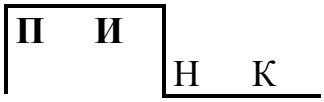
9 

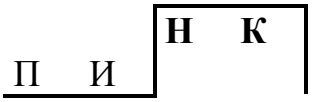
3 

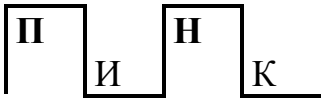
10 

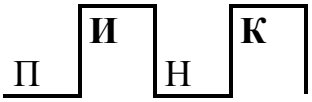
4 

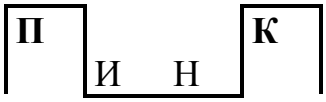
11 

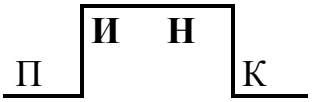
5 

12 

6 

13 

7 

14 

15 | **П И Н К** | **16** | П И Н К |

Стили поведения

1 – преобразователь
2 – исследователь
3– упорствующий
4 – контролирующий
5 – активный бесстрашный
6 - изменяющийся
7- безкомпромиссный
15 - гармоничный
8- малоподвижный
9 – неактивный
10 – активный неуверенный
11 - организатор
12 – замкнутый
13- взрывной
14 - спокойный
16 - астеничный

Далее мы приводим характеристики типичных форм поведения, свойственных детям дошкольного возраста.

По мнению П.В. Симонова, преобладание у субъекта функций *лобной коры и гипоталамуса* будет определять частую актуализацию потребностей и целеустремленное поведение, направленное на ее удовлетворение. При этом субъект будет игнорировать все, что отвлекает его от намеченной цели. Эти особенности поведения характерны для *холерического темперамента*. Интересы преобразователя-холерика постоянны, устойчивы, он упорен в достижении цели.

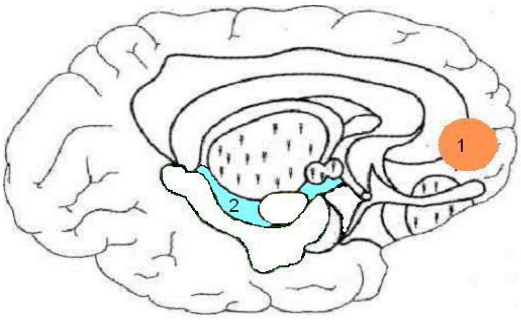


Рис. 5. Характерное функциональное преобладание лобной коры больших полушарий мозга (1) и гипоталамуса (2) у холерического типа нервной системы

Функциональное преобладание *системы гиппокамп — миндалина* означает готовность реагировать на широкий круг сигналов, в том числе и на малозначимые. При затруднении выделить доминирующий мотив в чем “повинна” миндалина, поведение такого субъекта отличается нерешительностью, бесконечными колебаниями при его повышенной чувствительности к стимулам и склонности переоценивать важность событий. Данная характеристика совпадает с описанием *меланхолика (рис.6)*.

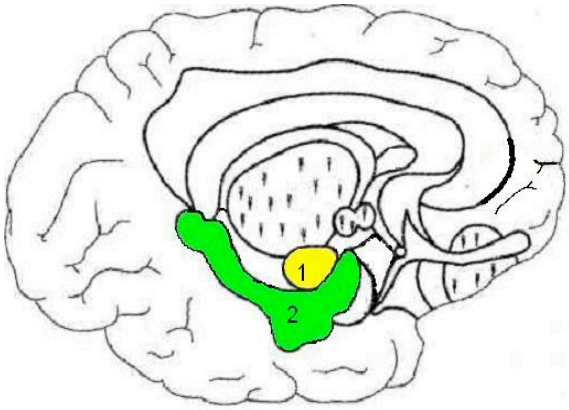


Рис. 6. Характерное функциональное преобладание миндалины (1) и системы гиппокампа (2) у меланхолического типа нервной системы

Преобладание системы *гипоталамус — гиппокамп* создает сочетание доминирующей потребности с генерализованными реакциями на сигналы маловероятных событий и невыясненного назначения. Такая картина соответствует типичному *сангвинику (рис.7)*.

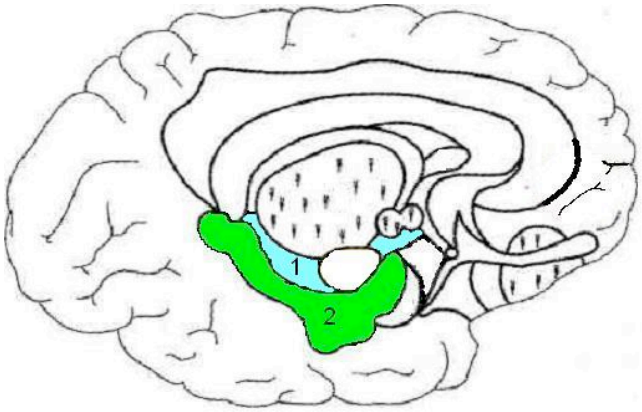


Рис. 7. Характерное функциональное преобладание гипоталамуса (1) и системы гиппокампа (2) у сангвиника

Доминирование *системы миндалина — лобная кора* определяет хорошо сбалансированные потребности без особого выделения одной из них. Субъект с подобными свойствами игнорирует многие события и реагирует только на высоко значимые сигналы. Такое поведение характерно для *флегматика (рис.7)*.

Преобладание системы *гипоталамус — гиппокамп* создает сочетание доминирующей потребности с генерализованными реакциями на сигналы маловероятных событий и невыясненного назначения. Такая картина соответствует типичному *сангвинику (рис.8)*.

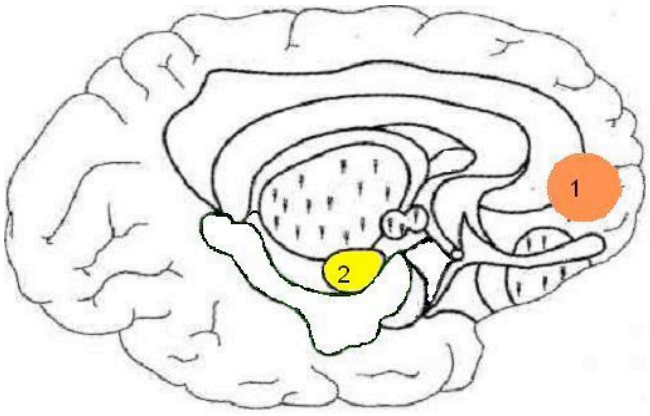


Рис. 8. Характерное функциональное преобладание лобной коры больших полушарий

Преобразователь

Дети, у которых преобразовательная тактика ведущая отличаются

общительностью, шумливостью, склонностью к озорству, стремлением командовать. Учатся неровно из-за неусидчивости и нежелания, несмотря на хорошие природные способности. Наиболее характерной чертой является повышенная активность, проявляющаяся разнообразным способом: путем вмешательства в дела других людей, безразлично

сверстников или взрослых, инициативны в новых начинаниях. Не умеет дослушивать задание, сразу приступает к его выполнению. В общении сразу берет инициативу на себя, не очень считаясь с партнером. Самое ценное в общении - действие. Ему очень трудно действовать по плану, организовать последовательность поступков, в результате часто происходит потеря инициативы, обстоятельства и случай ведут его за собой. Может быть хаотичным и трудно управляемым. Ему сложно соразмерять свою активность со значением выполняемого дела, он "тонет" в делах. Отсюда суетливость и непродуктивность, которые он в какой-то степени компенсирует своей неуемной энергией. Легко может отступать от начатого дела, если при этом оказывается возможным заняться другим. Особенных сожалений при этом не бывает. Можно сказать, что в своей активности он расточителен, но и бескорыстен. Чаще всего не сознает, когда досаждает окружающим и сожалеет о причиненных обидах.

Потребность в постоянном действии ради действия составляет основную проблему таких детей. Поэтому, прежде всего, необходимо учить их управлению своей активностью, четкой постановке целей и задач, а также подбору средств для их достижения. Вместе с тем в процессе обучения следует учитывать, что совет узнавать с помощью собственного опыта для их наиболее всего подходит. Им легче понять предмет изучения, когда для его усвоения требуется что-то сделать своими руками, нарисовать, сконструировать. Очень важно научить их по образному выражению И.П.Павлова "соединять голову с руками". Не стоит пренебрегать внешним контролем, но весьма желательно, чтобы в результате дети научились регулировать свою активность самостоятельно, например, путем составления планов, учета уже сделанного и тому подобных приемов.

Исследователь

У таких детей ярко выражена способность усваивать и перерабатывать информацию, склонность к получению удовольствий, вкусной еде, красивой одежде, игрушкам. Очень общителен, как правило "душа" любой компании. Легко входит в работу, включается в новое для себя дело, но только если оно ему интересно. Хорошо приспосабливается к меняющейся обстановке. Умеет разобраться в ситуации, при необходимости быстро принимает решения, ориентируясь в большей мере на объективные обстоятельства. Не умеет быть снисходительным к слабостям других людей, проявляет к их переживаниям больше любопытства, чем сочувствия. Во всем предпочитает разумные решения. Плохо чувствует людей, может обидеть резким замечанием и насмешкой. Собственное мнение для него закон, всегда уверен в правильности своих умозаключений, плохо воспринимает критику в свой адрес. Может быть необязательным, если решил, что что-то делать не стоит. Эгоцентричен, поэтому не догадывается объяснить другим причины своих поступков, они кажутся ему и так очевидными. Оценка окружающих и социальный статус для него очень значимы.

Можно сказать, что такие дети являются жертвой собственных положительных качеств, то есть их недостатки являются продолжением их достоинств. Легкое усвоение всего нового, быстрое схватывание, успехи в учебе создают эффект "головокружения от успехов". Высоко взлетев, обычно очень болезненно переносит падение. Такие дети из "отличников" в школе рискуют стать посредственными студентами, а

затем специалистами. Их демонстративность имеет вполне рациональную основу. Проблемой является неправильное понимание своих интересов, которые сводятся к погоне за сиюминутным результатом. Использование других людей исключительно как инструменты для удовлетворения своих потребностей приводит к отчуждению, дружба принимает расчетливый характер. Поэтому у этих детей наряду с объективной оценкой их достоинств, успехов следует воспитывать самокритичность и формировать значимость альтруистических ценностей. Недостаточная чувствительность должна быть компенсирована через сознательное принятие проблем других людей.

Упорствующий

Эти дети обладают редкой склонностью к порядку во всем, нормативностью и пунктуальностью. Они любят строгую последовательность, всегда тщательны до педантичности и традиционны. Внешняя медлительность связана не с медленным выполнением отдельных действий, а с потребностью делать все "как положено", развитым чувством ответственности. Ему трудно выйти из дома, если не застегнуты все пуговицы и не завязаны все шнурки. Непредвиденные обстоятельства его сильно огорчают. Может даже отказаться от чего-то ценного для себя, если это предлагают в неурочное время, особенно если он занят чем-либо другим. Инертен, имеет строго очерченный круг интересов. Новое усваивает медленно по причине того, что должен все "раставить по полочкам", "перевести на свой язык". Привычное и хорошо усвоенное дело может делать быстро и всегда качественно. Любит, чтобы игрушки

были на своих местах. В общении может вызывать раздражение окружающих склонностью к некоторому "занудству", излишней щепетильностью и въедливостью.

Наибольшего внимания требуют ситуации смены условий, жизни и деятельности, а также быстрой ориентации и принятия решений. Преимущественная направленность на традиции, принятые нормы, усвоенные стереотипы поведения формируют склонность к пессимизму. Тяга к излишней детализации проявляется, в частности, в повышенной озабоченности состоянием своего здоровья, вплоть до ипохондрии. Детям с такими особенностями необходимо оказывать всяческую поддержку в их начинаниях, готовности делать что-то новое, новые интересы. Важно подчеркивать их успехи и накапливать опыт решения разнообразных задач. Полезно развивать эмоциональную сферу путем общения с природой и занятием различными видами искусств. Такие дети нуждаются в разнообразной физической активности.

Однако следует всегда помнить, что нет “чистых” типов нервной деятельности. Уже один тот факт, что все структуры коры больших полушарий мозга и подкорковых образований, каковыми являются гиппокамп, гипоталамус, миндалина и др. тесно связаны, дает основание для заключения о смешанных типах высшей нервной деятельности.

Контролирующий

При затруднении выделить доминирующий мотив в чем “повинна” миндалина, поведение такого субъекта отличается нерешительностью, бесконечными колебаниями при его повышенной чувствительности к стимулам и склонности переоценивать важность событий. Данная характеристика совпадает с описанием *меланхолика*.

Ведущие черты такого ребенка - неуверенность, сомнение, связанные со склонностью перебирать возможные варианты поведения. Отсюда нерешительность, готовность к отступлению. Он чувствителен и легкораним. Вместе с тем остро чувствует других людей, способен на сопереживание. Не выставляют своего мнения напоказ. Склонен все перепроверять, проявлять осторожность и недоверчивость. Легко утомляются и приходят в замешательство. С трудом принимает решение и осуществляет выбор. Чувствуют облегчение, если это решение за них принимает кто-то другой. Не имея решимости в сложной ситуации осуществить необходимые действия, способны улавливать самые незначительные ее изменения. Грубое внешнее давление может полностью парализовать. Часто печален, но способен на яркие и сильные положительные переживания. Многое глубоко продумывает и переживает, но для реализации своего богатого внутреннего мира нуждается во внешней поддержке.

Основной трудностью для таких детей является необходимость выбора. Их повышенная чувствительность связана именно с выполнением этой задачи. В спокойной обстановке, которую необходимо им создавать, они способны проявлять достаточно высокую работоспособность. Особое внимание следует уделять поддержанию умения завершать начатое, в частности, путем повышения ценности промежуточных результатов деятельности.

Можно, например, показать такому ребенку эскизы, предварительные наброски великих художников, обратив внимание на то, что они находятся в крупнейших музеях мира наравне с известными

завершенными шедеврами. Детей надо учить как бы подведению промежуточных итогов, умению похвалить себя за уже сделанное.

Активный бесстрашный

Инициативен во всем, часто "заводит" других. Быстро принимает решения, категоричен, бескомпромиссен, нетерпим к мнениям и поступкам, противоречащим его собственным убеждениям. Готов лидировать и задавать тон в компании, но при этом плохо чувствует партнеров по общению, других людей, слабо выражено сопереживание. Не умеет сочувствовать. Предпочитает рациональные решения. Действия часто опережают мысли. Хочет получать удовлетворение от того, что делает, стремится не к результату, а к поощрению. Поощрение для него важнее самого результата. Основная проблема такого ребенка заключается в повышенном внимании к самому себе и плохой ориентации в окружающей действительности. Есть опасность перерастания эгоцентризма в эгоизм.

Потребность в поощрении и успехе любой ценой может приводить к тому, что они становятся само целью. Предотвращение такой ориентации ребенка требует его своевременной социализации, обучению учета особенностей других людей. Необходимо прививать ребенку интерес к результатам дела, а не к "награде" за него. Сочетание атмосферы доброжелательности и требовательности следует использовать для адекватного выхода его потребности "показать себя", например, в художественной самодеятельности. Не рекомендуется злоупотреблять похвалами и подчеркивать его уникальность. Важно учить видеть и

оценивать позитивные качества других людей, а не только свои собственные.

Изменяющийся

Такие дети склонны к контрастным сочетаниям активности и покоя, смене бурной деятельности спокойным и кропотливым трудом, тихими раздумьями, погруженностью в себя. Иногда сам устает от всплесков собственной энергии, воспринимая их как навязанные извне. Контрастные переходы настроения также бывают утомительны для него и могут раздражать окружающих своей непредсказуемостью и непонятностью, беспричинностью. То он страстно стремится к общению и готов заполнить им все свое время, то оно перестает его интересовать и даже раздражает. Скромное и стеснительное поведение может сменяться чрезмерно активным и даже вызывающим. Периоды подъема настроения, энтузиазма и оптимизма сменяются пассивной подчиняемостью обстоятельствам, бездеятельностью и депрессией. Собственная непоследовательность не позволяет достичь покоя и удовлетворения.

Решающее значение в жизни таких детей имеет "полосатость" их жизни, склонность к переходам от бурной и успешной деятельности, когда "все в руках горит" к состоянию безразличия, упадка сил, даже некоторой мрачности. Внешне это как бы два разных человека. Особые трудности для ребенка представляет переход от подъема к спаду активности, настроения. Все для него вдруг как бы теряет краски, ко всему угасает внезапно интерес. Частой ошибкой родителей в этом случае является попытка прямого стимулирования деятельности ребенка или даже упреки в пассивности и лени. На самом деле полезно научить его

предвидеть эти состояния, если они принимают определенную периодичность, а также правильно вести себя. Следует в период подъема выполнять самое ответственное и значимое дело, а во время снижения работоспособности делать рутинную, подготовительную работу.

Бескомпромиссный

Внешне вызывающее поведение скрывает высокую чувствительность и ранимость. Находится в постоянном неутомимом движении, действии. Ориентирован на общение, обидчив. Отзывчив на ответное внимание, готов в ответ горы свернуть. Легко подхватывает все новое - способен на нестандартные решения, мысли и действия. Все должен потрогать руками, во все вмешаться. Постоянно вызывает недоумение тем как легко настойчивый интерес к какому-либо предмету у него сменяется таким же искренним и заинтересованным отношением к чему-либо другому, порой совершенно не связанному с первым. Испытывает затруднение в доведении начатого дела до конца. Действия почти всегда опережают мысль, порой заменяя ее, что часто приводит к эмоциональной "расплате". Очень остро переживает неудачи, но быстро утешается. Не умеет учиться на собственных ошибках.

Основной конфликт для таких детей заключается в противоречии между их высокой активностью и чувствительностью. Восприятие окружающими их действий как нежелательного вмешательства вызывает у них острую эмоциональную реакцию. Им трудно выполнять однообразную, монотонную работу, соблюдать принятый порядок, они плохо чувствуют себя при необходимости принимать ответственные решения. Поэтому очень важно научить такого ребенка оценивать

ситуацию до того как он начал действовать. Полезен мягкий, но настойчивый контроль. Возникающие неудачи следует совместно обсуждать и продумывать как можно было преодолеть их и адекватно разрешить ситуацию. Также уместно фиксировать успехи, оценивая способ их достижения. С возрастом недостающие умения планомерной деятельности и оценки ситуации могут быть восполнены привычкой к составлению письменных планов и дневниковых записей с анализом прошедшего дня.

Малоподвижный

Это натура несколько вялая, склонная к созерцательности, отстраненности от действительности. Предпочитает на все смотреть со стороны, не вмешиваясь. Предпочитает замкнутый мир близких ему людей и интересов. Тщательно оберегает и то и другое. Может принимать разумные решения, взвешивать обстоятельства, но не доводит их до конца. Склонен порассуждать. Собственную непоследовательность замечает с трудом и еще в меньшей степени готов признать ее существование. Общается только по мере необходимости, которую определяет сам. Готов говорить о разных недостатках, но не выражает желания сам что-то делать для их исправления. Иногда обидчив и даже злопамятен. Порой взрывается по мелочам.

Наибольшие затруднения для таких детей представляют активные действия, необходимость реализации планов и замыслов. Поэтому основные усилия должны быть направлены на преодоление барьера перехода к действию. Прежде всего, необходимо преодолеть некоторую отгороженность таких детей, деликатно проникнуть в порой

своеобразный внутренний мир, не отвергая его и не высказывая критических суждений. Затем необходимо деликатно начать расширять и трансформировать в нужном направлении эти представления, увеличивая, прежде всего, долю ориентации в них на реальную действительность и многообразие отношений. Такие дети нуждаются в понимании и принятии, что позволяет им преодолеть порог необщительности.

Неактивный

Плохо ориентируется в ситуации, неловок, склонен к бестолковой активности с последующими глубокими и затяжными переживаниями даже малейших неудач. Часто рассеян и задумчив. Стремится действовать по плану, продуманно, но недостаточное восприятие реальности приводит к непредсказуемым последствиям, это в свою очередь заставляет отворачиваться от нее, уходить в мир фантазий, воображения. Может наблюдаться склонность к рассказам о якобы происшедших с ним необычных событиях, приключениях. Периоды бурной активности сменяются тихой раздумчивостью. Могут драматизировать ситуацию. В конфликте легко уступают, уходят в себя.

Поскольку основными чертами таких детей является большая впечатлительность, застенчивость, робость, чувство недовольства собой, прежде всего они нуждаются в повышении самоуважения, поощрения, малейших успехов, подчеркивание их значимости для других людей. Следует избегать публичных обсуждений результатов их деятельности, прямой критики, особенно в отношении их фантазий. Полезно поощрять эти фантазии, направляя их в русло объективного творчества. В некоторых случаях богатое воображение ребенка помогает

психологической самозащите, это необходимо учитывать и отличать от склонности к лжи, Для преодоления робости во время общения нужно обучать таких детей элементам риторики, давать им возможность выступать перед разными аудиториями, начиная с круга близких родственников, небольших групп сверстников.

Активный неуверенный

Редкое сочетание активности, напористости, бескомпромиссности и чувствительности, склонности к сомнениям. Активное, деятельное начало всегда преобладает над способностью чувствовать, которая проявляется обычно вслед за совершенным действием, поступком, чаще в форме раскаяния. Вместе с тем собственная чувствительность делает его способным к пониманию того, что могут испытывать другие люди и готовности идти им на помощь, но в соответствии с тем как он сам это понимает, то есть часто, не очень соизмеряя с тем, что именно нужно данному человеку. Такое безадресное соучастие часто оказывается неуместным и не бывает принятым, что вызывает искреннее недоумение и обиду: "Я хотел как лучше, а меня почему-то не поняли". Такие ситуации могут способствовать накоплению чувства разочарования в людях, недоверие к ним. В меньшей степени такие дети разуверяются в усвоенных ими правилах. Они упорно продолжают переделывать мир по собственному образцу.

У таких детей чувствительность формирует готовность идти на помощь, оказывать поддержку людям, но при этом они исходят из собственных представлений о характере необходимой помощи, в результате чего возникает непреднамеренная ситуация, напоминающая

отношения героев басни "Журавль и лисица". Действия по выученным правилам, без учета конкретных обстоятельств зачастую не приводят к успеху, затраченные и искренние усилия оказываются напрасными и ведут к разочарованию. Накапливается горечь поражений и обид на "неблагодарных людей". Очень важно научить такого ребенка перед собой видеть конкретного человека с присущими только ему особенностями и потребностями. На примерах других людей и из его собственного опыта учить детализации, повышать ценность "адресных" действий. Легче всего это объяснять, используя его собственные потребности и интересы.

Организатор

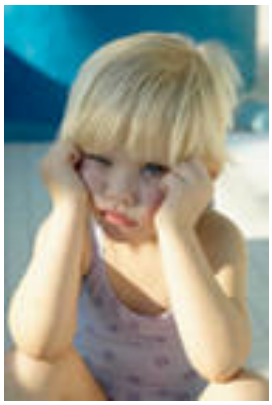
Не умеет и не любит отступать, идти на компромиссы, перебирать варианты стоящих перед ними задач. Главная черта - недостаточная гибкость, которая маскируется склонностью порассуждать. Жесткое поведение может перерасти в жестокое, как по отношению к животным, так и к людям. Склонен к деловитости, делать как взрослые. Любит, чтобы все было четко расписано. Умеет управлять собой и готов управлять другими. Уважает план. Нарушение порядка раздражает его. Уверен, что принятое им решение самое правильное. Плохо чувствует других людей, не умеет им сочувствовать. Уважает точные науки и склонен к формализации. Плохо переносит критику в свой адрес. Не любит придумывать что-либо, не умеет фантазировать. Другие люди для него часто являются средством достижения поставленных целей.

Слабым местом таких детей является недостаточная чувствительность, неумение сопереживать, отсутствие гибкости поступков. Они нуждаются в рациональной компенсации отмеченных

недостатков, через осознание своих проблем. Следует поощрять фантазии и творчество, нестандартные решения различных задач. Полезно научить обращать внимание на переживания других людей и учитывать их в своем поведении. На примере общения с животными формировать чуткость и доброжелательность. Избегать излишней "взрослости", поощрять естественные детские формы поведения.

Замкнутый

Имеется выраженная склонность к астении, повышенной истощаемости, слабости. Постоянная готовность к глубоким затяжным переживаниям, которые могут быть и положительными, но часто носят



мучительный характер по поводу какого-либо неприятного, хотя объективно и незначительного эпизода. Переживания могут приобретать неотвязный характер, вызывая ощущение безысходности, безнадежности. Будучи основаны на действительных событиях, они постепенно обрастают дополнительными деталями, подробностями, оценками, домыслами как бы растворяя в себе действительные события. Причина, вызвавшая переживания, словно отражается во множестве зеркал, где рассеивается, дробится на множество осколков, подобий. Такая игра воображения может быть и мучительной и сладкой. В мягкой доброжелательной обстановке отрицательные переживания могут проявляться весьма умеренно или вовсе отсутствовать.

Наибольшие трудности связаны с внешней медлительностью и повышенной мнительностью. Включение в новую ситуацию и страх неудач вызывает потребность к постоянной внешней поддержке. При обучении новому такого ребенка необходимо учитывать его склонность к конкретности и детализации, а также к упорядочиванию

воспринимаемого материала по своему. Трудности при решении новых непривычных задач следует преодолевать двумя путями: во-первых, расширением набора стереотипных вариантов решения, во-вторых, предварительной подготовкой к конкретному событию. Важно, чтобы у ребенка всегда было достаточно времени для выполнения задания. Полезно научить ребенка при планировании действий избегать излишнего дробления, а воспринимать ситуацию в целом, в обобщенных формах. Не следует бояться дать излишнюю поддержку и поощрение, очень важна помощь в осуществлении выбора, в умении остановиться на принятом решении и начать действовать. Следует обучать ребенка конкретным приемам перехода к действию.

Взрывной

Часто очень категоричен, нетерпим, убежден в своей правоте и готов отстаивать справедливость, но только такую, которую придумал сам вопреки всему. Решителен в высказываниях и поступках, инертен, ригиден. Знает только белую и черную краски, никаких других оттенков для него не существует. Склонен к своеволию, упрямству. Убеждения и доводы рассудка только убеждают его в собственной правоте. Обидчив вплоть до взрывчатости, может поступать совершенно непредсказуемо. Нетерпим к любым мнениям, которые не согласуются с его собственным. Легко вступает в спор, в котором отличается редким упрямством. В некоторых случаях склонен жаловаться и наговаривать на других. Может проявлять настоящую агрессивность, даже злобность. Вместе с тем очень чувствителен к ласке и доброму слову. Чрезвычайно впечатлителен к эмоциональному

принятию. По-своему бескорыстен.

Решающим фактором в определении поведения являются внутренняя противоречивость, заключающаяся в контрастном сочетании категоричных установок и убеждений и повышенной чувствительности к оценкам успешности своей деятельности. Это маленькие моралисты, у которых отсутствуют полутона в оценках других людей и имеется табу на критику в свой адрес. С целью преодоления этого запрета полезно использовать прием "сладкой упаковки для горького лекарства" в виде различного рода "поглаживаний", похвал, комплиментов. Такой прием помогает ребенку принять необходимые советы и рекомендации. В случае проявления эмоциональных взрывов, раздражительности, ни в коем случае не следует вступать в конфронтацию, прямое противодействие, поучительство. Желательно, по возможности, ситуацию нейтрализовать путем готовности принять претензию и трансформировать ее в оптимальном направлении. Хорошим способом снижения эмоциональной напряженности является сведение ситуации к шутке. После дезактуализации конфликта необходимо в доброжелательной форме объяснить ребенку его ошибки.

Спокойный

Преобладает сосредоточенность на раз и навсегда выработанных представлениях и ценностях. Весьма эгоцентричен, склонен к резонерству. Плохо усваивает новое, негибок в отношении с другими

людьми. В то же время в благоприятной обстановке может быть достаточно открытым и общительным, охотно делится собственными интересами и увлечениями, даже если слушатель и равнодушен к ним. Консервативен. Весьма высоко ценит самостоятельность и

независимость, но преимущественно собственные. Его трудно сбить с намеченного пути. Чрезмерно ответственен, если принимает предлагаемые условия, но недостаточно гибок в выполнении дела. Может быть на редкость упрямым и даже строптивым. Не очень чувствителен, но не безразличен к лести в свой адрес. Ранний период развития таких детей особенно значим для всей их будущей жизни, так как они склонны сохранять с бережливостью скупого рыцаря в дальнейшем все нормы, убеждения, привычки, усвоенные в это время.

Можно сказать, что в них с особой тщательностью должны быть "уложены" желаемые ценности, знания и умения. Существенно, что такое обучение происходит не прямой передачей путем поучений или специальных занятий, а всем образом жизни семьи, которые и являются самым главным "учителем". Став взрослым, такие дети стараются несмотря ни на что воспроизвести усвоенный когда-то образ жизни уже в своей собственной семье. Очень важно научить их сочувствию, готовности, если не понимать, то хотя бы не отвергать "с порога" чувства, мнения, убеждения или привычки других людей.

Гармоничный

Основной отличительной особенностью является способность в любой ситуации "вписываться" в нее, избегая конфликтов. В результате его охотно принимают дети и взрослые. Это "удобный" ребенок, не доставляющий до поры до времени особых хлопот. В кругу семьи он ласков и послушен, готов выполнить любое поручение. Но эти же черты проявляются как бесхарактерность, безволие. Он легко идет на поводу обстоятельств или более активных и самостоятельных

сверстников. Своеобразной компенсацией мягкости и подчиняемости является непредсказуемо возникающее упрямство, своеобразный бунт. Но этот бунт не меняет поведения по существу, только подчеркивая обычную "бесхребетность". С возрастом увлечение таким способом самоутверждения может привести к серьезным проблемам. Опасность заключается в том, что эти "удобные" дети, быстро и легко вступающие в контакт, эмпатийный, готовые подчиняться, поначалу радуют родителей, но с возрастом они точно также легко и быстро подчиняются нежелательной компании сверстников, часто повторяя во всем своего негативного лидера. У этих детей не достает собственных убеждений, инициативы, они предпочитают присоединяться к кому-то. Главная черта этого типа – быть “как все”, начиная от стремления одеваться как все, до сильной зависимости суждений. Они становятся целиком продуктом окружения: в “хорошей” среде хорошо учатся, а в “плохой” быстро усваивают манеру поведения, привычки, обычаи окружения. Поэтому следует воспитывать у таких детей ценности и интересы которые позволят преодолеть конформизм. Следует всячески поощрять такие интересы, способствовать их реализации и закреплению.

Астеничный

Характеризуется незначительной выраженностью всех тактик поведения, а также снижением интенции в области чувств, воли и поведения. Любые действия даются с большим трудом, с трудом принимаются решения и преодолеваются малейшие трудности. Патологический уровень проявляется чаще всего развитием неврозов в виде неврастении. Главными чертами является повышенная утомляемость, раздражительность и склонность к ипохондричности. Утомляемость

особенно проявляется при умственных занятиях и в обстановке соревнований. При утомлении аффективные вспышки возникают по ничтожному поводу. Самооценка обычно отражает ипохондрические установки.

Главными чертами этого типа являются повышенная утомляемость при умственных занятиях, в обстановке соревнования, соперничества и раздражительность. Аффективные вспышки при утомлении у них возникают по самому ничтожному поводу. Они, как правило, нуждаются во врачебной помощи с целью устранения причин астенического состояния. Требуют к себе чуткости и ограничения физических и психических нагрузок.

Основные типы характеров

Неустойчивый тип характера. Для неустойчивого типа характерно нежелание ни трудиться, ни учиться, сильная постоянная тяга к развлечениям, удовольствию, праздности. Слабая воля. Со слабостью волевого компонента связана и подчиненность в компании. Контакты всегда поверхностны, безнадзорность быстро оказывает пагубное действие.

Шизоидный тип характера. Главные черты – это замкнутость, быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему уходу в себя. Недостаток в чувствительности проявляется в неумении понять чужие переживания, в низкой эмпатии (сопереживании). Трудно переносят ситуации, где нужно установить неформальные эмоциональные контакты, а также вторжение посторонних во внутренний мир.

Эпилептоидный тип характера. Этот тип характеризуется

взрывчатостью, склонностью к состояниям злобно-тоскливого настроения, с постоянно нарастающим раздражением и поиском объекта, на котором можно было бы сорвать зло. Аффекты сильны и продолжительны. Лидерство проявляется в стремлении властвовать над сверстниками. Хорошо адаптируются в условиях строго дисциплинарного режима. Им свойственна мелочная аккуратность, скрупулезность, педантизм.

Истероидный тип характера. Этот тип характеризуется мощным эгоцентризмом, ярко выраженной жаждой внимания к себе, восхищения, удивления и почитания. Фантазирование и лживость целиком служат цели приукрашивания и привлечения внимания к себе, им свойственна театральность переживаний, позерство. Низкая способность к упорному труду сочетается с высоким притязанием в отношении будущей профессии. Среди сверстников претендуют на первенстве или исключительное положение. Смена увлечений обусловлена у них стремлением найти такое дело, чтобы быть на виду.

Сенситивный тип характера. Дети этого типа обладают большой впечатлительностью и чувством собственной неполноценности. В себе видят множество недостатков, страдают неудовлетворенностью своим физическим “Я” (“образ тела”). Замкнутость, робость и застенчивость особенно проявляются в непривычной обстановке и среди чужих, для них трудны даже самые поверхностные контакты, но со знакомыми бывают достаточно общительны. Чрезвычайные трудности вызывают ситуации негативной оценки или обвинения, особенно, если они несправедливы.

Психастенический тип. Эти люди нерешительны, тревожны, мнительны, склонны к самоанализу. Эти черты характера обнаруживаются уже к 6-8 годам. Отвечать за себя и других становится очень трудной задачей, но выдуманные приметы и ритуалы для них

служат защитой от постоянной тревоги по поводу воображаемых неприятностей. Им крайне трудно сделать самостоятельный выбор.

Гипертимный тип характера. Эти дети отличаются всегда хорошим, даже повышенным настроением, высоким жизненным тонусом. Высокая степень активности сочетается у них со стремлением к лидерству. Хорошо откликаются на новое, но интересы их неустойчивы. Высокая активность сочетается с неразборчивостью в выборе знакомств, но помогает легко адаптироваться в незнакомой ситуации. Они плохо переносят одиночество, размеренный режим, монотонный и требующий мелочной аккуратности труд, вынужденное безделье. Часто переоценивают свои возможности к чрезмерно оптимистическим планам на будущее. Стремление окружабщих подавить их активность ведет к бурным, но коротким вспышкам раздражения.

Циклоидный тип характера. Характерной особенностью этих людей является достаточно частая смена нерезко выраженных фаз гипертимности и подавленности (субдепрессии), когда падает интерес к делу, снижается работоспособность, ребенок, чаще уже подросток, избегает компаний, тяжело переживает неудачи. Серьезные нарекания и неудачи, унижающие его самолюбии, способны навести на мысли о собственной неполноценности и ненужности и даже суициде. В фазе гипертимности ведет себя как типичный гипертимик. Фазы обычно сменяются через 1-2 недели. Между фазами у ребенка вполне “гармоничное”? неакцентуированное поведение.

Лабильный тип характера. Это крайне изменчивые в поведении люди. Их поведение резко меняется от даже незаметных для окружающих поводов. Настроением данного момента определяется их работоспособность и общительность. У лабильных детей и подростков чувства и привязанности искренни и глубоки, особенно к тем, кто сам

проявляет к ним внимание и заботу. У них велика потребность в сопереживании (эмапатии), при этом они тонко чувствуют отношение окружающих к себе даже при поверхностны контактах. Они не стремятся к лидерству, но тяжело переживают утрату или эмоциональное отвержение со стороны значимых для них лиц и при этом адекватно оценивают свой характер.

Следует отметить, что также как практически редко встречаются “чистые” темпераменты, также редки и “чистые” типы характеров. Чаще встречаются смешанные типы, где могут преобладать те или иные черты свойственные различным типам, определяемым как темпераментом, так и воспитание.

Попробуйте определить темперамент и доминирующую тактику поведения Вашего ребенка. Перед вами четыре списка утверждений, которые характеризуют вашего ребенка. В специальном бланке, приведенном ниже, поставьте плюсы в тех утверждениях, которые, по Вашему мнению, соответствуют поведению вашего малыша.

2.4. Наиболее распространенные формы неадаптивного поведения

Импульсивное поведение. Импульсивное поведение детей, как никакое другое, вызывает множество нареканий и жалоб родителей и педагогов. Такое поведение складывается из поступков ребенка, которые

он совершает по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств, сильного впечатления, не взвешивания все «за» и «против». Ребенок быстро и непосредственно реагирует и нередко столь же быстро раскаивается в своих действиях.

При импульсивном поведении ребенком движет, прежде всего,

возможность удовлетворить собственные желания, выразить нахлынувшее чувство.

Ребенка с импульсивным поведением отличает, прежде всего, невероятная двигательная активность и повышенная отвлекаемость, невнимательность. Он постоянно совершает беспокойные движения кистями и стопами. Сидя на стуле, корчится, извивается; легко отвлекается на посторонние стимулы; с трудом дожидается своей очереди во время игр, занятий, в других ситуациях; на вопросы часто отвечает не задумываясь; с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр; часто переходит от одного незавершенного действия к другому; не может играть тихо, спокойно, вмешивается в игры и занятия других детей; совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях.

Нередко дети с импульсивным поведением отличаются недостаточно четкой пространственной координацией движений. Ребенок как бы не «вписывается» в пространство (задевает предметы, натыкается на углы, простенки). Такие дети трудно адаптируются к школе, плохо входят в коллектив, часто имеют разнообразные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Дезадаптирующие особенности поведения таких детей свидетельствует о недостаточно сформированных у них регуляторных механизмах психики, и прежде всего самоконтроля как важнейшего условия и необходимого звена в становлении произвольного поведения.

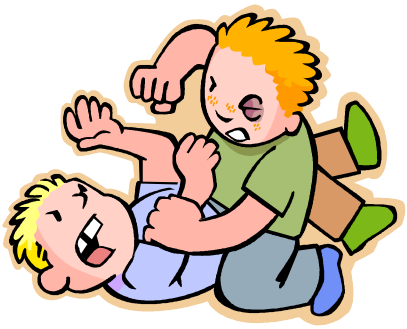
Преодоление импульсивного поведения детей происходит постепенно, посредством воспитания у них выдержки и самообладания. Эффективным средством коррекции импульсивного поведения таких детей являются игры и, частности, длительные совместные игры со сверстниками по определенным правилами, где от детей требуется

сдерживать свои непосредственные побуждения, подчиняться игровым правилам, учитывать интересы других играющих.

Агрессивное поведение. Агрессивным называют целенаправленное разрушительное поведение. Реализуя агрессивное поведение, ребенок противоречит нормам и правилам жизни людей в обществе, наносит вред «объектам нападения» (одушевленным и неодушевленным), причиняет физический ущерб людям и вызывает у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, подавленность, страх и др.).

Физическая агрессия ребенка выражается в драках с другими детьми, в разрушении вещей и предметов. Ребенок рвет книги, разбрасывает и крушит игрушки, швыряет их в детей и взрослых, ломает нужные вещи, поджигает. Такое поведение, как правило, спровоцировано, по мнению ряда авторов [Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997, Е.К. Лютова, Г.Б. Монина, 2000] каким-то драматическим событием или неудовлетворенной потребностью во внимании взрослых или других детей. Но агрессивность необязательно может проявляться в физических действиях. Возможна вербальная агрессия (оскорбление, дразнение, обзывание, ругательство), за которой также часто скрывается неудовлетворенная потребность в самоутверждении – ощущении себя сильным или стремление “отыграться” за причиненные ему ранее обиды.

Агрессия как форма неконструктивного поведения находится в прямой зависимости от всего комплекса личностных качеств ребенка,



детерминирующих, направляющих и обеспечивающих реализацию агрессивного поведения. Агрессивность затрудняет приспособляемость детей к условиям жизни в обществе, в коллективе, отрицательно влияет на их общение со сверстниками и взрослыми. Такое поведение ребенка, как правило, вызывает негативную реакцию окружающих, а это, в свою очередь, ведет к усилению агрессивности – возникает типичная ситуация порочного круга.

Ребенку с агрессивным поведением необходимо специальное внимание, т.к. порой оказывается, что он даже не догадывается о том, какими добрыми и прекрасными могут быть человеческие отношения.

Гиперактивное поведение. Первые проявления гиперактивности можно наблюдать в возрасте до 7 лет. Пики проявления данного синдрома совпадают с пиками психоречевого развития. В 1-2 года, 3 года и 6-7 лет. В 1-2 года закладываются навыки речи, в 3 года у ребенка увеличивается словарный запас, в 6-7 лет формируются навыки чтения и письма.

С гиперактивными детьми трудно наладить контакт уже потому, что они находятся в постоянном движении: они не ходят, а бегают, не сидят, а ерзают, не смеются, а хохочут, не стоят, а крутятся или залезают куда-нибудь, принимаются за дело или убегают, не дослушав задание до конца. Внимание их рассеяно, глаза блуждают, взгляд трудно поймать.

Во время коллективных занятий они часто вскакивают с места, не понимают, чего от них хочет воспитатель, не могут выполнить задание до конца.

Гиперактивный ребенок получает больше всех замечаний, окриков, «отрицательного внимания»; он мешает другим детям и обычно попадает в число «изгоев». Претендуя на лидерство, эти дети не умеют подчинять свое поведение правилам или уступать другим и, как следствие, вызывают многочисленные конфликты в детском коллективе.

Психологи детских садов могут внести свой вклад в воспитание гиперактивных детей. В их арсенале имеется достаточно игр, направленных на развитие произвольных процессов и внимания. Кроме того, в совместных играх, особенно подвижных, соревновательный элемент позволяет ребенку проявить свои качества лидера, удовлетворяя ведущие потребности самореализации и индивидуальности, а главное, направляет двигательную активность в полезное русло.

Итак, в предыдущих главах мы рассмотрели основные механизмы, управляющие целенаправленным поведением, основные потребности личности, характеризующие различную степень ее целеустремленности и роль эмоциональных реакций в организации целенаправленного поведения. Из вышеизложенного следует, что главная потребность человека – это потребность общения.

2.5. Ребенка советует

Не балуйте меня, вы меня этим портите. Необязательно предоставлять мне всё, что я запрашиваю.

2. Не будьте непоследовательными. Это сбивает меня с толку.

3. Не давайте обещаний, которых вы не можете выполнить, это

поколеблет мою веру в вас.

4. Не делайте для меня и за меня то, что я в состоянии сделать для себя сам.
5. Не поправляйте меня в присутствии посторонних лиц. Я обращу гораздо больше внимания на ваше замечание, если вы скажите мне спокойно с глазу на глаз.
6. Не пытайтесь обсуждать моё поведение в самый разгар конфликта. Будет нормально, если вы предпримите определённые шаги, но давайте поговорим об этом несколько позже.
7. Не пытайтесь читать мне наставления и нотации. Вы будете удивлены, узнав, как я великолепно знаю, что такое «хорошо» и что такое «плохо».
8. Не придирайтесь ко мне и не ворчите на меня. Если вы будете это делать, я буду вынужден защищаться, притворяясь глухим.
9. Не требуйте от меня объяснений, зачем я это сделал. Я иногда и сам не знаю, почему поступаю так, а не иначе.
10. Не забывайте, что я люблю экспериментировать. Так я познаю мир, поэтому, пожалуйста, смиритесь с этим. Не защищайте меня от последствий моих ошибок. Я учусь на собственном опыте.
11. Не требуйте от меня большего, чем я могу. Иначе я начинаю ощущать, что ваша любовь зависит всецело от моих достижений: если получил хорошую отметку, то мы тебя любим, а если получил хорошую отметку, то мы тебя любим, а если плохую - отвергаем. Не торгуйте святым чувством.
12. Давайте мне простор для выбора, чтобы я имел свободу и выбирал самостоятельно свои решения.
13. Не делайте меня ответственным за всё: я отвечаю лишь за свои проступки.

14. В конце концов, любите меня таким, каков я есть. Я отвечу вам тем же.
15. Не забывайте, что я не могу успешно развиваться без понимания и ободрения, но похвала, когда она честно заслужена, иногда все же забывается. А нагоняй, кажется, никогда.
16. Относитесь ко мне так, как вы относитесь к своим друзьям. Тогда я стану вашим другом
17. Я хочу быть уверенным, что родился от вашей любви друг к другу. Ссоры между вами подтверждают мои самые страшные опасения. Если вы мне говорите, что любите меня, а потом просите что-то сделать для вас, то я думаю, что нахожусь на рынке. Но тогда я буду с вами торговаться, и поверьте, что я окажусь с прибылью.
18. Для меня важно знать, что правильно, а что нет. Но более всего мне важно увидеть в ваших поступках подтверждение того, понимаете ли вы сами, что правильно, а что нет.

Глава 3. Потребность в общении

А.Экзюпери писал, что “…единственная роскошь на земле — роскошь человеческого общения”. Без нее не может состояться личность, даже если она находится в полном уединении (в этом случае человек посредством внутренней речи

либо общается с Богом, либо дискутирует со своими оппонентами и т.д.). Это одностороннее общение без оппонентов. В этой ситуации дискутирующий сам с собой человек всегда прав. Дискуссия всегда заканчивается в его пользу, он всегда получает подкрепление, т.е. положительные эмоции.

Общение – это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества, в общении реализуются социальные отношения людей. Чаще всего, в общении выделяются три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми; интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, когда нужно согласовывать действия, повлиять на поведение, распределить функции; перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания.

В концепции М.И. Лисиной [1986] общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Отношения между детьми можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и их взаимодействия. Исследования, выполненные под ее руководством, показали, что примерно к 4 годам общение со сверстником становится более предпочитаемым, чем со взрослым. Это общение отличает богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время присутствует нечувствительность к воздействиям сверстника, ***преобладание инициативных действий над ответными.***

Избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на

основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов.

1. В возрасте 2-4 лет сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность *в соучастии* сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей.
2. В 4-6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника.
3. В 6-7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности — содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Последовательность процедуры общения заключается в :

1. Потребности в общении;
2. Ориентировке в целях общения и ситуации общения;
3. Ориентировке в личности собеседника;

4. Планировании содержания общения;

5. Выборе конкретных средств общения (сознательно или бессознательно);

6. Восприятии и оценке ответной реакции собеседника.

7. Контроле эффективности общения на основе установленной обратной связи;

8. Корректировке стиля и методов общения.

Если одно из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удается добиться ожидаемых результатов от контакта– общение окажется не эффективным. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и *внутриличностных* проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их - важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога

3.1. Эмоции и общение

Для целенаправленной, системной работы с детьми необходимо определиться, что брать за основу, на какие эмоции опираться.

Существует несколько классификаций эмоций. Одной из них наиболее удобной для

практических целей, на наш взгляд, является классификация К. Изарда (1999), которая основана на фундаментальных эмоциях: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Остальные эмоции, согласно этой теории, являются производными. Этой классификации мы и будем придерживаться далее.

Особенности внешнего проявления эмоциональных состояний определяются по мимике (выразительным движением мышц лица), пантомимике (выразительным движением всего тела) и «вокальной мимике (выражение эмоций в интонации, тембре, ритме, вибрато голоса).

Выразительными действиями не только определяется, но и формируется чувственная сфера.

Диагностика и развитие эмоциональной сферы ребенка предполагает выделение следующих параметров:

● реакцию на различные явления окружающей действительности;

● дифференциацию и интерпретацию эмоциональных состояний других людей;

● способность передать эмоции и чувства ловами;

● проявление эмоционального состояния с помощью жестов и мимики.

Эффективное педагогическое взаимодействие - это функционально–ролевое и личностное взаимодействие субъектов воспитательно–образовательного процесса, осуществляемое педагогом. Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях педагога и воспитанника – одна из основных

в педагогике последних лет. Однако ее реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает оптимальных механизмов взаимодействия, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не только интенсификацией проводимых мероприятий, а, прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

Для того чтобы грамотно, осознанно подходить к выбору приемов воспитания и обучения необходимо правильно диагностировать состояние межличностных отношений не только детей, но и взаимоотношения взрослых с детьми и взрослых между собой, а после этого применять технологии обучения, адекватные каждому типу отношений.

Ниже приводятся некоторые тесты для определения возможностей педагогов и детей к взаимодействию.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

(самоанализ)

Просим Вас оценить по 10-ти балльной шкале:

1. Наличие у себя потребности в передаче информации (знания, опыт, умения):
   а). коллегам 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
   б). воспитанникам 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
   в). родителям воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Считаете ли Вы обязательным наличие потребности в получении информации у воспитанников?

ДА –НЕТ

3. Владеете ли Вы педагогическими приемами для поддержания такой потребности у воспитанников?

ДА – НЕТ

4. Наличие у себя потребности в получении информации (знания, опыт, умения):

а). от коллег 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). от воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). от родителей воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Свою способность учитывать потребности и интересы партнеров по общению:

а). коллег 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителей воспитанников0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6 Наличие у себя потребности в формировании положительной Я-концепции у партнеров по общению:

а). коллег 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителей воспитанников 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7 Наличие у себя потребности в самореализации: 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8 Способности к выбору адекватного ситуации стиля общения:

а). с коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б).с воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в).с родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9 Быстро ли Вам удается распознать истинные цели собеседника?

ДА – НЕ ВСЕГДА – НЕТ

10 Свою способность к адекватному восприятию невербальной информации в ситуации общения с:

а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителями воспитанников 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11 Планируете ли Вы заранее содержание беседы:

ДА – НЕ ВСЕГДА – НЕТ

12. Свое понимание взаимоотношений:

а). с коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). с воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в).с родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Свои знания о помехах взаимопонимания и барьерах общения с:

а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Свои знания о методиках диагностики личностных качеств и взаимоотношений с:

а). коллегами 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Свою способность учитывать социальную роль партнеров по общению: 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Свою способность учитывать дистанцию общения и организовывать пространство общения с:

а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Свою способность к эмпатии (сопереживанию):

а). коллегам 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б). воспитанникам 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в). родителям воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Свое умение сформировать личный авторитет и стиль общения, влиять на:
    а). коллег 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    б). воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    в). родителей воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Свое умение предвидеть возможные поступки:
    а). коллег 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    б). воспитанников 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    в). родителей воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Свое умение контролировать эффективность взаимодействия с:
    а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Свое умение корректировать стили и методы общения на основе анализа обратной связи с:
    а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Свое удовлетворение от эффективного взаимодействия с:
    а). коллегами 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    б). воспитанниками 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10
    в). родителями воспитанников 01 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ОБРАБОТКА АНКЕТ ГОТОВНОСТИ:

1. Количество баллов подсчитывается в соответствии с таблицей. Максимальное количество баллов – 180, что соответствует высокому уровню готовности педагогов к эффективному педагогическому взаимодействию.

Вопросы	Высокий уровень	Средний уровень	низкий уровень
1, 4, 5 - 8, 10, 12 - 22	7-10 Б.	3 – 7 Б.	0 – 3 Б.
2, 3	ДА (5Б.)	ДА (5Б.)	НЕТ (0Б.)
9, 11	ДА (5Б.)	иногда, не всегда (3Б.)	НЕТ (0Б.)
итого	127 – 180 б.	51 – 127 б.	0 – 51 б.

2. Готовность к эффективному взаимодействию с коллегами, воспитанниками, родителями подсчитывается отдельно (может быть высокая готовность к эффективному взаимодействию с воспитанниками, но низкая с родителями или коллегами.

Уровень готовности / категория взаимодействия	Высокий уровень (в баллах)	Средний уровень (в баллах)	Низкий уровень (в баллах)
коллеги			
воспитанники			
родители			

Готовность родителей к взаимодействию
(анкета для родителей)

Уважаемый родитель!

оцените по 10-ти балльной шкале:

1. Свою потребность в получении информации об эффективности Вашего взаимодействия с ребенком – 012345678910
2. Свою способность учитывать потребности и возможности ребенка в общении, мотивы его поведения – 012345678910
3. Свою готовность учесть мнение педагогов ДОУ при общении с ребенком – 012345678910
4. Эмоциональную стабильность в семье – 012345678910
5. Эмоционально – положительное отношение к ребенку членов семьи

– 012345678910

6. Учет Вами социального статуса педагога в воспитании Вашего ребенка – 012345678910
7. Знание особенностей личности ребенка и учет их при общении с ним – 012345678910
8. Уважение чувства собственного достоинства своего ребенка при общении – 012345678910
9. Степень подготовки Вами содержания общения с ребенком и организации его общения со сверстниками 012345678910
10. Свое умение прогнозировать межличностные события в общении с ребенком и педагогом – 012345678910
11. Свои знания о тактиках общения, этике общения, правилах эффективного взаимодействия и каналах передачи информации 012345678910
12. Свою способность учитывать систему ценностей, существующую в группе детей и в детском саду 012345678910
13. Вашу способность построить свой стиль взаимоотношений с ребенком – 012345678910
14. Свою способность к сопереживанию, умение поддержать и похвалить ребенка – 012345678910
15. Свою способность скорректировать общение с ребенком в соответствии с анализом ситуации общения и советом специалистов ДОУ - 012345678910

Обработка анкет готовности:

1. 105 – 150 – высокий уровень готовности к взаимодействию;
2. 45 – 104 – средний уровень готовности к взаимодействию;
3. 0 – 44 – низкий уровень готовности к взаимодействию.

Разобравшись с некоторыми вопросами в отношении потребности общения, перейдем к еще одной важнейшей проблеме целенаправленного поведения – проблеме межличностных отношений.

В результате проведенных исследований [Сыренский, Кузнецова, 1990] были выделены следующие формы взаимоотношений:

1. обучающий лидер – обучаемый ведомый, когда последний в точности повторяет то, что показывает, говорит и делает обучающий;
2. обучающий только в ряде случаев лидер, когда обучаемый с одной стороны повторяет указания обучающего, а с другой – стремится решить задачу по-своему, т.е. формируются паритетные отношения;
3. обучающий субъект не имеет жестко установившихся функциональных связей, и у обучаемого субъекта формируются случайные формы взаимоотношений (конструктивные и деструктивные);
4. формальные отношения.

При усвоении информации в каждой из этих форм взаимоотношений доминируют различные физиологические механизмы.

В первой – главенствует механизм подражания, во второй – прибавляются механизмы поиска новых путей решения задачи, как с помощью логических умозаключений (укороченных условных рефлексов), так и методом проб и ошибок (полных рефлексов).

В остальных формах взаимоотношений могут доминировать любые из перечисленных механизмов, включая реакцию избегания и отвержения ситуации в целом, что способствует отказу от последующего обучения, формированию асоциального поведения, не подчинения общечеловеческим нормам поведения и т.д.

Именно поэтому в дошкольных учреждения и младших классах школы лучше успевают дети, обладающие механизмом подражания. Но

по мере созревания коры (лобных структур), подкорковых образований установления между ними связей за счет миелинизации нервных волокон и формирования социальных форм поведения на основе механизмов подкрепления, самоподкрепления начинают преобладать паритетные взаимоотношения с педагогом и воспитателем, появляется стремление ребенка к решению задач собственным путем. Именно здесь находятся истоки непослушания ребенка при попытке взрослых авторитарным путем принудить его к выполнению норм поведения.

Концепция межличностных отношений, базирующаяся на работах И.П. Павлова, И.М. Сеченова, показывает свою универсальность не только при оценке взаимоотношений в системе «учитель-ученик», «воспитатель-воспитанник», но и при определении взаимоотношений между родителем и ребенком, руководителем и подчиненным, членами детского коллектива, членами семьи. Все межличностные отношения условно можно разделить на четыре основных типа: эмоционально-положительный паритет, лидер-ведомый, нестандартные и формальные отношения, хотя и здесь, как и описании темпераментов, нельзя выделить “чистые” отношения. Они могут меняться в зависимости от обстановки и ситуации, в которой оказывается ребенок и взрослый человек.

Эмоционально-положительный паритет педагога и воспитанника предполагает высокую степень доверия между ними, высокую степень взаимопонимания (достаточно воспитателю сказать, что и как надо делать), взаимоуважение и любовь, выраженное содействие воспитателю, самостоятельное преодоление ребенком трудностей, самостоятельное регулирование им труда и отдыха, при этом ребенок более уверен в себе, смело берется за решение новых задач и в случае неудачи чаще винит не себя и не застревает на неудачах (результаты собственной деятельности для него выше похвалы или порицания), чему способствует высокая

целеустремленность, эмоционально- положительный настрой, преобладание рационального мышления и хорошо развитое творчество. Диктантное воздействие при эмоционально-положительном паритете является таким же эффективным, как и непосредственное, преобладание механизмов усвоения информации: обучение, подражание, самообучение.

При взаимоотношениях, складывающихся по типу «лидер-ведомый» (если лидер – воспитатель) ребенок всецело зависит от его внимания, настроения, похвала воспитателя важнее, чем результат собственной деятельности, основное внимание ребенок сосредотачивает на том, как говорит и как делает воспитатель, поэтому ему необходимо показывать, что и как надо делать. В данном случае дистантное воздействие не будет эффективным, необходимо непосредственное, так как ребенок любит подражать воспитателю и, хотя и любит, но побаивается его, помогает только по просьбе, в трудных ситуациях нуждается в помощи, боится новых ситуаций, заданий, уверенность и целеустремленность высоки только при совместной деятельности или в присутствии воспитателя, хорошо развито исполнение, а не творчество, преобладание механизмов усвоения информации: подражание, обучение, самообучение. В связи с преобладанием эмоционального мышления, ребенок радуется каждой удаче и огорчается каждой неудаче, лучшим средством разрядки будет ласка, поощрение, поддержка.

Нестандартные отношения между воспитателем и ребенком выражаются в их недоверии друг другу, противодействии, низкой целеустремленности, невозможности самостоятельно преодолеть трудности, агрессивности как средстве разрядки, частому отрицательному эмоциональному настрою, неуверенности в себе, низкой трудоспособности, вплоть до функциональных расстройств. Усвоение информации происходит в следующем порядке: самообучение, обучение,

подражание, непосредственное воздействие сильнее дистантного.

Формальные отношения в системе «воспитатель-воспитанник» характеризуются зависимостью от мнения значимого для ребенка третьего лица (мать, отец, бабушка, дедушка и др.).

Уровень эффективности межличностных отношений между участниками воспитательно–образовательного процесса в ДОУ будет высоким, если данные отношения будут складываться по типу «эмоционально – положительного паритета» с максимальным числом субъектов общения (с воспитателями и специалистами ДОУ, с родителями, другими значимыми взрослыми, со сверстниками). Уровень эффективности общения дошкольника снижается, если субъект общения вынужден приспосабливаться к различным типам общения с разными людьми и при доминировании межличностных отношений по типу «лидер-ведомый».

Эффективность межличностных отношений становится низкой, если отношения складываются по типу «нестандартные» (агрессор, избегает общения, конфликтный) или «формальные» (холодные, влияние третьего лица).

Психофизиологические исследования последних лет позволяют утверждать, что функциональное состояние является одной из основных характеристик жизнедеятельности человека, в динамической форме отражающее особенности его взаимодействия с окружающей средой. Высокая значимость состояния обусловливается, прежде всего, его системной многоуровневой организацией и ролью в адаптивном процессе. Обладая отражательно-оценочной и регуляторной функцией, функциональное состояние существенным образом влияет на поведение, определяет успешность различных видов деятельности и адекватность приспособительных реакций в необычных условиях.

Глубокое влияние межличностных отношений на все сферы жизнедеятельности человека, превращение их в один из ведущих факторов здоровья определяют остроту проблемы регулирования взаимодействия между людьми. Реальным путем обеспечения оптимальных межличностных отношений является изменение функционального состояния, которое представляет собой сложную иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в ответ на воздействие факторов внешней и внутренней среды, объединяющую принадлежащие к различным уровням организации и регуляции системы организма и создающую энергетическую, эмотивную (сопереживание) и информационную основу поведения и деятельности.

Влияние состояния на взаимодействие человека с окружающими людьми отчетливо раскрывается при воздействии экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности. Так, в условиях частичной социальной и сенсорной изоляции возникновение тревожно-депрессивного состояния приводит к росту конфликтов, увеличению отрицательных оценок членов группы, нарушению первичной для данной группы иерархии подчинения, разрыву непосредственных эмоциональных контактов, усилению агрессивности, выделению изолированных микрогрупп. В целом группа становится менее управляемой. К заметному нарушению внутригруппового взаимодействия приводит состояние эмоциональной напряженности, развивающееся при выполнении сложных, ответственных профессиональных задач. При этом в наибольшей степени страдает потребность в общении и адекватность оценки поведения друг друга. В состоянии тревоги человек обычно занижает оценку своего положения в коллективе, сложившиеся взаимоотношения кажутся менее благоприятными и привлекательными.

Важно отметить, что нормализация эмоциональных переживаний, т. е. в сущности, изменение опять же состояния, способствует признанию ошибок во взаимных оценках.

Как оказалось, переживаемое состояние существенно влияет на положение человека в коллективе. Лица, находящиеся в состоянии психического комфорта, чаще признаются лидерами в деловой и непроизводственной сферах общения.

Приведенные факты дают основания предполагать, что между состоянием человека и его взаимодействием с окружающими существует определенная связь. Однако малочисленность и фрагментарность данных исследований не позволяют ответить на ряд вопросов, важных для изучения возможностей регуляции межличностных отношений путем воздействия на функциональное состояние. Так, остается далеко не изученной «чувствительность» отдельных элементов внутригруппового взаимодействия по отношению к регулирующим воздействиям, не определена степень связности различных уровней функционального состояния с межличностными отношениями.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях педагога и воспитанника является основополагающим принципом межличностных отношений, сохраняющих здоровье участников воспитательно-образовательного процесса в ДОУ.

3.2.Методы изучения межличностных отношений.

Среди объективных методов, используемых в группе дошкольников, наиболее популярными являются: метод наблюдения, социометрия, метод проблемных ситуаций.

Метод наблюдения

Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке в

реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей. Даёт много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребёнка в естественных для него условиях. При наблюдении необходимо обращать внимание на следующие показатели поведения детей: *инициативность* – отражает желание ребёнка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

Чувствительность к воздействию сверстников – отражает желание и готовность ребёнка воспринять его действия и откликнуться на предложение. Чувствительность проявляется в ответных на обращение сверстника действиям ребёнка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстников и подстраиваться под него.

Преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: позитивной, нейтрально – деловой и негатив ной.

На каждого испытуемого заводится протокол, в котором отмечается наличие данных показателей и степень их выраженности.

Обработка данных и анализ результатов:

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволит более точно определить характер отношения ребёнка к сверстникам. Так отсутствие или слабо выраженная инициатива (0 - 1 балл) говорит о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровень инициативности (2 - 3 балла) говорят о нормальном уровне развития

потребности в общении. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» (0 – 1 балл) говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. В случае если преобладающим является негативный фон – ребёнок требует особого внимания. Если же преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику.

Наблюдая, необходимо не только фиксировать поведение детей по указанным параметрам, но замечать и описывать *живую картину детского взаимодействия***.** Конкретные высказывания, поступки, ссоры, способы выражения внимания к сверстнику могут дать незаменимые реальные факты детской жизни, которые нельзя получить никакими другими методами.

Социометрия

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемые для большинства детей, а другие – менее. Проблема лидерства является одной из важнейших в социальной психологии. Феномен лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности. Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности к группе детского сада. Эта группа не имеет чётких целей и задач, у неё нет какой-либо определённой, объединяющей всех членов деятельности. Здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения

определённых детей, их особой притягательности. Поэтому более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребёнка в группе ровесников имеет большое значение. От того как складываются отношения дошкольника в группе ровесников зависит последующий путь его личностного и социального развития. Положение детей в группе (степень популярности или отверженности) в психологии выявляется *социометрическими методами,* позволяющие выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В этих методиках ребёнок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы.

Капитан корабля

Во время индивидуальной беседы ребёнку показывают рисунок корабля (игрушечный корабль) и задают вопросы: Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы в себе помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие? Кого бы ты пригласил на корабль в качестве гостей? Кого бы ты не взял в путешествие? Кто ещё остался на берегу?

Как правило такие вопросы не вызывают у детей затруднения. Они уверенно называют 2-3 имени сверстников, с которыми они предпочли бы плыть на одном корабле. Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1 и 2 вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3 и 4 вопросы), попадают в группу отверженных (игнорируемых).

Два домика

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы 2 домика – большой красный дом и маленький чёрный домик. Взрослый показывает ребёнку оба дома и говорит: «Посмотри на эти дома. В красном доме много разных игрушек, книжек, а в чёрном – игрушек нет. Представь себе, что красный дом твой, и ты можешь приглашать к себе кого хочешь. Подумай, кого бы ты хотел пригласить из своей группы к себе в гости. Кого бы ты поселил в чёрный домик?» Взрослый отмечает ответы ребёнка. После окончания беседы взрослый спрашивает у детей, не хотят ли они поменять кого-либо местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста: симпатии и антипатии ребёнка прямо связаны с размещением сверстников в красном и чёрном домах.

Метод вербальных выборов (5-7 лет**)**

В индивидуальной беседе с ребёнком взрослый задаёт следующие вопросы: С кем ты хотел бы дружить? С кем ты никогда дружить не станешь? Кого бы ты хотел позвать к себе в гости на день рождение? А кого бы ты никогда не позовёшь в гости? С кем бы ты хотел сидеть за одним столом? С кем ты не хочешь садиться за один стол?

Обработка данных и анализ результатов:

В результате данных процедур каждый ребёнок в группе получает определённое количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников. Ответы детей заносятся в специальную матрицу (протокол). Сумма отрицательных и положительных выборов, полученные каждым ребёнком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Возможно несколько вариантов

социометрического статуса: *популярные («звёзды»)* – дети, получившие наибольшее количество положительных выборов (более 4)
Предпочитаемые – дети, получившие 1-2 положительных выбора
Игнорируемые – дети не получившие ни положительные, ни отрицательные выборы (остаются как бы незамеченными сверстниками)
Отвергаемые – дети, получившие в основном отрицательные выборы.
При анализе результатов методики важным показателем является также взаимность выборов детей. Наиболее благополучными являются случаи взаимных выборов. На основании ответов детей в каждой из методик составляется социограмма группы, где есть ярко выраженные звёзды и отверженные.

Также встречаются группы, где все дети получают примерно равное количество положительных выборов. Это свидетельствует о том, что внимание и доброжелательное отношение сверстников распределяется примерно поровну между всеми членами группы. Данная ситуация обусловлена правильной стратегией воспитания межличностных отношений и является наиболее благоприятной.

Метод проблемных ситуаций

Для исследования межличностных отношений можно создавать такие естественные эксперименты, в которых ребёнок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы. Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности. Это игры и действия рядом, в которых дети дошкольного возраста могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь.

Строитель

В игре участвуют 2 ребёнка и взрослый. Перед началом

строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что из него можно построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (осуществлять активные действия), а другой – контролёром (пассивный участник). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет первым строить (активные действия), а кто – будет контролёром (пассивные действия). Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать в какой руке находится кубик. Угадавший назначается строителем и делает постройку по собственному замыслу. Другой ребёнок назначается контролёром – наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2-3 раза поощряет или порицает ребёнка – строителя. Взрослый отмечает поведение детей, их действия, как они ведут диалог, как реагируют на похвалу и порицание.

Одень куклу

В игре участвуют 4 ребёнка и взрослый. Каждому ребёнку дают бумажную куклу, которую надо нарядить на бал. Взрослый раздаёт детям конверты с деталями куколь ной одежды, вырезанными из бумаги. По цвету, отделке и раскрою все варианты отличаются друг от друга. Также в конверты вкладываются детали украшений (бусы, банты…) и дополняющие наряд (шляпы, туфли…). Взрослый предлагает детям свою куклу одеть на бал. Самая красивая станет королевой бала. Приступая к работе, дети замечают, что детали в конвертах перепутаны. Таким образом, возникает проблемная ситуация: надо договориться об обмене деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью друг к другу, просить нужную деталь, выслушивать собеседника и реагировать на просьбы других детей. По окончанию работы взрослый оценивает

каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, какая кукла станет королевой бала. Во время работы взрослый наблюдает за поведением детей, как они общаются, реагируют на просьбы друг друга…

Мозаика

В игре участвуют 2 детей. Взрослый даёт каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному ребёнку предлагается выложить домик (активный участник), а другому понаблюдать за его действиями (пассивный участник). Здесь важно отметить интенсивность и активность внимания наблюдающего ребёнка, его включённость и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребёнком задания взрослый сначала порицает действия ребёнка, а затем поощряет их. Фиксирует реакцию наблюдающего ребёнка на оценку взрослого, обращённую на его сверстника: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрение или принимает их. После того как домик завершён, взрослый даёт аналогичное задание другому ребёнку.

Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своём поле солнышки. При этом элементы разного цвета распределены не поровну. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточное количество жёлтых деталей. Возникает проблемная ситуация, в которой дети должны начать общаться друг с другом. После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать синее небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребёнка. Способность и желание ребёнка помочь другому и отдать свои детали, даже если они нужны ему самому, реакция на просьбы сверстника служат показателем

сопереживания.

Обработка данных и анализ результатов:

1. *Степень эмоциональной вовлечённости ребёнка в действия сверстника.*

Интерес к сверстнику, обострённая чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие говорят о том, что сверстник является для ребёнка внешним, отделённым от него существом.

0 баллов – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимание, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает со взрослым).

1 балл – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника.

2 балла – периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника.

3 балла – пристальное внимание и активное вмешательство в действия сверстника.

2. *Характер участия в действиях сверстника.*

Окраска эмоциональной вовлечённости в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань), демонстративная (сравнение с собой).

0 баллов – нет оценок.

1 балл – негативные оценки.

2 балла – демонстративные оценки.

3 балла – позитивные оценки.

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику.

Ярко проявляются в эмоциональной реакции ребёнка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослого действий сверстника.

0 баллов – индифферентная – заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнёра, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнёру и его действиям.

1 балл – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его порицание. Ребёнок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя своё превосходство перед ним, а успехи сверстника переживают как своё поражение.

2 балла – частично адекватная реакция – согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. Этот вариант реакции отражает отношение ребёнка к взрослому и его авторитету, попытку объективной оценки результата действий партнёра.

3 балла – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребёнок стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Это отражает способность к эмпатии.

4. Характер и степень неадаптивного поведения.

Если ребёнок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, то такие действия отражают внутренний личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном само принуждении и подчинённости альтруистических действий другими мотивами.

0 баллов – отказ – ребёнок не поддаётся на ни какие уговоры и не

уступает партнёру своих деталей. За этим отказом стоит эгоистическая направленность ребёнка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания.

1 балл – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнёру 1 элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчёркивая свою помощь, заведомо понимая, что 1 элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника.

2 балла – прагматическая помощь – дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того как выполнят задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация имеет соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику.

3 балла – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребёнок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребёнка. Здесь другой ребёнок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнёр.

Как отмечалось выше, отношение к другому всегда связано с особенностями самосознания ребёнка. Спецификой межличностных отношений является тот факт, что другой человек не является объектом отстранённого наблюдения и познания. Ему всегда важно знать, как к нему относится другой, какова его реакция на обращения и поведение. Человек всегда так или иначе сравнивает себя с другим, сопереживая ему Всё это отражает связь с другими людьми, степень включённости в их

переживания. Поэтому в межличностных отношениях и восприятии другого всегда отражается собственное “Я” - человека. В случае если такой включённости нет, можно говорить об отсутствии межличностных отношений, как таковых: другой здесь выступает только как объект использования или познания.

Исходя из этого очевидно, что все методики, направленные на выявление внутренних, субъективных аспектов отношения к другому, имеют проективный характер: человек проецирует (переносит) своё Я (свои ожидания, представления и установки) на других людей. Характерно, что слово «отношение» является производным от глагола «относить», что отражает процесс переноса собственного Я в личность других людей.

Общей особенностью данных методик является то, что ребёнку предъявляют определённую проблемную ситуацию. В отличие от метода проблемных ситуаций здесь ребёнок сталкивается не с реальным конфликтом, а с проблемной ситуацией, представленной в проектной форме. Это может быть изображение какого-либо знакомого и понятного сюжета на картинках, в рассказах, незаконченных историях. Во всех этих случаях ребёнок должен предложить свой вариант решения социальной проблемы. Способность решать социальные задачи нашла своё отражение в термине «социальный интеллект» (или «социальные когниции»). Решение такого рода задач предполагает не только интеллектуальные способности, но и постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенных обстоятельствах.

Для определения уровня развития социального интеллекта можно использовать вопросы, заимствованные из теста Д.Векслера (субтест «Понятливость») и проективную методику «Картинки».

Понимание проблемной ситуации

Для беседы можно использовать 6 наиболее понятных детям и соответствующих сов ременным условиям вопросов из теста Векслера для измерения общего интеллекта:

1 Что ты будешь делать, если порежешь палец?

2 Что ты будешь делать, если потеряешь мяч, который тебе дали поиграть?

3 Что ты будешь делать, если пришёл в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?

4 Что ты будешь делать, если маленький ребёнок меньше тебя ростом стал бы драться с тобой?

5 Что бы ты сделал (а), если бы увидел поезд, приближающийся к разобранным рельсам?

6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Степень решения проблемы измеряется по 3-х бальной системе в соответствии с критериями, используемыми в тесте Векслера:

0 баллов – отсутствие ответа

1 балл – обращение за помощью к кому-либо

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы

Картинки

Здесь детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагается 4 картинки со сценками из повседневной жизни:

1 Группа детей не принимает своего сверстника в игру

2 Девочка сломала куклу другой девочки

3 Мальчик взял без спроса чужую игрушку

4 Мальчик ломает постройку других детей

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребёнок должен понять изображённый на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного ребёнка.

Данная методика позволяет ребёнку решить определённую проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества. Степень решения проблемы измеряется по 3-х бальной системе в соответствии с критериями:

0 баллов – отсутствие ответа

1 балл – обращение за помощью к кому-либо

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы

Помимо уровня развития социального интеллекта, эта методика может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребёнка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, дети обычно дают следующие ответы:

1 Уход из ситуации или жалоба взрослому

2 Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой…)

3 Вербальное решение (объясню, что так плохо; попрошу его извиниться…)

4 Продуктивное решение (починю игрушку, подожду, когда дети закончат игру…)

В тех случаях, когда из 4-х ответов 3-4 агрессивных можно говорить о том, что ребёок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют вербальное или продуктивное решение, то можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Беседа

Для выявления представлений ребёнка о состояниях или переживаниях сверстника и своих с ним проводится индивидуальная беседа. Перед её началом взрослый знакомится с ребёнком и предлагает поговорить с ним, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения с ребёнком. Задаются следующие вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад? Почему?
2. Как ты думаешь хорошие или плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?
3. Если ты дашь другу игрушку и сразу заберёшь её, когда он ещё не наигрался с ней, какое настроение у него будет?
4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку “насовсем”? Как ты думаешь, какое у него будет настроение?
5. Если твоего друга накажут, как ты думаешь, какое у него будет настроение? Почему?
6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение? Как ты себя чувствуешь?
7. Если взрослый тебя хвалит за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?
8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что он будет чувствовать?
9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как ты думаешь какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?
10. Мама пообещала сходить с тобой в цирк. Наступил выходной, и мама решила сделать домашние дела. Какое тогда у тебя будет настроение?

Эти вопросы можно подразделить на 3 группы: 1 – вопросы выявляющие общее оценочное отношение и представления ребёнка о других детях. Например, 2 вопрос является провокационным. Предполагается, что

гуманная позиция – это принятие всех детей и их положительная оценка. Если же ребёнок даёт отрицательную оценку детям – это свидетельствует о поверхностном, предметно-оценочном отношении к сверстникам. При обработке ответов этой группы фиксируются:

а) ответы, в которых даётся отрицательная оценка детскому саду и сверстникам

б) ответы, положительно оценивающие детский сад и сверстников

в) варианты отсутствия ответов

2 – вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений ребёнка о состояниях сверстников и адекватности их оценки. Задавая ребёнку такие вопросы, важно выявить понимание ребёнком субъективных состояний сверстников, т.е. что ребёнок переживает в конкретной моделированной ситуации, а не его знаний о характере сверстника. При обработке ответов этой группы фиксируются: а) адекватность оценки б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответа

3 – вопросы, имеющие целью выяснить уровень сформированности представлений ребёнка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. При обработке ответов этой группы фиксируются: а) адекватность оценки б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответа

Незаконченные истории

Эта методика состоит из ряда незавершённых предложений, предъявляемых ребёнку для их завершения. Обычно предложения выбираются с целью исследования конкретных важных моментов в установках ребёнка. Взрослый просит закончить ситуации: 1 Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро убрала игрушки в коробку.

Воспитательница ей сказала: «Маша, ты сделала свою работу. Хочешь, иди играй или помоги Свете». Маша ответила… Что ответила Маша? Почему?

2 Петя принёс в детский сад новую игрушку. Всем детям хотелось поиграть с ней. Вдруг к Пете подошёл Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя… Что сделал Петя? Почему?

3 Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убегала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера… Что сделала Вера? Почему?

4 Таня и Оля играли в дочки – матери. К ним подошёл маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». Оля ответила: «Мы тебя не возьмём, ты ещё маленький». А Таня сказала… Что сказала Таня? Почему?

5 Коля играл в лошадки. Он бегал и кричал: «Но! Но! Но!» В другой комнате мама укладывала спать его сестрёнку Свету. Девочка не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и попросила его: «Не шуми, пожалуйста. Света никак не может заснуть». Коля ей ответил … Что ответил Коля? Почему?

6 Таня и Миша рисовали. К ним подошла воспитательница и сказала: «Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим.» Миша тоже посмотрел на рисунок Тани и сказал… Что сказал Миша? Почему?

7 Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котёнка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша.. Что сделал Саша? Почему?

При анализе ответов детей и результатов беседы следует обращать внимание на:

1. Как ребёнок относится к сверстникам, отдаёт ли кому-то предпочтение и почему.

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному

желанию, по просьбе сверстника или взрослого), как он это делает.

3. Проявляет ли чувство по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым. В чём оно выражается и в каких ситуациях.

4. Замечает ли эмоциональное состояние сверстника, в каких ситуациях и как на это реагирует.

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как. Что побуждает его заботиться о других, в каких действиях выражается эта забота.

6. Как реагирует на успех и неудачи сверстников.

При обработке результатов особое внимание обращают не только на правильность ответа ребёнка, но и на его мотивацию.

Эмотивность

Ещё одним важным показателем отношения ребёнка к окружающим является его способность к эмотивности – отзывчивости и чувствительности ребёнка к окружающему миру, переживаниям других людей. Наиболее ярко эта способность проявляется при восприятии ребёнком художественных произведений. Взрослый рассаживает детей вокруг себя и читает вслух сказку. При этом другой взрослый наблюдает и фиксирует эмоциональные реакции детей. Выделяют типы восприятия:

*1. Эмотивное восприятие***: -** Сопереживание, соответствующее состоянию персонажа: копирование действий героя, ребёнок мимически воспроизводит эмоциональную реакцию героя, повторяет слова героя

- Реальное восприятие различных эпизодов сказки (дует резкий ветер – ребёнок вздрагивает и ёжится от холода)

- Желание отключиться от сильного переживания (щиплет, зажмуривается…)

*2. Когнитивное восприятие***.** Ребёнок внимательно слушает сказку, не

выражая эмоциональной включённости в мимике, жестах, позах. После прочтения сказки ребёнок выносит адекватное вербальное суждение по поводу содержания сказки.

3. Неадекватное эмоциональное реагирование на содержание сказки. Смех и ухмылки в ситуациях, когда положительный герой попадает в бедственное положение.

Особенности восприятия ребенком сверстников

Самооценка зарождается и развивается в контексте общения с другими людьми. От того насколько позитивным был опыт общения с окружающими будет зависеть степень благополучия отношений ребёнка не только к себе, но и к другим. Гармоничная и адекватная самооценка может служить твёрдым и позитивным фундаментом для развития отношений со сверстниками. Если ребёнок принимает себя и уверен в себе, у него нет потребности доказывать окружающим собственную ценность, самоутверждаться за счет окружающих или наоборот, защищать своё Я от требований и нападок окружающих.

Лесенка

Ребёнку показывают рисунок лестницы, состоящей из 7 ступенек. Посередине находится фигурка малыша. Взрослый объясняет значение нарисованных ступенек: «Посмотри на эту лесенку. Видишь, вот стоит ребёнок. На ступеньку выше ставят хороших детей, чем они выше находятся, тем они лучше. На самой верхней ступеньке ставят самых хороших детей. На ступеньках ниже – плохие дети. На самой низкой ступеньке находятся самые плохие дети. На какой ступеньке стоишь ты? На какой ступеньке стоит мама (папа, брат, друг…) ?»Важно проследить,

чтобы ребёнок правильно понял задание. В случае необходимости следует повторить его. При анализе, прежде всего, обращают внимание, на какую ступеньку поставил ребёнок себя. Позитивный признак – малыш ставят на верхние ступеньки. Если малыш ставит себя на более низкие ступеньки – явное неблагополучие в самооценке и общем отношении к себе.

Однако результаты различных исследований показывают, что данные по этому показателю могут очень сильно колебаться у одного ребёнка в течение небольшого временного промежутка, являясь ситуационно обусловленными. Гораздо большую диагностическую ценность представляет такой показатель, как наличие или отсутствие *разрыва между собственной оценкой ребёнка и его оценкой глазами другого.* Отсутствие такого разрыва свидетельствует о том, ребёнок уверен в любви окружающих, чувствует себя защищенным. Такой ребёнок не будет проявлять демонстративный или агрессивный тип поведения, пытаясь самоутвердиться. Также он не будет застенчивым, обидчивым или замкнутым, пытаясь отгородиться и защититься от окружающих. В случае значительного разрыва (более 3-х ступенек) можно говорить о субъективном переживании собственной незначительности и недооценённости в глазах других. Такое переживание может источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов.

Рисунок “Я и мой друг”

Для выявления внутренних переживаний ребёнка, его глубинного отношения к себе и окружающим в детской психологии широко используются графические методы. Эти методы относятся к классу проективных, поскольку дают ребёнку возможность самому

проецировать аспекты своей внутренней жизни на рисунок и по-своему интерпретировать реальность. Полученные результаты детской деятельности в значительной мере несут на себе отпечаток личности ребёнка, её настроение, чувства, особенностей представления и отношения. Наиболее информативным для диагностики отношения ребёнка к окружающим является методика «Я и мой друг в детском саду». Детям предлагается лист белой бумаги, краски или карандаши на выбор разного цвета. Перед началом рисования экспериментатор проводит с ребёнком беседу: У тебя есть друг в детском саду? А кто для тебя самый лучший и близкий друг? Сегодня мы будем рисовать тебя и друга. Кого бы ты хотел нарисовать рядом с собой? Нарисуй, пожалуйста, на этом листе себя и своего лучшего друга в детском саду.

Когда рисунок закончен, взрослый спрашивает у ребёнка: «Кто изображён на рисунке? Где твой друг на рисунке? Где ты на рисунке?» В случае необходимости задаются вопросы, уточняющие детали, изображённые на рисунке.

При анализе результатов, прежде всего, необходимо обращать внимание на соотношение характера изображения образа себя и друга. Необходимо обратить внимание на размер изображённых персонажей, поскольку он отображает субъективную значимость персонажа для ребёнка, то есть какое место занимает в данный момент в душе ребёнка отношения с этим персонажем.

После того как ребёнок закончит рисунок, обязательно надо спросить его, кто на рисунке. Обратить внимание на расположение героев: кто выше (наиболее значимый персонаж для ребёнка), кто ниже (менее значимый персонаж для ребёнка), расстояние между персонажами (психологическая дистанция – если далеко от детей, то малыш чувствует собственную изолированность; рядом с воспитателем – ярко выражена

потребность в одобрении и поддержке взрослого; рядом с кем- то из детей – этот ребёнок ему ближе всех духовно), размер персонажа (себя рисует маленьким – низкая самооценка). Персонажи, непосредственно соприкасающиеся друг с другом – по мнению ребенка, пребывают в тесном психологическом и эмоциональном контакте. И наоборот. Персонаж, вызывающий у ребёнка наибольшую тревожность изображается либо с усиленным нажимом, либо его контур обведён несколько раз. Но бывает что персонаж обведён тоненькой, дрожащей линией – ребёнок как бы не решается его изобразить. Кроме расположения персонажей следует обращать внимание на детали изображения фигуры человека – как ребёнок воспринимает собственную личность, значимость окружающих его людей. Голова – самым умным в группе ребёнок считает того человека, кого он наделил самой большой головой. Глаза – персонажи с большими, расширенными глазами воспринимаются ребёнком как тревожные, беспокойные, нуждающиеся в помощи. Глаза «точки» или «щёлки» - внутренний запрет на плач, выражение потребности в зависимости, не решающиеся попросить о помощи. Уши – персонаж с самыми большими ушами должен больше всех слушать окружающих. Персонаж, изображённый без ушей – никого не слушает, игнорирует просьбы других. Рот – персонаж с большим и (или) заштрихованным ртом воспринимается как источник угрозы. Отсутствие рта, изображение его точечкой, чёрточкой – персонаж скрывает свои чувства, не может словами влиять на окружающих. Шея – персонаж с шеей способен управлять своими чувствами. Руки – чем больше пальцев на руке, тем больше ребёнок ощущает способность персонажа быть сильным, могущим что-либо сделать (левая – в сфере общения с близкими, в семье; правая – в мире за пределами семьи). Если пальцев меньше, то ребёнок ощущает внутреннюю слабость,

неспособность действовать. Ноги – чем больше площадь опоры у ног, тем твёрже и уверенней персонаж стоит на земле. Солнце на рисунке – символ защиты и тепла, источник энергии. Люди и предметы между ребёнком и солнцем – то, что мешает ощущать себя защищённым, пользоваться энергией и теплом. Изображение большого количества мелких предметов – фиксация на правилах, порядке, склонность к сдерживанию в себе эмоций.

Поскольку данная методика допускает определённую свободу интерпретации и не имеет объективных критериев для оценки, то она не может быть использована в качестве единственной и должна применяться только в комплексе с другими.

Рассказ о друге

Проецирование своего внутреннего отношения к себе и окружающим может осуществляться не только в графической, но и в вербальной форме. Отвечая на вопросы взрослого о других детях, ребёнок обнаруживает особенности своего восприятия других и своего отношения к ним. Для выявления характера восприятия и видения сверстника достаточно эффективной является методика «Рассказ о друге». В ходе беседы взрослый спрашивает ребёнка: с кем из детей он дружит, с кем не дружит. Затем он просит охарактеризовать каждого из названных детей: «Что он за человек? Что ты можешь о нём рассказать?» При анализе ответов детей выявляются типы высказываний: 1 *Качественные описательные характеристики* – добрый (злой), красивый (некрасивый), смелый (трусливый). Также указание на его конкретные способности, умения и действия (хорошо рисует, громко поёт…)

2 *Описание действий* – отношение друга к испытуемому: он мне помогает убирать, он меня обижает (не обижает), он со мной дружит (не дружит).

При обработке данных подсчитывается соотношение высказываний первого и второго типов. Если в описаниях ребёнка преобладают высказывания второго типа, в которых доминирует местоимение Я, то можно говорить о восприятии ребёнком не самого сверстника, а его отношения к нему. Это свидетельствует о восприятии другого как носителя определённого оценочного отношения к себе, то есть через призму собственных качеств и характеристик. Преобладание высказываний первого типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, не зависимой личности.

Способность видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нём – является самым важным аспектом нормального развития межличностных отношений.

Глава 4. Потребность в игре

4.1. Игровое целенаправленное поведение и обучение

Психологи выводят игру ребенка из взаимодействия двух факторов:

его биологической природы и социальной среды, окружающей его, полагая, что игра это особая форма детской жизни. Значение и необходимость игры в дошкольный период подчеркивается всеми выдающимися психологами и педагогами, как отечественными, так и зарубежными. По мнению немецкого педагога создателя системы дошкольного воспитания и организатор дошкольных учреждений Ф. Фребеля «игра есть высшая ступень детского развития, развития человека

этого периода» [с. 60].

Дошкольный возраст характеризуется зависимостью и одновременно отдаленностью от мира взрослых. Только играя, ребенок может приобщиться к будущей жизни взрослого. Игра предоставляет ему возможность самореализации на каждом возрастном этапе. Это средство познания окружающего мира и способ развития новых социальных потребностей и мотивов, самостоятельности, инициативности, развития восприятия, воображения и речи, формирования межличностных отношений. Это особый вид самостоятельной творческой деятельности, носящий развивающий и воспитательный характер. В игре ребенок соединяется с миром взрослых, принимает на себя роль взрослого и действует, как взрослый. Только играя, ребенок развивает творческое воображение и фантазию; учится воплощать замысел и доводить дело до конца. В игре он обогащает чувственный и жизненный опыт, обретая социальный опыт, осваивая нормы поведения и общения. В игре проявляется не только самостоятельность, но и инициативность ребенка; его «взрослость». Ребенок обживается в мире взрослых, моделируя ситуации будущей жизни.

Можно с уверенностью говорить, что достижение успеха в развивающей, обучающей и воспитательной деятельности в ДОУ возможно только при организации развивающего процесса в форме специально организованной игровой деятельности и проведения развивающих и обучающих занятий в занимательной игровой форме. Не меньшее значение имеет и организация развивающего игрового пространства как зоны ближайшего развития детей дошкольного возраста.

Именно поэтому целесообразно рассматривать межличностные отношения в ДОУ как динамическую игровую деятельность,

обладающую вышеперечисленными компонентами.

Психологи отводят важную роль игровой мотивации в организации целенаправленного поведения. Вместе с тем нельзя считать решенным вопрос о побудительных мотивах игрового поведения и реализуемых (не реализуемых) потребностей детей. Согласно исследованиям Г.П.Щедровицкого [2005], *игра – это всегда деятельность*, в процессе которой происходит усвоение других разнообразных средств и способов деятельности. Это положение можно распространить и на довербальный (дословесный) уровень развития ребенка.

Становление игрового поведения ребенка связано с прогрессивным развитием всех систем и органов и особенно, систем головного мозга, с развитием сложно координированной произвольной деятельности. Это, в свою очередь, требует реализации соответствующих функций высшей нервной деятельности, адекватного воздействия, удовлетворения потребности в достижении цели (привлекательного предмета), в общении с матерью, друг с другом и любым взрослым человеком, наконец, просто активного движения (садиться, вставать на ноги, доставать игрушку, прыгать и бегать и т.д.).

При удовлетворении потребности, например, в двигательной системе, при получении конкретных соответствующих раздражений, воздействий и при достижении положительного результата возникает эффект согласования и, как результат, положительная эмоция.

Так, например, ребенок видит яркий свет (процесс видения), поворачивать голову в направлении его (дифференцирование свет-темнота), обращает внимание на появившийся новый яркий предмет – рефлекс “что это?” Налицо удовлетворение потребности в зрительной системе и в системе ориентировочного рефлекса. В том и другом случаях активируется система положительных эмоций – фазические, т.е.

кратковременные эмоционально положительные реакции.

На следующем этапе он устремляется к этому предмету. Стремление, т.е. движение по направлению к игрушке, ведет к удовлетворению потребности в двигательной (моторной) системе. При ее захвате и обладании ею, т.е. достижении цели, сопряжены с удовлетворением системы рефлекса цели. Вновь каскад эмоционально положительных реакций.

Таким образом, на всех этапах достижения цели, начиная со зрительной системы и кончая завершение целостного поведенческого акта – удовлетворения в системе рефлекса, доминирует согласование в функциональной системе между ожидаемым эффектом и достигнутым.

В результате суммации положительных фазических, т.е. относительно кратковременных, единичных положительных реакций, формируется тоническое (длительное), стабильное эмоционально положительное состояние, которое сохраняется в долгосрочной памяти и формирует эмоционально положительный фон.

Дальнейшее развитие и усложнение игрового поведения определяется внешней средой, социальным положением. Постепенно, кроме активационно-эмоциональных потребностей начинают удовлетворяться потребности в системах познания, общения, самоутверждения, индивидуальности и т.д.

В генезе игры все большая роль отводится условнорефлекторным механизмам.

С переходом ребенка из семьи в детское дошкольное образовательное учреждение формируется новый ситуационный условный рефлекс на изменившуюся обстановку и режим: утренний подъем, новое помещение, чужие взрослые люди, новый круг детского общения, что ведет к новому эмоциональному состоянию ребенка. А вот

каким оно станет, это зависит от знания, умения и желания педагогов-воспитателей и родителей.

Обобщенное эмоционально положительное состояние на ситуацию детского учреждения, нередко переходящее в состояние игры – приход, раздевание, общение и т.д. формируется постепенно при усилии не только персонала дошкольного учреждения, но и родителей.

Крайне важно совместными усилиями создать благоприятный фон для ребенка – сформировать положительное взаимодействие малыша с персоналом детского учреждения.

Игра - важное средство получения положительных эмоций. Ее элементы начинают появляться в раннем постнатальном онтогенезе, а развитие и разнообразие форм игры связано с развитием функциональной организации всех систем организма.

Игра всегда подразумевает взаимодействие с неодушевленным (предмет, игрушка) или одушевленным (человеком) партнером. Первая форма деятельности называется манипулированием и входит в понятие орудийной деятельности.

Игровая гипотеза орудийной деятельности трактует орудия как игрушки, а саму деятельность как проведение досуга. Орудийную деятельность К.С. Фабри [1976] рассматривает как игру вхолостую, как компенсаторную деятельность, заменяющую истинно орудийную. Поэтому игру можно сравнивать с обучением, но не приравнивать к нему [Сыренский, Кузнецова, 1990].

Ребенок видит, как его мать играет с ним, манипулирует с предметами (моет посуду, стирает и т.д.), и, подражая ей, осваивает новые действия. Подражая взрослому, малыш не использует предметы в прямом назначении. Он обучается не только манипулированию с ним, но формирует социальные формы поведения.

В любом случае, игра, манипуляторная или орудийная деятельность - это проявление исследовательской активности – активация системы ориентировочно-исследовательского рефлекса, - которая по принципу самоподкрепления замыкается сама на себя. В результате формируются многие новые формы активности, необходимые подрастающему ребенку. Стремление же к достижению цели, т.е. реализация рефлекса цели, начиная с захватывания материнского соска, уже на ранних этапах онтогенеза оказывается доминирующей потребностью.

С первых дней жизни ребенка инициатива в игре всегда принадлежит матери (отцу, няне, т.е. взрослому). Она щекочет малыша, поглаживает малыша, побуждения его к активным действиям при начальных формах передвижения, которые быстро превращаются в игровые. Позднее ребенок начинает проделывать то же с матерью или другим взрослым. В этих ситуациях не только удовлетворяется потребность в движении, но и в общении, самоутверждении. Появляются первые зачатки иерархической организации общества, выявляется лидер. Удельный вес положительных эмоций существенно превосходит удельный вес отрицательных. Появление эмоционально отрицательных реакций быстро купируется переключением на другие объекты.

При этом ребенок интенсивно и тонко воспринимает эмоциональную окраску. И мать (любой взрослый), и ребенок посредством удовлетворения потребностей в системах тактильного, мышечного и др. чувств, получает положительные стимулы, передавая друг другу положительную информацию.

Естественное игровое поведение – это особый вид взаимодействия особи с живым или неживым предметом, где целью, часто неосознанной, является проявление собственной исключительности, превосходства над другими и получения удовольствия, наслаждения.

Играя, дети познают окружающий мир, себя и сверстников, свое тело, изобретают, творят окружающее, а так же устанавливают отношения со сверстниками, при этом развиваются гармонично и целостно. Именно подвижная игра выступает, способствует формированию межличностных отношений и общению между сверстниками, умственному развитию ребенка, совершенствованию познавательных процессов, развитию творческой активности детей.

Не касаясь теории игр, можно выделить наиболее характерные психофизиологические черты, сопровождающие игру.

Прежде всего, это преобладание положительных эмоций над отрицательными и реакцией преодоления. В игре всегда есть возможность реализовать такие основные базисные потребности, как потребность развития собственной исключительности и общения, возможность получить положительную эмоцию любым путем, независимо от ее системной принадлежности. Всегда появляется возможность избежать неудачи путем переключения на другую деятельность, где прогностическая вероятность достижения положительного результата выше, чем отрицательного.

В игровой ситуации возможен быстрый переход от одной формы деятельности к другой, что обеспечивает постоянное получение положительных эмоций и создает условия для ухода от отрицательных воздействий к положительным. Если достижение положительного результата становится маловероятным, а мотивация низкой, игра прекращается. В игре нет явного насилия и агрессии, но они могут

проявиться как средство достижения цели. Быстрая смена отрицательных эмоций положительными защищает организм от “сшибок” и стресса.

В игре процесс достижения цели организован таким образом, что всегда можно изменить скорость достижения цели, расстояние до нее, время и вероятность ее достижения. Например, малыш выпустил сосок матери и поймал его, захватил ногу или игрушку и отпустил и т.д., можно сменить и саму цель - не удалось ткнуть пальцем в нос матери, можно поиграть собственной ногой. Захватив желаемую игрушку (достигнув цель), всегда есть возможность не отпускать ее далеко от себя. Взаимодействуя с ней и изменяя темп и время этого взаимодействия можно продлить эмоционально положительное состояние. Иными словами, в игре всегда есть возможность удовлетворения системы положительных эмоций и избегания отрицательных.

В игре создаются условия, при которых положительный результат достигается с б***о***льшей вероятностью. При этом внешние условия в большой мере способствуют возникновению положительных эмоций. В этом и опасность увлечения играми – возникновение игромании, с чем особенно часто стали сталкиваться не только дети, но и взрослые.

Не менее важный фактор – коллективность игр, их соревновательный характер, что создает у детей дополнительную мотивацию управления своим поведением. Вместе с этим в совместной, особенно, подвижной игре у ребенка проявляются и межличностные отношения от избирательного предпочтения того или иного сверстника до появления первоначального интереса к нему, от привлечения его в свою игру и деятельность до появление просоциального поведения по отношению к нему, что выражается в способности одного ребенка помочь другому, уступить в чем-то или поделиться с ним.

Вместе с этим, в игре с ребенком, в обещании с ним

удовлетворяются не только его потребности, но и потребности другого или других субъектов (мать, сверстник, воспитатель) в получении положительных эмоций, по принципу обратной связи, удовлетворяет и свои собственные потребности. И это самое главное во взаимодействии взрослых и малыша, как в целом становления его личности, так и развитии его целенаправленного поведения формирования межличностных социальных взаимоотношений.

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: растет сеть альтернативных дошкольных учреждений, появляются новые программы дошкольного воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы.

Однако на фоне этих прогрессивных изменений развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточно внимания в отличие от его интеллектуального развития.

- Формирование «умных» эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных приоритетных задач воспитания.
- В процессе развития ребенка происходят изменения в его эмоциональной сфере. Меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, формируется способность сознавать и контролировать свои эмоции. Однако сама по себе эмоциональная сфера качественно не развивается. Ее необходимо развивать.

То, что писал Л.С. Выготский о феномене «засушенное сердце» (отсутствие чувства), наблюдавшемся у его современников и связанном с воспитанием, направленным на логизированное и интеллектуальное поведение, не потеряло актуальности и в наше время, когда, помимо соответствующей направленности воспитания и обучения, «обесчувствованию» способствует технологизация жизни, в которой

участвует ребенок.

Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, крайне актуальна и важна.

4.2. Игровые технологии формирования поведения

Игра – неотъемлемая составляющая жизни ребенка, отражающая внутреннюю потребность детей в активной деятельности. Ребенок должен играть, в детском возрасте это составляет норму его жизни. В игре он соединяется с миром взрослых, принимает на себя роль взрослого и действует, как взрослый. Это особый вид самостоятельной творческой деятельности, которая носит развивающий и воспитательный характер. В процессе игры возникают реальные отношения между детьми как партнерами. Реальные отношения включают функцию планирования игр, выбор сюжета, распределение ролей, игровых предметов, развитие сюжета и коррекцию. Они определяются личностными особенностями ребенка и характером межличностных отношений. Внутри этих реальных отношений происходит осознание и усвоение морально-нравственных норм. Игра требует от ребенка отказа от спонтанных сиюминутных желаний и подчинения правилам, тем самым обеспечивается переход к произвольной регуляции поведения, укрепляется чувство ответственности и справедливости. В игре он соединяется с миром взрослых, принимает на себя роль взрослого и действует, как взрослый. Это особый вид самостоятельной творческой деятельности, которая носит развивающий и воспитательный характер.

Игра многофункциональна:

она отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности;

игра является средством познания окружающего мира;

- в игре дети обогащают чувственный и жизненный опыт; развивают социальный опыт, осваивает нормы поведения и общения;

- в игре проявляется самостоятельность, инициативность ребенка; его «взрослость», ребенок обживается в мире взрослых, моделируя ситуации будущей жизни;

- в игре ребенок развивает воображение и фантазию; учится воплощать замысел и доводить дело до конца.

Дошкольный возраст характеризуется зависимостью и одновременно отдаленностью от мира взрослых. В игре ребенок удовлетворяет свою потребность жить как взрослый. Игра предоставляет ребенку возможность самореализации на данном возрастном этапе, это способ его участия в жизни взрослых и развития новых социальных, межличностных потребностей и мотивов, общения, развития качеств, необходимых будущему школьнику: любознательности, самостоятельности, инициативности, — а также таких психических процессов, как восприятие, воображение, речь и других, формированию которых способствует игра.

В процессе игры возникают реальные отношения между детьми как партнерами. Реальные отношения включают функцию планирования игр, выбор сюжета, распределение ролей, игровых предметов, развитие сюжета и коррекцию. Они определяются личностными особенностями ребенка и характером межличностных отношений. Внутри этих реальных отношений происходит осознание и усвоение морально-нравственных норм. Игра

требует от ребенка отказа от спонтанных сиюминутных желаний и подчинения правилам, тем самым обеспечивается переход к *произвольной регуляции* поведения, укрепляется чувство ответственности и справедливости.

Современная психология рассматривает игру как мощное средство терапии. Цель игровой терапии — дать ребенку свободу, возможность самому оценить свое поведение, понять собственный творческий потенциал, поддержать положительный образ собственного «Я». Ребенок должен выразить себя в игре, предстать таким, какой он есть. У него есть право быть самим собой, право на самореализацию.

4.3 Игровая терапия

Игровая терапия — метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром — игра.

Игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого. Это средство для выражения чувств, исследования отношений и самореализации. Специалисты, работающие с проблемными детьми (психологи, психотерапевты, педиатры, социальные работники и педагоги), уже давно заметили, что ребенку намного проще выражать свои переживания, потребности, мечты в игровом процессе. Первоначально игровая терапия развивалась в рамках психоанализа (А. Фрейд, М. Кляйн)

Термин «игровая терапия» был впервые предложен известным психоаналитиком М. Кляйн в 1920-х годах. Она предположила, что в

детской игровой деятельности всегда присутствует символический смысл. Через игру ребенок выражает бессознательные импульсы, влечения, подавленные фантазии и т. п.

Таким образом, игра в работе с детьми заменяет метод свободных ассоциаций, применяемый во взрослом психоанализе, и может позволить аналитику непосредственно соприкоснуться с бессознательным ребенка. Символические смыслы должны быть проинтерпретированы анаитиком.
Одной из наиболее важных задач, решаемых игровой терапией являются:
1) развитие способности эмоциональной саморегуляции;
2) восстановление доверия к взрослым и сверстникам, оптимизация отношений в системах «ребенок — взрослые», «ребенок — другие дети»;
3) коррекция и профилактика поведенческих отклонений.

Направленная игротерапия эффективное средство психокоррекции и психотерапии детей с личностными, когнитивными, психо-моторными особенностями, психическими нарушениями различной степени выраженности. При этом основным объектом внимания педагога-психолога являются наблюдаемые изменения или нарушения поведения ребенка в ситуации "здесь и теперь". Методика руководства игровой деятельностью не должна восприниматься ребенком как нечто "жесткое", поэтому в коррекционной игре отсутствуют дидактические объяснения содержания игры, подведение итогов и проведение игр в виде регламентированных занятий. Игровая терапия помогает решить проблемы с поведением (психопатоподобная сиптоматика, агрессивность, двигательная расторможеность, синдром дефицита внимания и гиперактивность, воровство, уходы из дома, и т.п.), преодолеть трудности с обучением (избегание умственных усилий, сниженный внутренний план действий), предотвратить эмоциональные расстройства: (вегето-инстинктивная тревожность, боязливость, нерешительность,

повышенная сензитивность, страхи; или наоборот, эмоциональная отгороженность, отстраненность; эмоциональная уплощенность, дурашливость, подчиняемость, конформность).

Цель игровой терапии — дать ребенку свободу, возможность самому оценить свое поведение, понять собственный творческий потенциал, поддержать положительный образ собственного «Я». В игре он обретает право быть самим собой, право на самореализацию, проявить свою индивидуальность. У него появляется возможность выразить себя в игре, предстать таким, какой он есть, зарождается право быть самим собой, право на самореализацию. В процессе игры возникают реальные отношения между детьми как партнерами. Реальные отношения включают функцию планирования игр, выбор сюжета, распределение ролей, игровых предметов, развитие сюжета и коррекцию. Они определяются личностными особенностями ребенка и характером межличностных отношений. Внутри этих реальных отношений происходит осознание и усвоение морально-нравственных норм. Игра требует от ребенка отказа от спонтанных сиюминутных желаний и подчинения правилам, тем самым обеспечивается переход к произвольной регуляции поведения, укрепляется чувство ответственности и справедливости.

В процессе игры формируются межличностные отношения между детьми как партнерами. Они включают функцию планирования игр, выбор сюжета, распределение ролей, игровых предметов, развитие сюжета и коррекцию, которые определяются личностными особенностями ребенка и характером межличностных отношений, обеспечивая переход к произвольной регуляции поведения, укреплению чувства ответственности и справедливости.

Мы категорически против того, чтобы рассматривать дошкольное детство как период взросления ребенка, предназначенный только для

интеллектуального развития и подготовке к школе и будущим жизненным трудностям. Понимая, что детство – это особым мир, в котором человек существует около полутора десятка лет и в котором закладывается фундамент душевного здоровья, мы огромное значение придаем игре в развитии и воспитании ребенка. Вместе с этим, кроме получения удовольствия в игре, развития навыков, необходимых во взрослой жизни и т.д., игра, как средство насыщения положительными эмоциями, облает и рядом иных свойств.

Важнейшими условиями становления физически и социально здорового ребенка является обстановка эмоционального комфорта, любви и….. **игры**! Из опыта детских эмоций во взрослой жизни черпаются силы и уверенность, позволяющие ему стать уверенным в своих силах, успешным и самореализоваться. Именно ролевая игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте. Согласно теории отечественного психолога Д. Б. Эльконина, именно внутри ролевой игры происходит наиболее интенсивное развитие познавательной и личностной сферы ребенка. Исходя из этого, в дошкольном образовательном учреждении, нельзя упускать этот вид деятельности дошкольников. Для того чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия, необходимо иметь представление о развивающем значении ролевой игры, хорошо знать ее специфику, закономерности ее развития, уровень ее сформированности у своих воспитанников.

Совместная игра детей – как модель взрослого мира – намного действеннее назидательных слов взрослых и бесконечных правил.

Преимуществом игровой деятельности является частое проигрывание одних и тех же ситуаций, повторение и закрепление вариантов поведения и реагирования на действия партнера по игре и общению, возможность поменяться ролями и прочувствовать на себе те

эмоции, которые только что испытал другой, возможность выработки реакций саморегуляции и волевого регулирования своего поведения, тренинг эмоциональности и создания определенного запаса прочности эмоциональной системы, что является ранней профилактикой стресса и эмоциональной лабильности. Именно поэтому большое значение приобретает различные виды игровой терапия.

Арттерапия. Современная педагогика и психология в поиске эффективных средств психокоррекции все больше ориентируются на использование искусства в процессе обучения, воспитания и развития детей.

Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства основаны на том, что ребенку предоставлены неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в процессе творчества. Ребенок утверждает свое «Я», собственную неповторимость. Интерес окружающих и принятие результатов творчества повышает самооценку. Это обеспечивает решение задач адаптации ребенка в социальной среде.

Арттерапия — одна из инновационных гуманистических систем, которая развивает новое направление в педагогических исследованиях — терапевтическое. Она является интеграцией педагогики и психотерапии, развивая потенциал психического здоровья детей. Этот вид игровой терапии основан на том, что «Я» человека отражается в зрительных образах, в картинах, другой продукции творчества, используется в целях высвобождения «Я» человека. Ребенок осознает свой личностный рост, получает опыт самопознания и самоприятия, эстетический опыт.

Арттерапия включает различные виды искусств, которые применяются

в лечебных целях. Можно обобщить это направление как терапию творчеством, т. е. креативную терапию, выступающую как лечебный, гармонизирующий фактор. Психотерапевтическое воздействие основано на создании особой атмосферы эмоциональной теплоты, эмпатии, доверия в процессе работы. Человеку, нуждающемуся в помощи, важно быть услышанным и понятым, получить внимание и участие.

Среди разных направлений арттерапии можно выделить изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительно искусства) и кинезитерапию (танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику, эвритмию — лечебное воздействие движением).

Основными функциями арттерапии являются:

- катарсистическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний);
- регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, моделирование положительного эмоционального состояния);
- коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

Имаготерапия (от лат. imago — образ) занимает особое место среди видов арттерапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса [Вольпер, Говоров, 1973]. Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, а также о единстве личности и образа. В соответствии с этим задачами имаготерапии являются:

— укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;

— воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять РОЛЬ,

соответствующую течению событий, — принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»,

— развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности,

— тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитание волевых качеств, способностей к саморегуляции,

— создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса, обогащающего жизнь новым содержанием.

По своей организации имаготерапия может проводиться в разных формах:

—*индивидуальной* (использование пересказа прозаического) изведения; переход рассказа в заранее запланированный психолог диалог, который по своему содержанию может отражать и развивать изложенную ситуацию, импровизационный диалог по заданной ситуации в «режиссерской игре» с персонажами в «театре» на столе или на ширме);

— *групповой* (драматизация народной, авторской сказки, где и ребенок исполняет «лечебный» образ персонажа, театрализация ей специально составленного для него рассказа, инсценирование фрагмента классической или современной пьесы).

Имаготерапия имеет различные подвиды: *куклотерапию, обазно-ролевую драмтерапию, психодраму.*

Куклотерапия используется в работе с детьми и основана на

идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Используется данная методика при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы и т. д. Технология

проведения куклотерапии заключается том, что с дорогим для ребенка персонажем разыгрывается в лицах в «режиссерской игре» история, связанная с травмирующей его ситуацией. Необходимо в ходе игры добиться того, чтобы инсценирование рассказа захватило ребенка и он, сочувствуя герою, идей филировался с ним. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка должно возрастать. Для этого сюжет строится по «нарастающей», с «разворачиванием» конфликта в конце достигнув максимума, сменяется бурными эмоциональными реакциями (плачем, смехом), снятием напряжения. После завершен «спектакля» ребенок должен почувствовать облегчение. Важно, чтобы в театрализованном действии было начало, кульминация (когда герою угрожает что-либо) и развязка (герой побеждает) Конец должен быть всегда позитивным.

Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое постоянно испытывает ребенок, до такой степени, чтобы оно могло перейти в новую форму — расслабление, катарсис.

В групповой форме имаготерапии — ***образно-ролевая! драмтерапия*** (разыгрывание по ролям и драматизация сюжета), где осуществляется «реконструкция поведенческой реакции. Роль — «лечебный образ» — подбирается с учетом индивидуальных, конструктивных форм общения. Проигрывание ролей направлено на разрушение старых патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов. Правильный подбор образов обеспечивает предварительная психолого-педагогическая диагностика. Образно-ролевая драмтерапия помогает решать различные проблемные ситуации. Например, при коррекции сниженной учебной мотивации у детей может использоваться игра в «школу зверей», где дети исполняют роли учеников и учителя. В

составе репертуара могут быть как специально составленные сюжеты, так и известные сказки А. С. Пушкина, А. Н. Толстого, Е. Л. Шварца и др.

Другим видом театрализации психотерапевтического процесса является ***психодрама.*** Ее основателем является известный психолог, психотерапевт Дж. Морено (1892-1972). Сущность психодрамы состоят в том, что «актеры»-дети играют не готовые роли, а свободно под руководством психолога, разыгрывают импровизацию на тему проблемной, травмирующей ситуации. При этом «актеры» и «зрители» меняются местами в процессе повторения импровизации. Результатом психодрамы является катарсис; эмоциональное потрясение и внутреннее очищение, переработка травмирующей ситуации, при этом катарсис распространяется как на «актеров», так и на «зрителей» психодрамы.

Изотерапия применяется для коррекции эмоциональной депривации, снижения чувства одиночества, страха, искаженной самооценки, коррекции конфликтных межличностных отношений. Она включает рисование и лепку. Среди разнообразных типов заданий, используемых в практике изотерапии, выделим цветотерапию — упражнения с цветом, изучение его свойств и самовыражение при помощи цветовых поверхностей.

Упражнения для развития цветового восприятия необычайно важны на этапе детского развития, так как мышление ребенка дошкольного возраста наглядно-образное. По словам К. Д. Ушинского «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще». Рисование акварелью по

мокрому листу бумаги позволяет исследовать мир цвета и оказывает эмоциональное воздействие. Здесь большие возможности для экспериментирования, получения разнообразных цветовых оттенков, которые дифференцированно воздействуют на психическое состояние ребенка и обогащают эмоциональный опыт: ребенок свободен в выборе цвета, может свободно выразить собственное эмоциональное состояние.

Большой вклад в развитие теории цвета внес И. В. Гете, известный немецкий поэт, философ и ученый. Исследуя природу света и разложение белого цвета в спектр радуги, он выделил три основных цвета — красный, желтый и синий, а также противоположные им — зеленый, фиолетовый и оранжевый. Остальные цвета получаются путем смешения трех основных. Предоставив ребенку возможность свободного исследования характера этих трех основных цветов, можно наблюдать исследовательский путь в изучении богатства новых цветов и оттенков. Происходит положительное воздействие цветотерапии на эмоциональное состояние, улучшается поведение ребенка, возникают творческие импульсы для игры и другой деятельности.

Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии выделяют направления этого метода:

— использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации детьми;

— побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами — ***задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме,*** где вербальный контакт затруднен. Во

многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами.

Техника направленной визуализации

Совместно с изотерапией используется также техника направленной визуализации, которая позволяет максимально «разбудить» воображение ребенка согласно теме, представить, а затем воспроизвести (в рисунке, аппликации, скульптуре) увиденное. Техника направленной визуализации в сочетании с изобразительной работой включает в себя три этапа:

- Настройку на визуализацию

«Закройте глаза, и мы отправимся в воображаемое фантастическое путешествие. Когда мы возвратимся, вы откроете глаза и нарисуете что-нибудь из того, что произойдет в путешествии».

«Сейчас я расскажу вам маленькую историю и приглашаю вас совершить воображаемое путешествие».

- процесс творческой работы
- вербализацию чувств, мыслей, возникших в результате рассматривания своей творческой работы

Особенности этого этапа изобразительной деятельности таковы:

Педагог просит ребенка описать картинку так, как будто картинкой является он сам, с использованием слова «Я».

Пример «путешествия»: «Куст роз»

«Закрой глаза и войди в свое пространство. Вообразив себя кустом

роз, посмотри: Какой ты куст? На тебе есть цветы? Если есть, то какие (они не обязательно должны быть розами)? Какого цвета твои цветы? Сколько их у тебя? Полностью ли распустились твои цветы, или у тебя только бутоны? Есть ли у тебя листья? Какие они? Как выглядит твой стебель и ветви? Как выглядят твои корни? Может быть, у тебя их нет? Если есть, то какие они? Где ты растешь? Что окружает тебя? Как ты поддерживаешь свое существование? Кто-нибудь ухаживает за тобой? Какая сейчас погода?

А теперь ты возвращаешься обратно. Открой глаза и, когда будешь готов, нарисуй свой куст роз . Не беспокойся, хорошо ли нарисовано, главное суметь описать свой куст роз».

Тексты инструкций к упражнениям

- «Сейчас ты будешь в течение минуты смотреть на этот цветок. Я засеку время по секундомеру (песочным часам) и затем попрошу, когда закончится время, сделать рисунок тех чувств, которые ты испытывал, когда смотрел на него».
- «Попробуй выразить свой мир в виде образов, представленных в цветах, линиях, формах, символах. Как выглядел бы мир, если бы он был таким, как тебе хочется».
- «Нарисуй, что ты делаешь, когда ты сердишься; что заставляет тебя быть сердитым».
- «Изобрази место, которое делает тебя счастливыми; как ты себя чувствуешь в данный момент; как бы ты хотел себя чувствовать».
- «Нарисуй себя: как ты выглядишь сейчас, как бы ты хотел выглядеть, когда станешь старше; когда ты состаришься, когда ты был младше (в каком-то определенном возрасте или вообще)».
- «Вернись назад в какое-то время или к какой-то сцене. Нарисуй то время, когда ты чувствовал себя наиболее бодрым».

- «Нарисуй то время, которое ты вспоминаешь в первую очередь, ту вещь, которая тебе приходит в голову; семейную сценку; твой любимый обед; сон».
- «Нарисуй, где бы ты хотел быть: идеальное место, любимое место. Или место, которое ты не любишь; самую худшую вещь, которую ты можешь себе представить».
- «Нарисуй, как ты обращаешь на себя внимание, каким образом ты добиваешься того, чего ты хочешь; что ты делаешь, когда ощущаешь печаль, беспокойство, ревность, одиночество».
- «Нарисуй: счастливые линии, мягкие линии, линии печальные, сердитые, испуганные и т. д.».
- «Нарисуй вещи, противоположные друг другу: слабый — сильный; счастливый — несчастный, печальный — веселый; любить — не любить; хороший — плохой; счастье — несчастье; доверие — подозрение; отдельно — вместе».
- «Нарисуй подарок, который тебе хотелось бы получить. А что тебе хотелось бы подарить? Кто мог бы тебе это подарить? Кому бы ты мог это подарить?»

Работая с детьми, можно также произносить слова и предлагать детям быстро рисовать то, что обозначают эти слова: любовь, красота, тревога, свобода, милосердие и т. д.

В качестве тем для рисунков можно использовать множество других вещей: фантазии, рассказы, звуки, движения, достопримечательности. Можно также комбинировать рисование с сочинением литературных произведений, стихов.

«Представляйте, что мы идем вместе».

«Мысленно воображайте то, о чем я расскажу вам, и замечайте, как вы будете чувствовать себя, пока будете делать это».

«Обратите внимание на то, будет ли вам приятно совершать это маленькое путешествие или нет».

«Если какая-нибудь часть путешествия вам не понравится, не нужно его совершать, просто слушайте мой голос, следуйте за мной, если хотите, и следите за тем, что происходит».

Второй этап.

Рассказывание или чтение истории, путешествия

Креативная (песочная) терапия.

Песочная терапия, разработанная швейцарским психологом Дорой Калфф, становится все более популярным видом коррекционной работы с

дошкольниками. Древняя мудрость гласит: «Путь, по которому должен следовать поток жизни, написан на песке». Действительно, когда ребенок прикасается к песку, «удивительный спектакль внутренней жизни начинает разворачиваться вовне». И, когда он заканчивает свою игру, то «предстает перед нами изменившимся: он прошел какой-то кусочек своего пути и стал хотя бы немного ближе самому себе».

Песочная терапия позволяет взглянуть на внутренний мир ребенка, ибо песочные картины являются его отражением. С помощью них можно разобраться в желаниях, возможностях ребенка, узнать о его проблемах и страхах, о его взаимоотношениях с родителями, сверстниками, педагогами, отношении к самому себе как к личности, найти уязвимые места, увидеть лучшее решение проблемы, возникшей перед ребенком. Научив его находить гармонию в песочной картине, мы получаем возможность подсказать ему пути гармоничного и конструктивного взаимодействия с окружающим миром, даем ему опыт владения собой и

контроля над ситуацией. Для тех, кто уже использует ее в своей практике, очевидна эффективность креативной терапии. Тем, кто желает сделать песок и песочницу своими союзниками, полезно познакомиться с опытом работы доктора психологических наук Т.Д. Зинкевич – Евстигнеевой и психолога и игротерапевта Т.М. Грабенко

Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка

Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной (рассказ о готовой композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл композиции) экспрессии Впервые идея использования песка в игре с больными и психологически неблагополучными детьми была реализована английским детским психотерапевтом Маргарет Ловенфельд в 1930-х годах. Ловенфельд придавала большое значение тактильному контакту ребенка с песком и водой, дополнявшему проективную игру с различными предметами и куклами. Она работала с двумя подносами, один из которых был наполнен песком, другой — водой. Детям также предлагались обычные формочки для игры в песочнице и коробки с миниатюрными игрушками. Ребенку предоставлялась возможность свободно играть с песком, водой. Дети называли этот процесс «строить мир». М. Ловенфельд назвала свою методику — техникой «построения мира».

В 1950-х годах швейцарский психоаналитик Дора Кальфф, глубоко изучив методику «построения мира», начала разрабатывать юнгианскую песочную терапию, ставшую впоследствии самостоятельным направлением в психотерапии. Д. Кальфф положила в основу своего подхода к песочной терапии теорию К. Г. Юнга. Технология работы с песком была модифицирована ею в соответствии с теоретической базой.

Сегодня «песочницу» активно используют в гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой и семейной терапии, в детском психоанализе. И, конечно же, она может входить в инструментарий интегративной арттерапии.

В качестве материалов используются песок, вода и миниатюрные фигурки:

- Фигурки людей разного пола и возраста, представителей различных исторических эпох, разнообразных профессий. Кукольные семейства, фантастические существа, персонажи сказок, легенд, мифов, боги и богини разных народов, колдуны, ведьмы и пр.
- Животные (наземные, летающие, водные обитатели) как дикие, так и домашние, а также вымершие и доисторические представители фауны, фантастические животные (единорог, грифон, пегас и т. п.).
- Дома, другие жилища, мебель, мосты, лестницы, заборы, ворота, здания, имеющие специальное предназначение (вокзалы, больницы, школы и т. п.), храмы различных религий.
- Продукты питания, домашняя утварь, орудия труда.
- Деревья, кусты, цветы и другие растения.
- Природный материал: камешки, мох, кора деревьев, плоды деревьев, ракушки, кораллы, перышки, сухие ветки, засушенные цветы.

Небесные объекты (солнце, луна, звезды, радуга и пр.).

Транспортные средства (наземные, водные, воздушные).

«Мультяшные» персонажи.

Маски.

Монеты, пуговицы, ювелирные изделия, нитки, кусочки кожи, меха. Зеркала.

- Ритуальные предметы.
- Миниатюрные часы, весы, маятник.

- Ларцы, коробочки.
- Миниатюрные музыкальные инструменты. Разноцветные стеклянные и хрустальные шарики и многое другое.

В песочнице ребенок создает картину, которая его волнует в данный момент. Основная идея песочной картины отражает актуальные жизненные ценности, потребности, «зону ближайшего развития» автора. Иными словами, основная идея расскажет нам о том, что является для ребенка наиболее значимым в данный момент. Над чем он сознательно или бессознательно работает, к чему стремится. Узнать основную идею песочной картины можно, как минимум, тремя способами.

1. Попросить ребенка дать название миру, созданному в песочнице.
2. Предложить ему ответить на один из вопросов:

- Что это за мир?
- Что это за страна?
- Что самое главное жители этой страны могли бы сказать жителям других стран и миров?
- Чему нас может научить опыт путешествия по этой стране, по этому миру?

Кинезитерапия.

Болгарские ученые Л. Бонев, Л. Слынчев, Ст. Банков, впервые использовавшие термин «кинезитерапия», отнесли ее к неспецифическим

действующим терапевтическим факторам и определили, что различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и

создают новые, обеспечивающие необходимую защиту. Кинезитерапия основана на связи музыки и речи с движением в пространстве и во времени. На языке жеста, мимики, в позах и движениях отражается внутреннее эмоциональное состояние ребенка. Психологическая разрядка основана на свободных движениях, без строгой регламентации. Широко применяются народные игры, танцы, песни и тексты. Кинезитерапия рассматривается как система различных видов телесно-ориентированной психотерапии, она является невербальным способом коррекции психического состояния детей.

Чтобы человек мог чувствовать себя единым, вернуть себе ощущение целостности, необходимо научить его не только интеллектуальному пониманию или интерпретации информации, но и переживанию в настоящий момент обоюдного единства тела и психики, целостности всего организма. Все методы кинезитерапии направлены на то, чтобы обеспечить условия, в которых человек сможет пережить свое состояние как взаимосвязь психического и телесного и таким образом получить опыт обновления и одухотворенности.

Использование движений в коррекции психоэмоциональных состояний основывается на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения — теории телесно-ориентированной терапии В. Райха. Суть этой теории заключается в том, что черты характера человека и психические процессы проявляются в индивидуальном облике: походке, мимике, жестах. Механизмом подавления эмоций является мышечная ригидность, которая тормозит свободное выражение чувств и эмоций. Психические травмы создают «мышечный панцирь». Существуют семь основных сегментов мышц: на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и бедер, — в которых «закупорены» различные отрицательные эмоции. Снятие напряжения в

движении приводит к раскрытию человека, его чувств, мыслей или эмоций. Гибкое тело оказывается способным к выражению более широкого спектра мыслей и чувств. Осознание своего тела, его возможностей выразительного движения означает и осознание богатства чувств. В. Райх рекомендовал разминать мышцы пациента руками, разработал комплекс физических упражнений, который успешно применял на практике для лечения целого ряда психосоматических заболеваний.

Ребенок дошкольного возраста может свободно следовать взрослому в движении, используя свои подражательные способности. Здесь нет механического копирования, но происходит слияние с образом, внутренняя активная переработка этого образа и самовыражение в движении. Мир движений открывается ребенку как особая действительность, которая ждет исследования. А. В. Запорожец отмечает, что ребенок сначала ощущает движение, а затем делает его управляемым. Данное звено как раз и опускается традиционной практикой формирования двигательной культуры. Детское движение еще не успело претерпеть необходимый процесс развития, включающий построение образа, а его уже пытаются форсированно автоматизировать моторной практикой путем упражнений. Движение не становится произвольным.

В процессе формирования двигательного образа активизируется воображение. Ребенок, подражая движению взрослого, активно работает над созданием внутреннего образа и творчески выражает его в собственном движении. С этой задачей сопряжена и необходимость формирования выразительности движения. С помощью воображения ребенок не только строит новый образ, проникает в него, но и передает смысловое значение другому человеку. Двигательный опыт оформляется эстетическим образом. Средством для этого могут служить музыка и речь. Движение становится своеобразным синтезом музыки и речи.

Среди различных видов кинезитерапии выделяется эвритмия, которая соединяет не только музыку и движение, но и поэтическую речь и движение. ***Эвритмия*** — искусство особого гармоничного движения, название которого восходит к древнегреческому искусству танца. Ритм понимается как качество живого организма. Эвритмия появляется в начале XXв. в Европе (в Швейцарии, Германии). Это один из способов выражения музыкального и поэтического в движении и пространстве, основы которого были разработаны Р. Штейнером, немецким философом и мыслителем.

Отмечая пограничное положение эвритмического движения между пантомимой и танцем, Р. Штейнер указывал на дидактический, эстетический и гигиенический аспекты. Говоря о дидактическом аспекте, он подчеркивает, что душа человека раскрывается в движениях в силу своей связанности с телом. Эстетический элемент выражает художественность движения. Гигиеническое воздействие эвритмии заключено в оздоровлении психосоматической организации человека: «Поскольку физическое тело приведено в соответствие с миром движения и здоровая подвижность обращена на дидактику, становится возможным оздоровляющее воздействие на физический организм и на душевную организацию человека» [15, с. 43].

Эвритмия была известна в России до революции. Такие выдающиеся деятели отечественной культуры, как поэты А. Белый и М. Волошин, его супруга художница М. Сабашникова и др., находились у истоков возникновения этого искусства и упоминают об истории его создания и силе воздействия в своих художественных произведениях. М. Сабашникова развивала эвритмическое движение в 1920-х гг. в Москве. В эти же годы участники МХАТ’овской студии под руководством М. Чехова изучали эвритмию как часть актерского тренинга с целью сделать жест более

выразительным и создать особую атмосферу взаимодействия между пространством зрительного зала и сценой. Однако политические изменения привели к общественному забвению эвритмии в России. Возрождение эвритмии как терапевтического и художественного движения началось в 1990-х гг. в Москве и Санкт-Петербурге.

В процессе кинезитерапевтического эвритмического занятия улучшается самочувствие, повышается двигательная активность и работоспособность. Ребенок переживает свою успешность, надежду, пробуждение эмоций, позитивный настрой, интерес к окружающему (эмоционально-волевой уровень). В такой игре улучшаются межличностные отношения, ребенок познание себя в благоприятной атмосфере, у него повышается самооценка в дружеской ситуации, принятие себя, своей неповторимой индивидуальности (социально-ценностный уровень). Формируются системы духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей, знакомство с музыкальной и поэтической культурой и особенностями менталитета русского и других народов мира, укрепление чувства ответственности и справедливости (духовно-нравственный аспект).

Эвритмические занятия для дошкольников всегда проходят в форме увлекательной сказочной истории, которая рассказывается педагогом и создается действиями всех участников. Подражая движениям педагога, дети перевоплощаются в образы различных растений и животных, проживают явления природы, имитируют деятельность людей. Стихи и музыка выбираются в соответствии с сезонным состоянием природы, усиливая терапевтическое воздействие годового ритма. Педагог побуждает детей выразить эмоции и внутренние образы посредством движения, невербально (не словесно). Занятие характеризуется состоянием активного слушания, ребенка побуждают двигаться, а не говорить. Совместное

движение, атмосфера свободы и творчества дают ребенку возможность раскрыть себя, преобразовать внутренний мир. Психотерапевтическое воздействие движения приводит к улучшению эмоционального состояния, приобретению уверенности, осознанию собственной неповторимости, удовлетворенности от взаимодействия с другими людьми.

Практика показывает, что в процессе кинезитерапевтического занятия создается дружеская атмосфера, способствующая самовыражению детей в свободном эмоциональном движении. После занятия можно наблюдать некоторые характерные движения во время свободной игры или сказки — спектакля, который дети создают самостоятельно. Наблюдается улучшение эмоционального состояния детей, формируется позитивный настрой, дети проявляют эмпатию, становятся дружелюбнее и свободнее в фантазии и творческих замыслах. Приобретенный опыт и совместные переживания детей и взрослых становятся базой для поддержания русских традиций в семье.

Во время игр педагог стимулирует ребенка на изменение поведения и сам гибко изменяет собственное игровое поведение. В процессе направленной ктнезиотерапии педагог постоянно варьирует, упрощает или усложняет репертуар игровых взаимодействий с ребенком в зависимости от изменения типа и выраженности нарушений поведения у детей. В процессе таких игровых психотерапевтических взаимодействий и взаимотношений репертуар поведенческих навыков ребенка становится более богатым и управляемым. Это, в свою очередь способствует повышению адаптивности ребенка к изменениям в окружающей действительности, снижению нарушений поведения у ребенка-дошкольника.

Так, например, при коррекции эмоциональной отстраненности, аутистического формирования личности ребенка на первый план

выступают следующие игровые задачи-приемы, реализующие одноименные стратегии:

- игровые задачи установления эмоционального контакта с ребенком.
- игровые задачи стимуляции зрительного контакта.
- игровые задачи с действиями телесного контакта с ребенком.
- игровые задачи ориентации на состояние взрослого Али сверстника.
- игровые задачи стимуляции положительных эмоций.
- игровые задачи с совместными действиями детей.
- игровые задачи стимуляции речевого общения.

А. для коррекции нерешительности могут использоваться в первую очередь:

- игровые задачи положительного подкрепления промежуточных и конечных результатов в игре и в поведении ребенка.
- игровые задачи преодоления нерешительности в специально созданных игровых ситуациях "здесь и теперь".
- игровые задачи стимуляции положительных эмоций у детей.
- игровые задачи с элементами стимуляции чувства юмора у ребенка.

Подвижные психокорркционные игры

Тише едешь

Водящий и играющие находятся по разные стороны двух линий, которые прочерчены на расстоянии 5-6 м друг от друга. Задача играющих: как можно быстрее дойти до водящего и дотронуться до него. Тот, кто это сделал, становится водящим. Играющие двигаются только по словам водящего: "Тише едешь - дальше будешь. Стоп!". На слово "стоп" все замирают. Если водящий заметил, что кто-то зашевелился, он посылает играющего за черту.

Двенадцать палочек

Для игры нужны дощечка и двенадцать палочек. Дощечку кладут на плоский камень, чтобы получилось подобие качелей. На нижний конец кладут 12 палочек, а по верхнему ударяют так, чтобы все дощечки разлетелись. Водящий собирает палочки, а играющие в это время убегают и прячутся. Когда палочки сложены, водящий отправляется искать спрятавшихся. Найденный игрок выбывает из игры. Любой играющий может незаметно подойти из "качелькам" и вновь разбросать палочки. Игра заканчивается, когда все игроки найдены и палочки на месте.

Отгадай, чей голосок

Водящий отходит в сторону, пока играющие договариваются, кто будет подавать голос. Затем водящий встает в круг и закрывает глаза. Играющие идут по кругу со словами: "Мы собрались дружно в круг, повернулись разом вдруг, а как скажем "скок, скок, скок" {эти слова произносит один человек), отгадай чей голосок". Водящий открывает глаза и отгадывает, кто из ребят сказал "скок, скок, скок". Если это ему удается, он и говорящий меняются местами.

Светофор

На площадке чертятся две линии на расстоянии 5-6 м друг от друга. Играющие стоят за одной линией. Водящий стоит между линиями примерно посередине, спиной к играющим. Водящий называет какой-то цвет. Если у играющих этот цвет присутствует в одежде, они беспрепятственно проходят за другую линию. Если такого цвета в одежде нет, то водящий может "осалить" перебегающего игрока. "Осаленный" становится водящим.

Невод

Игра проходит на ограниченной площадке, пределы которой нельзя пересекать никому из играющих. Двое или трое берутся за руки, образуя "невод". Их задача - поймать как можно больше "плавающих рыб", т. е. остальных игроков. Задача "рыб" - не попасть в "невод". Если "рыбка" не смогла увильнуть и оказалась в "неводе", то она присоединяется к водящим и сама становится частью "невода". "Рыбки" не имеют права рвать "невод", т. е. расцеплять руки у водящих. Игра продолжается до того момента, пока не останется один игрок "рыбкой".

Белки на дереве

Все играющие - "белки", они должны находиться на дереве (стоять на деревянных предметах или держаться за дерево). Между деревьями бегает "собака" - водящий. "Белки" прыгают, перебегают с дерева на дерево, а "собака" должна поймать (салить) бегающих "белок". Если это ей удалось, "собака" и 'белка" меняются местами. В эту игру лучше играть в роще, где много деревьев.

Кот и мыши

На расстоянии 10 м. чертятся две линии: за одной - домик "кота", за другой - домик "мышей". Водящий - "кот" спит в своем домике* а "мышата" идут к нему со словами: Вышли мыши как-то раз Посмотреть который час. Раз, два, три, четыре, Мыши дернули за гири... (В этот момент "мыши" подходят к "коту" и гуляют). Вдруг раздался страшный звон. Побежали мыши вон. После слова "вон" "кот" бежит догонять "мышей". Пойманные выбывают из игры или меняются ролями с "котом".

Подмигиши

Все играющие стоят парами по кругу, один игрок за спиной у

другого. Руки у всех опущены вниз. На линии круга стоит водящий без партнера. Он должен посмотреть в глаза кому-нибудь из игроков первой линии и подмигнуть. Тот, кому подмигнули, бежит и становится за спиной ведущего. Задача игрока второй линии удержать свою пару.

Атомы и молекулы

Все играющие беспорядочно передвигаются по игровой площадке, в этот момент все являются "атомами". Если ведущий говорит: "Реакция идет по три!", то это значит, что играющие должны встать по три. Если ведущий произносит: "Реакция идет по пять", то уже пять человек должны взяться за руки. На слова: "Реакция окончена" все расходятся. Те, кто по команде ведущего не успел выполнить условие, выходят из игры.

В связи с вышеизложенным наиболее интересной, на наш взгляд является система оригинальных психотерапевтических техник, разработанная заслуженным артистом России и доцентом С.И. Заморевым. Это уникальная авторская методика актерского тренинга, основанная на опыте С.В. Гиппиуса по развитию креативности («Гимнастика чувств»). Сосредоточение и рассредоточение внимания, умение расслабляться, умение работать с собственной эмоциональной памятью, работа со своими индивидуальными особенностями (осознание своих проблем, разрешение внутренних конфликтов, эмоциональных «блоков»), развитие фантазии, воображения, памяти, - вот далеко не полный перечень того, что интересует автора игротерапии. Система эмоционального реагирования – основа формирования отношений с внешним миром. В настоящее время доказано, что эмоции являются важнейшей формой психической деятельности.

4.3. Психокоррекционные игры

Игры на знакомство и установление контакта

Давай-ка познакомимся

Дети становятся в круг. Ведущий начинает игру словами: «Ты скорее поспеши. Как зовут тебя, скажи...», бросая при этом мяч одному из игроков. Тот ловит мяч, называет свое имя, потом он бросает мяч другому игроку, при этом снова произносятся слова: «Как зовут тебя, скажи ...» и т.д.

Хоровод знакомства

Все дети взявшись за руки водят хоровод со словами:

«Мы по кругу ходим, ходим,

Познакомиться хотим,

Стоят лишь те, кого зовут... (Сережи),

Ну, а мы с вами-сидим».

После этих слов дети, чье имя было названо, остаются стоять, а остальные приседают. Далее игра продолжается.

Воробей

Все дети становятся в круг. Внутри круга стоит ведущий. Дети скачут на одной ноге по кругу в одном направлении, а ведущий внутри круга в другом направлении, и при этом приговаривает:

«Скачет, скачет воробей-бей-бей,

Собирает всех друзей-зей-зей,

Много, много разных нас-нас-нас,

Выйдут...(Леночки) сейчас-час-час».

Названные дети входят в круг, берут ведущего за руку и игра повторяется

пока не будут названы имена всех детей.

Мячик

Ведущий держит в руках мяч и говорит:

«Разноцветный мячик

По дорожке скачет

По дорожке по тропинке

От березки до осинки

От осинки-поворот,

Прямо к ...(Ире) в огород!»

С последними словами вожатый бросает мяч вверх. Дети чье имя было названо, должны поймать мячик. Тот, кто поймал мяч, делает следующий бросок. Если названо имя, ребенка с которым нет, то мяч ловит ведущий и он делает следующий бросок.

Веселые задания

«Слушай, смейся выполняй,

Имена запоминай»

с этими словами ведущий дает задание детям.

Саши взяли Марин за руки и станцевали.

Лены спели песню «В лесу родилась елочка».

Леши взяли Тань за левую руку и попрыгали.

Светы-наперегонки бегут к корпусу и т.д.

Это Я!

Игроки становятся в круг. Ведущий, стоящий в центре, называет два имени (одно женское, второе мужское). Игроки, чьи имена назвали, кричат: «это Я» и меняются местами. Задача ведущего : занять

освободившееся место. Тот, кто не успел занять свободное место, становится ведущим, Если из двух названных имен есть только один человек с таким именем, он кричит «Это Я» и остается на месте.

Здравствуйте

Игроки становятся в круг, плечом к плечу. Водящий идет по внешней стороне круга и задевает одного из игроков. Водящий и игрок, которого задели, бегут в разные стороны по внешней стороне круга. Встретившись, они пожимают друг другу руки, говорят «Здравствуйте!» а называют свои имена. Потом бегут дальше, пытаясь занять свободное место в кругу. Тот, кто остался без места, становится водящим.

Назови себя, назови меня

Игроки делятся на 2 команды, которые располагаются напротив друг друга на небольшом расстоянии. Одна из команд получает мяч. По сигналу ведущего первый игрок команды бросает мяч игроку 2-й команды, называя свое имя. Тот ловит мяч и возвращает его следующему игроку 1-й команды, называя свое имя. Игрок, стоящий последним, получив мяч, передает мяч в обратном направлении, но уже называет свое имя и имя того, кому он бросает мяч. И так до тех пор, пока мяч не попадет в руки 1-му игроку 1-й команды.

Игры для агрессивных детей

Обзывалки

Цель: снять вербальную агрессию, помочь детям выплеснуть гнев в приемлемой форме.

Скажите детям следующее: "Ребята, передавая мяч по кругу, давайте называть друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться. Это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели). Каждое

обращение должно начинаться со слов: "А ты, ..., морковка!" Помните, что это игра, поэтому обижаться друг на друга не будем. В заключительном круге обязательно следует сказать своему соседу что-нибудь приятное, например: " А ты, ... солнышко!" Игра полезна не только для агрессивных, но и для обидчивых детей. Следует проводить ее в быстром темпе, предупредив детей, что это только игра и обижаться друг на друга не стоит.

Два барана

Цель: снять невербальную агрессию, предоставить ребенку возможность "легальным образом" выплеснуть гнев, снять излишнее эмоциональное и мышечное напряжение, направить энергию детей в нужное русло.

Воспитатель разбивает детей на пары и читает текст: "Рано-рано два барана повстречались на мосту". Участники игры, широко расставив ноги, склонив вперед туловище, упираются ладонями и лбами друг в друга. Задача — противостоять друг другу, не сдвигаясь с места, как можно дольше. Можно издавать звуки "Бе-е-е". Необходимо соблюдать "технику безопасности", внимательно следить, чтобы "бараны" не расшибли себе лбы.

"Тух-тиби-дух"

Цель: снятие негативных настроений и восстановление сил.

"Я сообщу вам по секрету особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований.. Чтобы оно подействовало по-настоящему, необходимо сделать следующее. Сейчас вы начнете ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только вам захочется поговорить, остановитесь напротив одного из участников,

посмотрите ему в глаза и трижды, сердито-пресердито произнесите волшебное слово: "Тух-тиби-дух". Затем продолжайте ходить по комнате. Время от времени останавливайтесь перед кем-либо и снова сердито-пресердито произносите это волшебное слово

Чтобы волшебное слово подействовало, необходимо говорить его не в пустоту, а глядя в глаза человека, стоящего перед вами. В этой игре заложен комичный парадокс. Хотя дети должны произносить слово "Тух-тиби-дух" сердито, через некоторое время они не могут не смеяться.

Попроси игрушку

Цель: обучить детей эффективным способам общения.

Группа делится на пары, один из участников пары (участник 1) берёт в руки какой-либо предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т. д. Другой участник (участник 2) должен попросить этот предмет. Инструкция участнику 1:" Ты держишь в руках игрушку (тетрадь, карандаш), которая очень нужна тебе, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать". Инструкция участнику 2: "Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали". Затем участники 1 и 2 меняются ролями.

Попроси игрушку без слов

Цель: обучение детей эффективным способам общения.

Упражнение выполняется аналогично предыдущему, но с использованием только невербальных средств общения (мимики, жестов, дистанции и т.д.). После проведения обоих его вариантов (вербального и невербального) можно обсудить упражнение. Дети по кругу могут

поделиться своими впечатлениями и ответить на вопросы: "Когда было легче просить игрушку (или другой предмет)?", "Когда тебе действительно хотелось ее отдать? Какие нужно было произносить слова?" Эту игру можно повторять несколько раз (в разные дни), она будет полезна особенно тем детям, которые часто конфликтуют со сверстниками, так как в процессе выполнения упражнения они приобретают навыки эффективного взаимодействия.

Прогулка с компасом

Цель: формирование у детей чувства доверия к окружающим.

Группа разбивается на пары, где есть ведомый ("турист") и ведущий ("компас"). Каждому ведомому (он стоит впереди, а ведущий сзади, положив партнеру руки на плечи) завязывают глаза. Задание: пройти все игровое поле вперед и назад. При этом "туриста не может общаться с "компасом" на вербальном уровне (не может разговаривать с ним). Ведущий движением рук помогает ведомому держать направление, избегая препятствий — других туристов с компасами. После окончания игры дети могут описать, что они чувствовали, когда были с завязанными глазами и полагались на своего партнера.

Зайчики

Цель: дать ребенку возможность испытать разнообразные мышечные ощущения, научить задерживать внимание на этих ощущениях, различать и сравнивать их.

Взрослый просит детей представить себя веселыми зайчиками в цирке, играющими на воображаемых барабанах. Ведущий описывает характер физических действий — силу, темп, резкость — и направляет внимание

детей на осознание и сравнение возникающих мышечных и эмоциональных ощущений.

Например, ведущий говорит: "Как сильно зайчики стучат на барабанах! А вы чувствуете, как напряжены у них лапки? Ощущаете, какие лапки твердые, не гнутся! Как палочки! Чувствуете, как напряглись у вас мышцы в кулачках, ручках, даже в плечиках?! А вот лицо нет! Лицо улыбается, свободное, расслабленное. И животик расслаблен. Дышит... А кулачки напряженно стучат!.. А что еще расслаблено? Давайте еще попробуем постучать, но уже медленнее, чтобы уловить все ощущения". Кроме упражнения "Зайчики" рекомендуется проводить упражнения на релаксацию мышц, которые подробно описаны в разделе "Как играть с тревожными детьми". "Я вижу..." (Карпова Е.8., Лютова Е.К.. 1999) Цель: установить доверительные отношения между взрослым и ребенком, развивать память и внимание малыша. Участники, сидя в кругу, по очереди называют предметы, которые находятся в комнате, начиная каждое высказывание словами: " Я вижу..." Повторять один и тот же предмет дважды нельзя.

Толкалки

Цель: научить детей контролировать свои движения.

Скажите следующее:"Разбейтесь на пары. Встаньте на расстояние вытянутой руки друг от друга. Поднимите руки на высоту плеч и обопритесь ладонями о ладони своего партнера. По сигналу ведущего начните толкать своего напарника, стараясь сдвинуть его с места. Если он сдвинет вас с места, вернитесь в исходное положение. Отставьте одну ногу назад и вы почувствуете себя более устойчиво. Тот, кто устанет, может сказать: "Стоп". Время от времени можно вводить новые варианты

игры: толкаться, скрестив руки; толкать партнера только левой рукой; толкаться спиной к спине.

Жужа

Цель: научить агрессивных детей быть менее обидчивыми, дать им уникальную возможность посмотреть на себя глазами окружающих, побыть на месте того, кого они сами обижают, не задумываясь об этом.

"Жужа" сидит на стуле с полотенцем в руках. Все остальные бегают вокруг нее, строят рожицы, дразнят, дотрагиваются до нее. "Жужа" терпит, но когда ей все это надоедает, она вскакивает и начинает гоняться за обидчиками, стараясь поймать того, кто обидел ее больше всех, он и будет "Жужей". Взрослый должен следить, чтобы "дразнилки" не были слишком обидными.

Дровосек

Цель: помочь детям переключиться на активную деятельность после долгой сидячей работы, прочувствовать свою накопившуюся агрессивную энергию и "истратить" ее во время игры.

Скажите следующее: "Кто из вас хоть раз рубил дрова или видел, как это делают взрослые? Покажите, как нужно держать топор. В каком положении должны, находиться руки и ноги? Встаньте так, чтобы вокруг осталось немного свободного места. Будем рубить дрова. Поставьте кусок бревна на пень, поднимите топор над головой и с силой опустите его. Можно даже вскрикнуть: "Ха!"" Для проведения этой игры можно разбиться на пары и, попадая в определенный ритм, ударять по одной чурке по очереди.

Головомяч

Цель: развивать навыки сотрудничества в парах и тройках, научить детей доверять друг другу. Скажите следующее: "Разбейтесь на пары и ложитесь на пол друг напротив друга. Лечь нужно на живот так, чтобы ваша голова оказалась рядом с головой партнера. Положите мяч точно между вашими головами. Теперь вам нужно его поднять и встать самим. Вы можете касаться мяча только головами. Постепенно поднимаясь, встаньте сначала на колени, а потом на ноги. Пройдитесь по комнате". Для детей 4—5 лет правила упрощаются: например, в исходном положении можно не лежать, а сидеть на корточках или стоять на коленях.

Аэробус

Цель: научить детей согласованно действовать в небольшой группе, показать, что взаимное доброжелательное отношение товарищей по "команде" дает уверенность и спокойствие.

"Кто из вас хотя бы раз летал на самолете? Можете ли вы объяснить, что держит самолет в воздухе? Знаете ли вы, какие бывают типы самолетов? Хочет ли кто-нибудь из вас стать Маленьким Аэробусом? Остальные ребята будут помогать Аэробусу "летать"". Один из детей (по желанию) ложится животом вниз на ковер и разводит руки в стороны, как крылья самолета. С каждой стороны от него встает по три человека. Пусть они присядут и просунут руки под его ноги живот и грудь. На счет "три" они одновременно встают и поднимают Аэробус с поля... Так, теперь можно потихонечку поносить Аэробус по помещению. Когда он почувствует себя совершенно уверенно, пусть закроет глаза, расслабится, совершит "полет" по кругу и снова медленно "приземлится" на ковер".

Когда Аэробус "летит", ведущий может комментировать его полет, обращая особое внимание на аккуратность и бережное отношение к нему.

Вы можете попросить Аэробус самостоятельно выбрать тех, кто его понесет. Когда вы увидите, что у детей все получается хорошо, можно "запускать" два Аэробуса одновременно.

Бумажные мячики

Цель: дать детям возможность вернуть бодрость и активность после того, как они чем-то долго занимались сидя, снизить беспокойство и напряжение, войти в новый жизненный ритм.

Перед началом игры каждый ребенок должен скомкать большой лист бумаги (газеты) так, чтобы получился плотный мячик. "Разделитесь, пожалуйста, на две команды, и пусть каждая из них выстроится в линию так, чтобы расстояние между командами составляло примерно 4 метра. По команде ведущего вы начинаете бросать мячи на сторону противника. Команда будет такой: "Приготовились! Внимание! Начали!" Игроки каждой команды стремятся как можно быстрее забросить мячи, оказавшиеся на ее стороне, на сторону противника. Услышав команду "Стоп!", вам надо будет прекратить бросаться мячами. Выигрывает та команда, на чьей стороне окажется меньше мячей на полу. Не перебегайте, пожалуйста, через разделительную линию". Бумажные мячики можно будет использовать еще неоднократно.

Дракон

Цель: помочь детям, испытывающим затруднения в общении, обрести уверенность и почувствовать себя частью коллектива.

Играющие становятся в линию, держась за плечи друг друга. Первый участник — "голова", последний — "хвост". "Голова" должна дотянуться до "хвоста" и дотронуться до него. "Тело" дракона неразрывно. Как только "голова" схватила "хвост", она становится "хвостом". Игра

продолжается до тех пор, пока каждый участник не побывает в двух ролях.

Игры сидя

Гляделки

Цель: развивать в детях чувство эмпатии, настроить на спокойный лад.

"Ребята, возьмитесь за руки со своим соседом по парте. Смотрите друг другу только в глаза и, чувствуя руки, попробуйте молча передавать разные состояния: "я грущу", "мне весело, давай играть", "я рассержен", "не хочу ни с кем разговаривать" и т.д. После игры обсудите с детьми, какие состояния передавались, какие из них было легко отгадывать, а какие трудно.

Маленькое привидение

Цель: научить детей выплеснуть в приемлемой форме накопившийся гнев. "Ребята! Сейчас мы с вами будем играть роль маленьких добрых привидений. Нам захотелось немного похулиганить и слегка напугать друг друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такое движение: (педагог приподнимает согнутые в локтях руки, пальцы растопырены) и произносить страшным голосом звук "У". Если я буду тихо хлопать, вы будете тихо произносить "У", если я буду громко хлопать, вы будете пугать громко. Но помните, что мы добрые привидения и хотим только слегка пошутить". Затем педагог хлопает в ладоши: "Молодцы! Пошутили и достаточно. Давайте снова станем детьми!

Игры для тревожных детей

Упражнения на релаксацию и дыхание

Драка

Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

"Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь : а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!"

Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессивными детьми.

Воздушный шарик

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: "Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу". Упражнение можно повторить 3 раза.

Корабль и ветер

Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно, если дети устали.

•"Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер.

Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать как шумит ветер!" Упражнение можно повторить 3 раза.

Подарок под елкой

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.

"Представьте себе, что скоро Новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь".

После выполнения упражнения можно обсудить (если дети захотят), кто о чем мечтает.

Дудочка

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг губ.

"Давайте поиграем на дудочке. Неглубоко вдохните воздух, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать, и на выдохе попытайтесь вытянуть губы. в трубочку. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!"

Винт

Цель: снять мышечные зажимы в области плечевого пояса.

"Ребята, давайте попробуем превратиться в винт. Для этого поставьте пятки и носки вместе. По моей команде "Начали" будем поворачивать корпус то влево, то вправо. Одновременно с этим руки будут свободно следовать за корпусом в том же направлении. Начали! ...Стоп!" Этюд

может сопровождаться музыкой Н. Римского-Корсакова "Пляска скоморохов" из оперы "Снегурочка".

Косое и мяч

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

"Ребята, разбейтесь на пары. Один из вас — большой надувной мяч, другой насосом надувает этот мяч. Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены. Корпус наклонен несколько вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Товарищ начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком "с". С каждой подачей воздуха мяч надувается все больше. 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. Товарищ выдергивает из мяча шланг насоса... Из мяча с силой выходит воздух со звуком "ш". Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. " Затем играющие меняются ролями

Игры на формирование доверия и уверенности в себе

Гусеница

Цель: игра учит доверию.

Почти всегда партнеров не видно, хотя и слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников. "Ребята, сейчас мы с вами будем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки положите на плечи впередистоящего. Между животом одного играющего и спиной другого

зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до воздушного шара (мяча) строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках.

Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, вы должны пройти по определенному маршруту". Для наблюдающих: обратите внимание, где располагаются лидеры, кто регулирует движение "живой гусеницы".

Смена ритмов

Цель: помочь тревожным детям включиться в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение.

Если воспитатель хочет привлечь внимание детей, он начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать : раз, два, три, четыре,.. Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают : раз, два, три, четыре... Постепенно воспитатель, а вслед за ним и дети, хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

Зайки и слоники

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

"Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется "Зайки и слоники". Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся" и т.д. Дети показывают. "Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?" Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т.д. "А что делают зайки, если видят волка?..." Педагог играет с детьми в течение нескольких минут. "А теперь мы с вами будет слонами, большими, сильными,

смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра... " Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона. После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

Волшебный стул

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

В эту игру можно играть с группой детей на протяжении длительного времени. Предварительно взрослый должен узнать "историю" имени каждого ребенка — его происхождение, что оно означает. Кроме этого надо изготовить корону и "Волшебный стул" — он должен быть обязательно высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы (группа не должна быть более 5—6 человек), причем имена тревожных детей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа об его имени он сидит на троне в короне.

В конце игры можно предложить детям придумать разные варианты его имени (нежные, ласкательные). Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о короле.

Глава 5. Поведение детей и советы родителям

Многие обращают внимание на то, что общаться с собственным ребенком им гораздо труднее, чем с чужими детьми. Мало того, общение

с другими детьми часто оказывается более доброжелательным и толковым (конструктивым). Родители при этом чувствуют, что со своими детьми нарушается какая-то мера, оно или слишком строгое или попустительское. С чужими детьми наше поведение оказывается более сдержанным и разумным, в отношении с собственными порой захлестывают эмоции.

Задача этой главы книги помочь родителям строить свои отношения с детьми на разумных основаниях, сохранив теплоту и доброжелательность. Поведение, которому мы хотим помочь Вам научиться, выразительно охарактеризовал замечательный музыкант Леопольд Стаковский, который утверждал, что в пламени страсти дирижера обязательно должна быть льдинка разума. Мудрого родителя вполне можно сравнить с дирижером или аккомпаниатором своего ребенка - он и руководитель, иногда даже диктатор, он и партнер, он и суфлер и вдохновитель.

Совет первый «Узнай своего ребенка?»

Можно предложить родителям следующую анкету**:**

1. Считаете ли Вы что:

а) понимаете внутренний мир ребёнка

(да, нет, иногда)

б) внимательно ли относитесь к его индивидуальным особенностям

(да, нет, иногда)

2.Часто ли Вы используете наказания?

(да, нет, никогда)

какова реакция на них ребёнка?

(плачет, обижается, упрямится, равнодушен, просит прощения, старается сделать наоборот)

3. Находите ли Вы время побыть с ребёнком?

(да, нет, иногда)

4. Часто ли Вы используете поощрения

(да, нет, иногда)

Какова реакция ребёнка?

(радуется, стремится повторить хороший поступок)

5. Отвечаете ли Вы на вопросы ребёнка терпеливо?

(да, нет, иногда)

6. В каком настроении чаще всего пребывает Ваш ребёнок, с чем это связано?

7. При помощи каких методов Вы устанавливаете контакт с ребёнком?

(разговоры, юмор, разъяснения, обман, самый эффективный из них)

8. По каким вопросам воспитания Вы хотели бы получить консультацию специалиста?

Совет второй обсудите эти вопросы в семье, проверьте друг друга насколько хорошо вы знаете своего ребенка

1. Отметьте по дням недели в каком настроении просыпается утром ваш ребенок и в каком вечером засыпает.

	Понедел.	Вторник	Среда	Четверг.	Пятница
просыпает					
засыпает					

Оценка: радостное, спокойное, грустное, злое

2. Опишите (последний) “ нехороший” поступок ребенка, за который вы его наказывали.

[вспоминать без помощи ребенка: сначала мама, затем папа]

3. Каким образом Вы наказываете своего ребенка? (подчеркните)

- физическое, словесное, лишение удовольствий

4. Как вы думаете, какой “ конфликт” с Вами запомнился вашему ребенку и он его хранит в памяти?

5 Как вы думаете, что боится Ваш ребенок? С чем это связано на Ваш взгляд?

6 Написать в каждом пальчике левой руки 5 ласковых слов, обращенных к своему ребенку; написать в каждом пальчике правой руки 5 ругательных слов, обращенных к ребенку.

7.Написать в два столбика все хорошее о своем ребенке, и все плохое(если мнения папы и мамы расходятся, то выполнить раздельно)

8.Написать, на какого животного по характеру похож Ваш ребенок, и Вы сами (папа, папа, и т.д.)

9 Можно ли назвать Вашего ребенка одиноким?

Если он (она) остается без вас: во что он (она) играет, как себя чувствует, что просит сделать?

10. Маме и папе отдельно пронумеровать “ ценности в порядке убывания по важности для Вас:

общение

любовь

материальные ценности

карьера

работа

искусство

здоровье

наука

власть

мораль, религия

11. Кем бы вы хотели видеть вашего ребенка в взрослой жизни?

12Попробуйте оценить своего ребенка . Какой он? Можно ставить любую

оценку от 1-5.

толстый - тонкий

высокий - низкий

быстрый - медленный

ловкий - неуклюжий

добрый - злой

смелый - трусливый

болтливый - молчаливый

веселый- грустный

красивый - некрасивый

12 Написать в тетради все, что связано с именем Вашего ребенка. Почему Ваш ребенок имеет такое Имя? Рассказать ребенку, что значит его Имя.

Совет третий « Услышь своего малыша

Рисуночный тест самооценки поведения

В качестве дополнительного метода оценки типов адаптивного поведения детей может быть использован рисуночная методика, в которой сам ребенок оценивает свои поступки. Невербальный тест позволяет преодолеть затруднения, связанные с такими сторонами поведения ребенка, которые ему трудно описать словами.

Ребенку дается **инструкция**: «Посмотри внимательно на эти картинки. Здесь нарисованы четыре мальчика, они пришли в гости к незнакомым людям.

Ты видишь? Один мальчик стал топать ногами, капризничать, перестал слушаться, кричит, ругается; другой – обрадовался, прыгает от радости: «Надо же как интересно!»; третий испугался; четвертый –

расстроился, так как очень не любит ходить в гости к незнакомым людям».

Скажи, пожалуйста, какой мальчик похож на тебя, если ты пришел в гости?

Затем ребенок должен выбрать из четырех рисунков тот, который соответствует наиболее характерной для него реакции. Надо убрать картинку из поля зрения ребенка. Затем повторить просьбу: «Посмотри на оставшиеся картинки. На кого из нарисованных мальчиков ты бы был больше похож в той же ситуации?» После сделанного выбора процедура повторяется так, что в результате четыре возможных типа адаптивного поведения в стрессовой ситуации ранжируются по степени их типичности (выраженности) у ребенка. В завершение процедуры надо все рисунки разложить в порядке убывания выраженности обозначаемых ими характеристик, как бы проверяя сделанные оценки.

Совет четвертый «Учитывай особенности поведения своих детей»

КАК НАДО вести себя родителям с маленьким упрямцем

- Обвиняя своего ребенка в упрямстве, подумайте, не упрямы ли Вы сами? Умеете ли Вы отличать оттенки отношений, опираясь на темперамент ребенка, или Вам необходимо только его беспрекословное послушание? Проанализируйте свое поведение по отношению к малышу. Не унижаете ли Вы его?

- Обвиняя своего ребенка в упрямстве, задумайтесь на минутку, нет ли Вашей вины в этом? Не разряжаетесь ли Вы на нем, не скрывая своего раздражения, помня лишь о его обязанностях и забывая о правах?

- Иначе говоря, чтобы упрямство не осложняло Вашу жизнь и жизнь Вашего ребенка, не создавайте себе искусственных проблем. Остановитесь на мгновение и вспомните себя, каким Вы были в детстве.

- Когда малыш особенно упрям, не надо, чтобы Вас зацикливало так же, как его. Найдите способ переключить его интерес, подберите задание, чтобы он выполнил его с успехом, и не забудьте похвалить его.

КАК НЕ НАДО вести себя родителям с маленьким упрямцем

- Ни в коем случае не требуйте от ребенка невозможного и не пытайтесь унизить его чувство собственного достоинства.

- Не ведите борьбу с ребенком по разным поводам и пустякам.

- Не старайтесь одерживать сплошные победы в своих воспитательных мероприятиях, особенно касающихся неукоснительного выполнения основных режимных моментов (еда, сон и т. д.). Помните, что здоровый ребенок не может беспрекословно подчиняться Вам, а, невольно поддерживая упрямство, Вы создаете почву для неврозов.

- Если Ваш ребенок особенно упрям, прежде чем перевоспитывать его, убедитесь, что он не левша (при некотором доминировании правого полушария у детей очень часто развито упрямство).

- **КАК НАДО вести себя**

- **КАК НЕ НАДО вести себя**

родителям с агрессивным ребенком

- Ликвидировать все агрессивные формы поведения среди близких, помня, что ребенок, подражая, видит все.
- Что-то требуя от ребенка, учитывать его возможности, а не то, как Вам хотелось бы это видеть.
- Попытаться погасить конфликт еще в зародыше, направляя интерес ребенка в другое русло.
- При драчливости ребенка главное — не разъяснить, а предотвратить удар.

родителям с агрессивным ребенком

- Постоянно внушать ему, что он плохой. Помните, что отрицательная оценка взрослых формирует отрицательную самооценку у малыша и затрудняет его общение с внешним миром.
- Использовать агрессивные методы воспитания и наказания (шлепки, угол, ремень). Не забывайте, что агрессивность — это следствие враждебности, а воспитательные мероприятия — не орудия сражения.
- Позволять ребенку даже нарочно стрелять во взрослых игрушечным пистолетом.
- Учить мучить домашних животных.

Оскорблять достоинство малыша грубыми словами.

• КАК НАДО вести себя родителям с ребенком, испытывающим страх

- Первым делом выяснить причину страха.
- При выборе воспитательных мероприятий учитывать, что страхи имеют непроизвольный и неосознанный характер.
- Помнить, что малыш не может управлять своим поведением и не владеет собой, поэтому словесные убеждении неэффективны.

• КАК НЕ НАДО вести себя родителям с ребенком, испытывающим страх

- Использовать методы запугивания и наказания в целях воспитания.
- Не обращать на страх ребенка никакого внимания и не пытаться помочь преодолеть его.
- Перегружать фантазию и воображение малыша пугающими

- Ни в коем случае не наказывать ребенка. Если бы каждая мать, ругая его, могла представить, что ночью она превратится в Бабу Ягу, а каждый жестокий отец — в Бармалея, они бы гораздо лояльнее выбирали бы методы воспитания.

- Ни в коем случае не запугивать малыша даже тогда, когда родители сами опасаются за его безопасность.

- Не напоминать ребенку о страхе. Не злоупотреблять чтением сказок и просмотром кинофильмов.

- Обучать терпимости к страху и управлению им, а в некоторых случаях и противодействию источникам страха (например, драчуна, которого ребенок боится, можно запугать ему самому, а не просто отступить перед ним).

- Если малыш боится темноты и замкнутого пространства, зажгите лампу, откройте двери, побудьте рядом с ним.

- Чтобы ребенку не страшно было спать, пусть любимая игрушка заснет в его кроватке.

- У более старших детей, в некоторых ситуациях, попытайтесь уменьшить страх при помощи стыда, хотя бы такой фразой: «Тебе должно быть стыдно, ты ведешь себя как маленький испуганный котенок».

его сказками и историями.

- Передавать свой страх ребенку.

- Постарайтесь проиграть пугающее малыша событие в специальной ролевой игре, где бы страшное показалось смешным или обыденным для повседневности. Например, ребенок боится собак, затейте с ним игру в пограничника, где он будет пограничником с любимой собакой, или пусть игрушечная собачка расскажет ему, что она думает о нем (как переживала, когда малыш убегал от нее, ей так хотелось иметь настоящего друга).

- Если ребенок боится темноты, поиграйте с ним в темной комнате в разведчика, если боится врача — в больницу. Главное, игра должна быть интересной, захватывающей и конечным результатом ее должно быть убеждение ребенка в том, что страх его напрасный.

• КАК НАДО вести себя родителям с застенчивым ребенком

- Быть очень деликатным с ним и не разочаровываться в нем!
- Не отвергать его и не использовать авторитарный метод воспитания.
- Не превращать ребенка в Золушку.
- Все делать так, чтобы Ваш малыш не чувствовал себя не-защищенным и зависимым от Вас.
- Гасить тревогу по любому поводу.
- Повысить уровень его самооценки.
- Учить, чтобы он уважал себя.
- Хвалить его и делать ему комплименты.
- Формировать уверенность в себе.
- Помочь найти ему все то, в чем он намного превосходит своих сверстников, и этой сильной стороной уравновесить слабую, как средство компенсации всех недостатков.
- Учить ребенка идти на разумный риск, уметь переносить все поражения.
- Тренировать с ним навыки общения.
- Любыми способами поощрять все его игры со своими сверстниками.
- Помочь найти такого друга, который защищал бы его в среде ровесников.
- Не сравнивать его внешний облик с другими, более смазливыми детьми и не оценивать достоинства ребенка шкалой

• КАК НЕ НАДО вести себя родителям с застенчивым ребенком

- Специально культивировать застенчивость и комплекс Гадкого утенка у ребенка;
- Критиковать физические недостатки и ум ребенка.
- Все время подавлять и унижать его, снижая уровень самооценки.
- Подчеркивать его неполноценность.
- Высмеивать в присутствии других.
- Любыми способами провоцировать тревожность.
- Не разрешать играть с детьми и изолировать от сверстников.
- Подчеркивать его незащищенность и зависимость от Вас. Ругать за то, что он застенчив.

красоты.
- Не критиковать вслух ум Вашего ребенка.
- Не создавать такие ситуации, в которых он ощущал бы себя неполноценным и был объектом даже самых невинных шуток и насмешек.
- Ребенок должен ощущать, что он неповторим.
- Быть нежным с ним. Сочувствовать ему.
- **Поддерживать его. Сделать так, чтобы мостик доверия накрепко соединил бы Вас и Вашего ребенка.**

Совет пятый. КАК НАДО готовить родителям ребенка к поступлению в детский сад

- Тренировать, буквально с самого рождения, систему адаптационных механизмов ребенка и готовить его заблаговременно к таким условиям и ситуациям, в которых ему надо менять формы поведения.
- Не обсуждать при малыше волнующие Вас проблемы, связанные с детским садом
- Заранее узнать у участкового врача, какой тип адаптации возможен у ребенка прогностическим критериям и своевременно принять все меры при неудовлетворительном прогнозе.
- Устранить устраняемые анамнестические факторы риска связанные с условиями социальной среды.
- Как можно раньше провести оздоровительные или корригирующие мероприятия, которые назначил врач.
- Отправить в детский сад ребенка лишь при условии, что он здоров. Не отдавать ребенка в детский сад в разгаре кризиса трех лет.
- Заранее узнать все новые моменты в режиме дня в детском саду и ввести
- их режим дня ребенка дома.
- Повысить роль закаливающих мероприятий. Оформить в детский сад по месту жительства.
- Как можно раньше познакомить малыша с детьми в детском саду и

воспитателями группы, куда он в скором времени придет.

- Стараться отдать его в группу сада, где у ребенка есть знакомые ровесники, которыми он раньше играл дома или во дворе.
- Настроить малыша как можно положительнее к его поступлению в детсад. Раскрыть малышу секреты возможных навыков общения с детьми и взрослые
- Учить ребенка дома всем необходимым навыкам самообслуживания.
- Не угрожать ребенку детским садом как наказанием за детские грехи, а также за его непослушание.
- Чтобы Ваш ребенок был как надо подготовлен к саду, прослушать цикл лекций в детской поликлинике об адаптации детей к дошкольным учреждениям.
- Готовить Вашего ребенка к временной разлуке с Вами дать понять ему, что это неизбежно только потому, что он уже большой.
- Не нервничать и не показывать свою тревогу накануне поступления ребенка в детский сад.
- Планировать свой отпуск так, чтобы в первый месяц посещения ребенком нового организованного коллектива у Вас была бы возможность оставлять его там не на целый День.
- Все время объяснять ребенку, что он для Вас, как и прежде, дорог и любим.
- Настраивать ребенка на мажорный лад. Внушать ему, что это очень здорово, что он дорос до сада и стал таким большим.

КАК НАДО вести себя родителям с ребенком, когда он впервые начал посещать детский сад

- Не оставлять его в дошкольном коллективе на целый день, как можно раньше забирать домой
- Создать спокойный, бесконфликтный климат для него в семье.
- Щадить его ослабленную нервную систему.
- Не увеличивать, а уменьшать нагрузку на нервную систему.
- На время прекратить походы в цирк, в театр, в гости. Намного сократить просмотр телевизионных передач.
- Как можно раньше сообщить врачу и воспитателям о личностных особенностях малыша.
- Не кутать ребенка, а одевать его в соответствии с температурой в группе.
- Создать в выходные дни дома для него режим такой же, как и в

детском учреждении.

- Не реагировать на выходки ребенка и не наказывать его за капризы.
- При выявленном изменении в обычном поведении ребенка как можно раньше обратиться к детскому врачу.
- При выражении невротических реакций оставить малыша на несколько дней дома и выполнять все предписания врача.
- В присутствии ребенка плохо говорить о детском саде.
- Наказывать ребенка детским садом и поздно забирать домой.
- Мешать его контактам с детьми в группе.
- Не уменьшать, а увеличивать нагрузку на нервную систему. Водить ребенка многолюдные и шумные места.
- Все время кутать, одевать не по сезону.
- Конфликтовать с ним дома.
- Наказывать за капризы.
- В выходные дни резко изменять режим дня ребенка.
- Все время обсуждать в его присутствии проблемы, связанные с детским садом.
- Не обращать внимания на отклонения в обычном поведении ребенка.
- Не выполнять все предписания врача.

Семейные игры для вашей семьи и семьи друзей, в которые полезно играть на отдыхе

«Поменяются местами...»

«Сделаем это так: стоящий в центре круга (для начала им буду я) предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-то общим признаком. Этот признак он называет. Например, я скажу: "Пересядьте все те, у кого есть сестры", — и все, у кого есть сестры, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, должен постараться успеть занять одно из освободившихся мест, а тот, кто останется в центре круга без места, продолжит игру. Используем эту ситуацию для того, чтобы больше узнать друг о друге».

Разговор двух рук

Работа с сухими художественными материалами. Каждый участник группы выбирает два художественных материала (это может быть сухая пастель, масляная пастель, восковые мелки, уголь, сангина, цветные карандаши или фломастеры), затем берет чистый лист бумаги и прочно закрепляет его на горизонтальной поверхности, находит себе место в пределах рабочего помещения и комфортно устраивается. При звучании спокойной музыки берет художественный материал в обе руки и «разрешает» им свободно двигаться по поверхности листа. Окончание музыки будет сигналом для завершения этого упражнения. Затем все участники вновь собираются в круг и обсуждают проделанную работу следующим образом: сначала дают название своему рисунку, затем делятся с окружающими своими чувствами и переживаниями, возникшими во время рисования.

Атомы.

Инструкция: «Представим себе, что все мы — атомы. Атомы выглядят так (тренер показывает, согнув руки в локтях и прижав кисти к плечам). Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно будет определяться тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться по этой комнате, и я время от времени буду говорить какое-то число, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждой. Молекулы выглядят так (тренер вместе с двумя участниками группы показывает, как выглядит молекула: они стоят лицом друг к другу в кругу, касаясь друг друга предплечьями). Последнее число, которое называет ведущий, будет число два. Таким образом, группа разделилась на пары. Это нужно для следующего упражнения.

Разговор на бумаге.

Каждая пара берет один лист бумаги формата А3. Каждый участник выбирает один сухой художественный материал. Каждая пара занимает удобное для себя место в помещении, и они общаются невербально с помощью линий, пятен, картинок на листе бумаги. По окончании упражнения вся группа рассаживается в круг таким образом, чтобы пары сидели вместе, и затем начинается обсуждение. Сначала один участник из пары рассказывает о том, насколько ему удалось понять своего собеседника и описывает свои чувства и переживания, а затем второй участник делится своими чувствами и переживаниями. Таким образом происходит обсуждение этого упражнения.

Стражники.

Для проведения упражнения необходимо нечетное количество участников. Предварительно все рассчитываются на «первый», «второй». Все вторые номера сидят на стульях, первые стоят за спинками их стульев, оставшийся без пары участник группы стоит за спинкой свободного стула (допустим, его зовут Коля). Инструкция: «Задача Коли — пригласить кого-нибудь из сидящих на свой стул. При этом он может пользоваться только невербальными средствами, говорить ничего не надо. Все, кто сидят на стульях, очень хотят попасть на свободный стул. Задача тех, кто стоит за спинками стульев, — удержать своих "подопечных". Сделать это можно, успев положить руку на плечо того человека, который сидит на вашем стуле, в тот момент, когда вы заметили его намерение пересесть. Руки стоящих участников упражнения до определенного времени располагаются на спинке стула». Через некоторое время предлагается участникам поменяться местами.

Слепой и поводырь.

Участники группы разбиваются на пары. Один участник пары — «слепой», он закрывает глаза, а другой — «поводырь». Задача поводыря — охранять своего напарника, когда тот будет передвигаться по пространству комнаты, подводить к различным предметам и поверхностям для «тактильного знакомства». Через 15 минут участники упражнения меняются ролями. Обсуждение упражнения.

Изотерапия: «Изобразить на листе бумаги те чувства, которые возникали, когда участник группы был «слепым» и «поводырем». Обсуждение задания. Впечатления участников от занятия.

Полянка.

Все участники группы сидят в кругу, по очереди представляют себя на полянке в лесу в виде любого объекта и сообщают об этом другим участникам. Так происходит до тех пор, пока все участники группы не остановятся на каком-то одном персонаже. После этого все члены группы встают и начинают изображать своих персонажей. Когда все закончат «представлять», начинается обсуждение этого упражнения.

Танцедвигательная терапия.

Группа выстраивается в ряд. Звучит музыка, и участники начинают двигаться. Причем первый участник становится ведущим, а остальные — ведомыми. В качестве ведущего участник группы спонтанно и свободно самовыражается, максимально используя свой танцевально-экспрессивный репертуар. Остальные члены группы следуют за ним, стараясь повторять его движения. Через некоторое время первый участник переходит в конец ряда и становится ведомым.

Повтори позу.

Инструкция: «Двое участников группы становятся лицом друг к другу. Один принимает на 5 секунд какую-либо позу, затем возвращается в исходное положение, после этого другой должен точно ее повторить, далее они меняются ролями. Затем выходят две пары и тоже становятся лицом друг к другу. Оба игрока одной пары принимают на 2-3 секунды каждый свою позу, любой участник другой пары по знаку ведущего должен показать их одну задругой. И вновь пары меняются ролями». Обсуждение упражнения.

Вместо заключения

Подводя итог сказанному для укрепления межличностных отношений детей, воспитателей и родителей мы рекомендуем воспользоваться нашими инновационными разработками

Прежде всего, это организация совместной деятельности в виде родительских клубов. Например, родительского клуба «Здоровая семья»

Организация родительского клуба «Здоровая семья»

1. Цели создания: просвещение и консультирование родителей детей, посещающих ДОУ; обеспечение социального партнерства педагогов, детей и родителей; профилактика конфликтов в образовательной среде.

2. Задачи: педагогическое просвещение родителей; консультирование родителей по вопросам эффективного взаимодействия с ребенком**;** психолого-педагогическое сопровождение семьи**;** обучение способам общения и методам педагогического взаимодействия с ребенком в семье**;** ознакомление родителей с принципами творческой педагогики и традиционными культурными ценностями как основой воспитания в

семье**;** организация совместной деятельности и досуга.

3. Формы взаимодействия с семьей:

- организация консультационного пункта **(**ежемесячное консультирование родителей по вопросам общения и эффективного педагогического взаимодействия всеми специалистами ДОУ и организаций, сотрудничающих с учреждением по плану, утвержденному педагогическим советом);
- педагогическое просвещение родителей (тематические родительские собрания по вопросам семейного воспитания и эмоциональному воспитанию; дни открытых дверей; открытые занятия;
- музыкальные и педагогические гостиные;
- творческие встречи;
- педагогические мастерские;
- школа молодого родителя;
- родительский субботник;
- правовой лекторий;
- организация совместной деятельности (игротеки, фольклорные, спортивные и музыкальные досуги; выставки;
- творческие мастерские;
- прогулки и экскурсии.
- Индивидуальные кармашки в которые *складываются записки о последних достижениях ребенка, его успехах и новых приобретениях.*
- Почтовый ящик, *где родитель может выразить свое отношение к группе, идеи по оформлению, советы, предложения и т.д.*
- Интернет сайт группы, как *дополнительная форма общения*

воспитателей с родителями и родителей между собой

- Демонстрационный портфель – персональная папка каждого ребенка, в которую дети и педагоги складывают детские работы.

4.Примерные темы родительских собраний

- Когда агрессивность не проблема Обсуждение проблемы детской активности ,самоутверждения, агрессивности
- Где взять время для игры? Обсуждение проблемы утомляемости и перезагруженности детей
- Спорт или интеллект, музей или прогулка Обсуждение проблемы:

«Чем заниматься с ребенком дошкольного возраста?»

- Приемный папа или папа на выходной
- Как подготовить ребенка к школе
- Я делаю ребенку праздник. Обсуждение проблемы: «Что дарим и кого приглашаем на домашний праздник?»
- Мой ребенок всегда первый. Обсуждение проблемы победителей и побежденных
- Компьютерные игры – это развитие или зависимость? Обсуждение проблемы вреда и пользы компьютера
- У ребенка тревоги, страхи и всегда плохое настроение Обсуждение проблемы детских неврозов
- Мне так не хватает тебя, мама Обсуждение проблемы:Когда моя мама бизнес-леди.
- Дети должны нам, а мы им Обсуждение проблемы :Семейные права и обязанности
- Как уберечь ребенка от вредных привычек и искушений
- Я боюсь что с ним что-нибудь случится. Обсуждение проблемы ответственности и самостоятельности детей

- Агрессия СМИ (Что сегодня смотрит мой ребенок по телевидению)
- Мой ребенок не взрослый Обсуждение проблемы самостоятельности, чувства долга и инфантильности
- Откуда появляются дети? Обсуждение проблемы как с ребенком говорить о сексе и любви
- Пугающий образ Обсуждение проблемы :Как ребенку рассказать о смерти?
- Детский сад радость и слезы Обсуждение проблемы адаптации ребенка в детском саду
- Ах, эти соска и памперсы Обсуждение проблемы обучения ребенка культурно-гигиеническим навыкам и самообслуживанию
- Мой ребенок не говорит Обсуждение проблемы как и о чем надо говорить с ребенком
- Я сам. Обсуждение проблем кризиса 3-х лет
- Наказания и поощрения

Литература

1. Азаров Ю. Семейная педагогика.-М.,1993
2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду.- М. ТЦ Сфера, 2003.- 88с.
3. Ананьев Б.Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий. Тексты. М. 1982
4. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
5. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. Санкт-Петербург. 1999.
6. Бардиер Г.,Ромазан И.,Чередникова Т. Я хочу.-СПб 1993
7. Батуев А.С. Высшая нервная деятельность. М.: Высшая школа, 1991. 256с
8. Бахур В.Т. Эмоции: плюсы и минусы. - М.: Знание, 1979. - 79 с.
9. ойков Д.И. Бойкова С.В. Как учить детей общаться. СПб.: НОУ «Союз», 2004.- 352с.
10. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
11. Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия. СПб, 1997,221с.
12. Вайнштейн И.И. Симонов П.В. Эмоциональные структуры мозга и сердце. М.: Наука, 1979. 95с.
13. Вальдман А.В., Козловская М.М., Медведев О.С. Фармакологическая регуляция эмоционального стресса. М.: Медицина, 1979. 359с.
14. Ведяев, Ф.П., Воробьева Т.М. Модели и механизмы стрессов. Киев: Здоровье, 1983. 136с.
15. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений - М., 1976 - 142с.

16. Воспитателям и родителям/Под ред. М.В.Залужской -М.,1965
17. Выготский Л. С. Мышление и речь. Сборник. М.: АСТ Хранитель. 2008. 668с.
18. Джеймс У. Что такое эмоция // Психология эмоций. - М.: Изд-во Московского университета, 1984.
19. Е.К. Лютова, Г.Б. Монина Тренинг эффективного взаимодействия с детьми, 2005
20. Заморев С.И. Игровая терапия. Совсем не детские проблемы. – СПб.: Речь, 2002.- 135с.
21. Зинкевич Т.Д., А.М. Михайлова Теория и практика сказкотерапии, СПб, 1996
22. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии. – СПб.:Речь, 2002
23. Изард К. (Izard K.) Эмоции человека. М.: Мир. 1980. 364с.
24. Исаев Д.Н. Медико-психологические аспекты психосоматических заболеваний и внутренняя картина болезни в детском возрасте //Психиатрические аспекты педиатрии. Л., 1985
25. Калинина Р. Тренинг развития личностидошкольников: занятия, игры, упражнения. СПб.: Издательство «Речь», 2001.160с.
26. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Методика выявления особенностей поведения дошкольников с речевыми нарушениями: Учебно-методическое пособие к практикуму по «Логопсихологии» / Т.С.Овчинникова, В.А.Калягин. – СПб., 2004. – 36 с.
27. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. О темпераменте. Соч. в шести томах. Т. 6. - М., 1966. – С. 534-540.
28. Кеннон В. (Cannon W.) 1927 Физиология эмоций. – М.: Наука, 1983. – 383 с.
29. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368с.

30. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В., Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль. 1977, 153 с
31. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка// Пер. с англ. Психоанализ в развитии: Сборник переводов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998
32. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста, 2003
33. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие – М.: Генезис, 1999
34. Кузнецова Т.Г. Родина Е.А. Психофизиологические аспекты образовательной деятельности. СПб 2008. 138 с
35. Лисина М.И. Потребность в общении // Проблемы онтогенеза общения. М. Педагогика.1986.
36. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в дошкольном возрасте. - М., 1980.
37. Логунова Г.И. Вегетативные компоненты эмоционального поведения ребенка // Новые исследования по возрастной физиологии М. 1980. С. 16-20
38. Ломов Б.Ф. О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР // Вопр. Психол. 1977 № 5, с. 9-13
39. Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе СПб, ВИФК, 1995, 38 с.
40. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты // Психол. журнал, 1993, - Т. 14. - № 1. - С. 18-31.

41. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека. - М.: Просвещение, 1966. - 383 с.
42. Павлов И.П. (1934) Экспериментальная патология высшей нервной деятельности.. Полн. Собр.соч. 1951. Т.2, кн. 2. С. 294-314.
43. Райх Вильгельм. Анализ характера: Пер. с англ. Е. Поле. — М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 528 с. (Серия «Психологическая коллекция»)
44. Реан А.А. , Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000.- 432с.: ил.- (Серия «Учебник нового века»).
45. Родина Е.А. Межличностные отношения в дошкольном образовательном учреждении, 2006
46. Селье Г. (Selye H.) Концепция стресса как ее представляем 1976 году // Новое о гармонах и механизме их действия. Киев: Наукова думка, 1977. С. 27-51.
47. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Избр. произв. М. 1952. С. 7-128.
48. .Симонов П.В. Физиология эмоций и условнорефлекторная теория // Физиология высшей нервной деятельности. 1978. Ч.2. С. 97-127.
49. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.- 160с.: ил. – (Психология для всех).
50. Сыренский В.И., Сташков А.М., Кузнецова Т.Г. Потребность как проблема высшей нервной деятельности (возрастной аспект). Симферополь. 1988. 32с.
51. Файнберг С.Г. Почему ребенок стал нервным.-М.,1967
52. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? М. 1988. 387 с

53. Фребель, Ф. Воспитание человека; Детский сад [Текст] // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. - М., 1986. - С. 188-240.
54. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Том I. 1999
55. Чистякова М.И., Психогимнастика М. 1990, 213 с.
56. Эльконин Д.П. Детская психология: учебное пособие для вузов6 М, 2008,с.384
57. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/Под ред.В.В.Лебединского.-М.,1990
58. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души/ Пер. с нем. М.: Канон, 1994. (История психологии в памятниках).